

Seminario Internacional de Educación Artística: EN EL PIEDEMONTE AMAZÓNICO



I SEMINARIO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: EN EL PIEDEMONTES AMAZÓNICO

**08,09 Y 10 de Mayo del 2019
Auditorio Ángel Cuniberti**

**Licenciatura en Educación Artística y Cultural
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de pedagogía
Universidad de la Amazonia**

EJES TEMÁTICOS

- 1. Procesos Investigativos en el área de Educación Artística.**
- 2. El papel de la Educación Artística en Latinoamérica.**
- 3. La educación artística en el contexto regional.**
- 4. Los cambios en la Legislación y Currículos.**

Plazos

Fecha cierre inscripciones: 5 de Mayo de 2019.

Fecha cierre para recepción de ponencias, talleres e intervenciones artísticas: 1 de Abril de 2019.

Fecha entrega de resultados evaluación ponencias, talleres e intervenciones artísticas: 12 de Abril de 2019.



Rector Universidad de la Amazonia Gerardo Castrillón Artunduaga
Decana de la Facultad de Educación Guillermina Rojas Noriega
Coordinador Licenciatura en educación artística y cultural Ildelfonso Hermida Bolaños.

Coordinadora del Seminario Paola Andrea Gamboa Alzate
Organiza Grupo de investigación Arte, Educación y Región
Comité científico

Orlando Perdomo Escandón

Germán Londoño Villamil

Dennis Dussan Marquez

Vanesa Giraldo Gartner

ISSN:

Edición 1

Periodicidad Bial

Editorial: Universidad de la Amazonia

Editor: Paola Andrea Gamboa Alzate

Caratula: Estatuilla de piedra encontrada en la quebrada La Ceiba, El Doncello, Caquetá

partistica@uniamazonia.edu.co

Florencia, Caquetá, Mayo 2019

1. Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	5
CAPITULO 1	7
ARTE/EDUCACIÓN: ABORDAJE TRIANGULAR Y ECOLOGÍA	7
CAPITULO 2	28
LOS CONTEXTOS REGIONAIS COMO FRONTEIRAS PERMEÁVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PLURAIS NA RESISTÊNCIA ÀS CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS – ESTÉTICAS E POÉTICAS - PRETENSAMENTE UNIVERSAIS	28
<i>Contextualizando</i>	29
<i>Entrelaçando alguns fios</i>	40
<i>Referências</i>	41
CAPITULO 3	43
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PROCESOS DE MEMORIA, RECONOCIMIENTO Y CONVIVENCIA EN COMUNIDADES AFECTADAS POR LA VIOLENCIA, EL CASO PUERTO TORRES, GRUPO DE INVESTIGACIÓN ARTE, EDUCACIÓN Y REGIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.	43
CAPITULO 4	59
¿DÓNDE VIVEN LOS MONSTRUOS?	59
Apuestas metodológicas desde la investigación-creación para el trabajo con medios en la escuela	59
<i>Referencias</i>	73
CAPITULO 5	74
ENTRAMADOS CARTOGRÁFICOS DE LAS MEMORIAS FAMILIARES DEL SEMILLERO “INCANDESCENCIAS”	74
CAPITULO 6	110
EL FESTIVAL DE LA COSECHA COMO FUENTE PEDAGÓGICO PARA EL RECONOCIMIENTO PATRIMONIAL DE LA REGIÓN DEL ARIARI, COLOMBIA	110
CAPITULO 7	135
LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS TÉCNICAS DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS EN MEDIO DE LAS NECESIDADES ESCOLARES Y SOCIALES DE LA ACTUALIDAD	135
Introducción.....	136
Funciones de las artes en educación	137
Relación de las funciones estéticas de las artes con la formación de licenciados en artes	143

Conclusiones	149
CAPITULO 8	152
DERIVAS PARA COMPRENDER LA PRESENCIA DE UNA ESTÉTICA DE LA COMPLEJIDAD EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN	152
Introducción.....	153
Diversas mentalidades y sensibilidades	154
Conclusiones	170

PRESENTACIÓN

El primer Seminario Internacional de Educación artística en el Piedemonte Amazónico, es un espacio que la Licenciatura en Educación Artística y Cultural ha gestado para la interacción y visibilización de los procesos regionales de cara al posconflicto y la reconciliación social, conectados con los procesos nacionales e internacionales en el área de la educación artística en Latinoamérica, su alta presencia en las diferentes universidades, normatividades que se renuevan y las rigen, necesidades, singularidades, procesos de construcción, visualización, reconocimiento, diálogos, debates e intercambios de experiencias para la cohesión y transformación social que es el llamado de todas las licenciaturas.

Las ponencias de expertos nacionales e internacionales y laboratorios experimentales en los campos de saber de las artes como Música, Artes Plásticas, Teatro, Danza y cine expandirán la experiencia de las (os) asistentes en una fusión teórica y práctica que moviliza el interés del pensar, hacer y contextualizar.

La Universidad de la Amazonia es una institución comprometida con la formación del talento humano idóneo para afrontar los nuevos retos de la ciencia que está situada en un territorio de alto interés para la humanidad, epicentro de la creación del conocimiento del trapezoido amazónico colombiano y centro de esperanza, paz y reconciliación en el Postconflicto.

Durante más de 37 años ha liderado en la región amazónica los procesos académicos y científicos encaminados a la búsqueda del desarrollo humano, la ética, la justicia social y la edificación de la paz.^[1] En los años más hostiles de la región por causa del conflicto armado, nuestra Universidad se caracterizó por ser un territorio de oportunidades para la vida, la biodiversidad, el arte, la cultura y las ciudadanías que encontraron en el saber y la academia un refugio para el desarrollo de las capacidades que hoy presentamos al mundo como un valioso aporte en la construcción del proyecto de Nación contemplado en la constitución.

Actualmente la Universidad de la Amazonía se ha configurado como un importante escenario para la enseñanza y el aprendizaje del arte, la educación artística y la formación humana de los nuevos y los viejos sabedores regionales de las artes en todo su esplendor. Allí se fundamenta la existencia de la licenciatura en educación artística y cultural de la Universidad de la Amazonia que hoy en día es una alternativa posicionada en el corazón de la Amazonía que responde a las necesidades, los retos y las aspiraciones de las nuevas generaciones.

En el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2019 “ La universidad hacia el Posconflicto” propuso la realización del Primer Seminario Internacional de Educación Artística en el Piédemonte Amazónico y como país invitado Brasil que parte de una apuesta por crear puentes de conocimiento entre las fronteras de la Amazonía y propender por brindar a la nación los escenarios de discusión del saber contemporáneo, la promoción

de las capacidades nacionales y construcción de nuevas realidades a través del arte y la cultura de la Amazonía Colombiana.

La Educación y el Arte como tejido primordial de la sociedad, inicialmente como vía de acceso y paulatinamente como alternativas de convivencia desde lo: estético, psicológico, político, económico y social como herramientas que transforman y revelan nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje construido desde la academia para y con la sociedad.

Abordamos una metodología participativa que pretende posibilitar la interrelación de diferentes experiencias desde la proximidad del encuentro académico de puerta abierta a la sociedad en el contexto local, regional, nacional e internacional en la realidad del territorio, así como también, adquirir cohesión y sincronía con los procesos de otras instituciones y agentes educativos.

Paola Andrea Gamboa Alzate¹

¹ **Paola Andrea Gamboa Alzate.** Profesora Universidad de la Amazonia. Magister en artes plásticas y visuales. Universidad Nacional de Colombia. Maestra en Artes Plásticas, Universidad de Antioquia

Web site: <http://www.paolagamboa.com.co/>

Blog: <http://paolagamboalzate.blogspot.com>

Twitter: @gamboapaola

Canal youtube: <https://www.youtube.com/user/frieduchasur/videos>

CAPITULO 1

ARTE/EDUCACIÓN: ABORDAJE TRIANGULAR Y ECOLOGÍA

Dra. Ana Mae Barbosa. Brasil

(Traducción del portugués al español por Diego León Arango)

En Brasil la Abordaje Triangular hay sido uno de los bien sucedidos caminos pos-modernos para la Enseñanza de Artes.

La Abordaje Triangular propone la articulación de los procesos cognitivos do:

- 1- hacer arte,
- 2- de la lectura de la obra, del campo de sentido de Arte o de la imagen en general
- 3- la contextualización de lo que se hace e do que se vea

Necesariamente esta articulación no necesita ser hecha en una misma aula más a longo de uno programa de enseñanza/aprendizaje diseñado por el profesor.

Como dice Homi Bhabha, nuestra existencia hoy en día está marcada por la tenebrosa sensación de sobrevivencia, viviendo un presente que no tiene nombre propio, pero que es designado por un prefijo que agregamos al pasado. Se trata del prefijo “pos” del posmodernismo, del poscolonialismo, del posfeminismo, etc. Queremos explícitamente trascender el pasado sin dejarlo de lado. La teoría del reconocimiento que sustenta las persistentes pos-utopías poscolonialistas de nuestro tiempo se configuraron en el “Tercer Espacio” de Hommi Bhabha, en el combate a la estereotipia cultural de Edward Said, en la alteridad secundaria de Sanford Budick, en las políticas de reconocimiento de las minorías sugeridas por Charles Taylor y Susan Wolf, en la defensa del sincretismo visual emprendido por Moshe Barasch, en los libertarios enfoques de la cultura como un “quilt” bien diseñado de Lucy Lippard y en muchas otras elucubraciones de teóricos de la cultura comprometidos con los movimientos poscolonialistas, principalmente en Australia y en la India. Fue en el esfuerzo dialogal entre el discurso posmoderno global y el proceso consciente de diferenciación cultural, también posmoderno, que en la enseñanza del arte surgió el enfoque conocido en el Brasil como Metodología Triangular;

La enseñanza de Arte través do hacer arte, la lectura de la obra, del campo de sentido de la imagen de modo general acrecido dela contextualización do que se hace e do que se ve. Metodología hay sido una designación infeliz y, sin embargo, una acción reestructuradora, sistematizada en el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) de la Universidad de São Paulo (USP), entre 1987 y 1993. La Triangulación Pos-Colonialista de la enseñanza del arte en el Brasil fue rotulada como “metodología” por los profesores. Me culpo por haber aceptado ese nombre y usado la expresión Metodología Triangular en mi libro La imagen en la enseñanza del arte.

Hoy después de años de experimentación estoy convencida de que la metodología es construcción de cada profesor en su sala de clase y me gustaría ver la expresión “Propuesta Triangular” ou “Abordaje Triangular” substituyendo la prepotente designación Metodología Triangular. Problemas semánticos no son simplemente semánticos, también comportan conceptos. La Abordaje Triangular deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de enseñanza/aprendizaje por tres acciones mental y sensorialmente básicas, cuales son: la creación (hacer artístico), la lectura de la obra de arte y la contextualización. La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada en una triple influencia, en la ingestión de tres otros enfoques epistemológicos: las “Escuelas al Aire Libre” mexicanas, los “Critical Studies” ingleses y el Movimiento de Apreciación Estética norteamericano. En el comienzo de una investigación aún no concluida sobre la Historia del Enseñanza de la Arte en tres países latinoamericanos (Argentina, Uruguay y México), me entusiasmé con las Escuelas al Aire Libre de México, incentivadas por José Vasconcelos y, principalmente, con la idea de interrelacionar arte como expresión y como cultura en la operación enseñanza-aprendizaje, como lo hizo Best Maugard, el autor de los libros didácticos de las Escuelas al Aire Libre. Surgidas después de la Revolución Mexicana de 1910, estas escuelas se constituyeron en un fructífero movimiento educacional, cuya idea era la recuperación de los patrones de arte y artesanía mexicana, la constitución de una gramática visual mexicana, el mejoramiento de la producción artística del país, el estímulo a la apreciación del arte local y el incentivo a la expresión individual.

Se puede, incluso, decir que las Escuelas al Aire Libre fueron la semilla del Movimiento Muralista Mexicano. En la misma época en que descubrí las Escuelas al Aire Libre, fui alumna, en Río de Janeiro, de un curso de Tom Hudson, el creativo profesor de Wallis. Entré en contacto, entonces, con otra línea de enseñanza, integradora de la idea de arte como expresión y como cultura, especialmente a través del trabajo de Víctor Pasmore y Richard Hamilton en la Universidad de Newcastle. Posteriormente, los textos de David Thistlewood y las conversaciones con él sobre el movimiento de Critical Studies en Inglaterra resonaron mucho en mi opción epistemológica. Más allá, las lecturas sobre el movimiento de apreciación estética

surgido en los Estados Unidos a mediados de los años sesenta bajo la influencia de Manuel Barkan, y del cual el Congreso de Penn State en el 65 se tornó algo semejante a un manifiesto, reforzaron muchos puntos teóricos. Posteriormente, el contacto con los constructores del Discipline Based Art Education (DBAE) americano como Elliot Eisner, Ralph Smith y Brent Wilson estimularon mucho mi postura culturalista en relación con las políticas artísticas. Fue cuando el movimiento de crítica literaria y enseñanza de la literatura americana Reader Response que, en diálogo con nuestra especificidad tercer-mundista, inspiró la designación de “lectura de obra de arte” para uno de los componentes de la triangulación enseñanza-aprendizaje. El movimiento Reader Response no desprecia los elementos formales, pero no les otorga prioridad como los estructuralistas lo hicieron; valoriza el objeto, pero no le rinde culto, como los deconstructivistas; exalta la cognición, pero en igual medida considera la importancia de lo emocional en la comprensión de la obra de arte. El lector y el objeto construyen la respuesta a la obra, en una piagetiana interpretación del acto cognitivo y, más aún, en una vigotskiana interpretación de la comprensión del mundo. Asimilación y acomodación en la relación lector-objeto, Reader Response es el enfoque fundamental que antecede a teorías ideologizantes, no obstante, más complejas, tales como las similares Estética de la Recepción y Hermenéutica.

La opción por lo fundamental se justifica, en el caso de mi país, puesto que fundamentales son nuestras necesidades educacionales. Se trata de un país con alto porcentaje de niños fuera de la escuela, muchos de los cuales viven en la calle, siendo destruidos por aquellos que los debían proteger. De ahí, el énfasis en la lectura: lectura de palabras, gestos, acciones, imágenes, necesidades, deseos, expectativas, en fin, lectura de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. En un país donde los políticos ganan elecciones por medio de la televisión, la alfabetización para la lectura es fundamental y la lectura de la imagen artística, humanizadora. En arte-educación, la propuesta Triangular, que hasta puede ser considerada elemental si se compara con los parámetros educacionales y estéticos sofisticados de las naciones centrales, ha correspondido a la realidad del profesor que tenemos y a la necesidad de instrumentalizar al alumno para el momento en que vivimos, respondiendo al valor fundamental que debe ser buscado en nuestra educación: la lectura, la alfabetización.

Este principio de lectura como interpretación cultural, con mucha influencia de Paulo Freire, fue inicialmente experimentado en la organización, cursos y talleres del Festival de Invierno de Campos en 1983, lo cual podemos considerar como la primera experiencia posmoderna de enseñanza del arte en Brasil. Sin embargo, la Propuesta Triangular como sistema epistemológico sólo fue sistematizada y ampliamente probada durante los años de 1987 y 1993 en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP, usando como recurso la lectura de

obras originales. De 1989 a 1992, fue experimentada en las escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo, usando como medio reproducciones de obras de arte y visitas a los originales del Museo. Este proyecto fue iniciado en el período en que Paulo Freire fue Secretario de Educación del Municipio de São Paulo, y fue dirigido inicialmente por mí, después por Regina Machado y finalmente, durante más tiempo, por Christina Rizzi. Su evaluación positiva después de cuatro años fue extremadamente recompensadora. En 1989, se inició la experimentación de la Propuesta Triangular, haciendo uso del video para la lectura de la obra de arte. La investigación coordinada por Analice Pillar y Denyse Vieira, utilizando la Abordaje Triangular y el video para lectura de la obra de arte, fue realizada con estudiantes de quinto año de primaria (en el Brasil) de las escuelas particulares y públicas del municipio de Porto Alegre, con clases-control en ambos sistemas, público y privado. En estas clases-control, utilizamos apenas el hacer artístico con buena orientación modernista y/o expresionista, sin contacto con lecturas de obras de arte y sin que hubiese contenido histórico alguno; en fin, sin apreciación ni discusión sobre obras de arte. Tuvimos, durante la investigación, asesorías rápidas, pero muy eficaces, de Brent Wilson y Elliot Eisner, Heloisa Ferraz y Mariazinha Fusari, y oímos comentarios de Ralph Smith y Eileen Adams. El resultado reveló que los niños que tuvieron una enseñanza basada en la Abordaje Triangular (con utilización del video), al fin del semestre se habían desarrollado más, tanto en la creación artística, cuanto en la capacidad para hablar sobre arte.

Posteriormente (1997 y 1998), los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil adoptaron el enfoque oAbordaje Triangular alterando la designación del componente lectura de la obra de arte para la apreciación de la obra de arte. En el Núcleo de Investigación y Extensión en Promoción del Arte en la Educación en la Universidad de São Paulo, empezamos a realizar una investigación sobre Formación de Profesores en Arte, basada en el enfoque Triangular. Los investigadores eran, Fábio Rodrigues y Ana Amália Barbosa, coordinados por mí. Por razones de una desgracia en mi familia interrumpí la investigación que felizmente fue finalizada brillantemente por Fabio Rodrigues en su tesis de doctorado en la Universidad de Sevilla. En un Congreso de la USSEA en Phoenix (2000), fui convidada a abrir el Congreso hablando de la Abordaje Triangular. Una de las preguntas fue: ¿Cómo ustedes, en el Brasil, se liberan del síndrome de la copia del DBAE, que está dominando en Asia?

Respondí: Fuimos alumnos de Paulo Freire y con él aprendimos a rechazar la colonizadora copia de modelos, y a escoger, adaptar, reconstruir, reorganizar a partir de la experiencia directa con la realidad, con la cultura que nos rodea y con un amplio repertorio de puntos de referencia teóricos, intelectualmente desnacionalizados, pero escogidos por nosotros, sin que mediara imposición del poder dominante.

El Enfoque Triangular respeta la Ecología de la Educación.: "Producción, Recepción, Adecuación y el Arte puede colaborar para la supervivencia del ser humano y de la naturaleza

Educación y medio ambiente

Me involucré desde 1983 con investigaciones y proyectos educativos que indagaron las posibilidades de desarrollo, al mismo tiempo que las capacidades de construcción estética y que la capacidad de percepción del medio ambiente. Las primeras experiencias tuvieron lugar en el Festival de Invierno de Campos del Jordão, organizado por Cláudia Toni, Glaucia Amaral y por mí. El énfasis en la decodificación y apreciación de la cultura y del ambiente natural convirtieron los cursos de este Festival en un marco histórico para la Enseñanza del Arte en el Brasil, tanto que el festival pasó a ser considerado como el primer evento de orientación educativa posmoderno en la enseñanza del arte. La preocupación con la ecología viene siendo considerada como característica de la pedagogía posmoderna.

Posteriormente, entre 1989 y 1993, continué desarrollando en el MAC-USP una programación orientada hacia una educación estética más amplia que incluyera la naturaleza. Soy de un país que está siendo acusado por otros países de promover la destrucción del equilibrio ecológico. Por muchos años lo hemos destruido nosotros mismos, con la ayuda de las naciones poderosas. Hemos destruido nuestro pueblo, negando habitación y todas las formas de asistencia a millones de niños que están muriendo en las calles; hemos destruido nuestra economía, aprisionados por una gran deuda externa; hemos destruido nuestra estabilidad política y social debajo de dictaduras represoras. Sin embargo, esa destrucción fue apoyada, animada y, de cierta manera, promovida por las grandes y poderosas naciones, en silencio, sin titulares en los periódicos. Nuestro proceso de destrucción llamó la atención del mundo, pero sólo cuando puso en peligro el equilibrio ecológico del planeta.

La destrucción de la selva amazónica está afectando a todos los seres humanos, no solamente por comprometer el equilibrio del medio ambiente, sino también por envolver la destrucción de la diversidad de las especies de la tierra.

La diversidad, según lo señaló Ítalo Calvino, será uno de los siete objetos de atención especial en el próximo milenio. La diversidad cultural y la biodiversidad son los más importantes aspectos de esta valoración de la diversidad, como principio ético que presidirá las preocupaciones, las investigaciones y los patrones de vida de la próxima generación.

Antes de la creciente destrucción de la selva tropical, nuestra destrucción interesaba a las naciones poderosas, porque el Brasil, con su vasto territorio, grande población y rico en recursos naturales, podría ser

un competidor potencial por el liderazgo mundial. Mientras tanto, ahora, todo el mundo está con miedo. Por lo menos, el mundo tomó consciencia de que la destrucción de un país, como el Brasil, amenaza a todos los seres humanos en cualquier parte del mundo.

Ahora que están todos conscientes del peligro, deberían también estar conscientes de su causa. Deberíamos entender que la destrucción de la selva amazónica no es un trabajo fácil y no podría ser realizado, como algunas veces se afirmó en la prensa, solamente por medio del esfuerzo individual de los garimpeiros, que vienen de otras regiones del Brasil para cavar la tierra, en busca del oro con que sueñan para la propia sobrevivencia. Ellos llevaron frecuentemente la culpa por los daños al medio ambiente, mientras que las grandes empresas, que son propietarias de gran parte del territorio de la Amazonia, causan perjuicios mucho mayores. El trabajo de Alfredo Jaar, exhibido en el Museo de Arte Contemporáneo de Nueva York, retrata elocuentemente a los garimpeiros del Brasil.

¿Tendrían esos hombres, solos, el poder de destruir el equilibrio ecológico del mundo?

Son, ellos mismos, víctimas de otros tipos de destrucción: la destrucción del equilibrio social y de la dignidad humana. Sin la posibilidad de encontrar un empleo y sin tierra para plantar, la extracción del oro es la única oportunidad de sobrevivencia para ellos y sus familias. De la misma manera que sus necesidades básicas fueron irrespetadas, ellos no respetan la naturaleza. Pero, la explotación dispersa e inconsistente realizada por los garimpeiros causa apenas ligeros daños, si la comparamos con las “vociferantes demandas de los intereses multinacionales” en la Amazonia. La destrucción de la Amazonia tuvo participación internacional. Por lo tanto, recuperar lo que fue allí destruido y su preservación futura es tarea para todos nosotros. Aún más, es muy importante no olvidar que el equilibrio ecológico y el equilibrio social están relacionados y son parte de la misma realidad. No podremos resolver los problemas del ambiente natural sin tomar conocimiento de los problemas políticos, económicos, sociales y educacionales que inducen a las acciones depredatorias y que las alimentan.

Los artistas y los arte-educadores tienen un papel importante que desempeñar en el esfuerzo de preservar la naturaleza y los seres humanos en la naturaleza. Un artista alemán, Baumgarten, fue quien denunció, a través de su trabajo, el exterminio de los indios lanomani, en la Amazonia, y otro artista, el chileno Alfredo Jaar, es quien viene mostrando las condiciones inhumanas de la vida de los garimpeiros en las selvas brasileñas. También Sebastião Salgado y Kracjberg ponen al desnudo la destrucción de nuestras selvas. El trabajo de los arte-educadores, en el sentido de despertar la consciencia para el medio ambiente, no es menos importante.

Tenemos que aliarnos con otros especialistas –sociólogos, ecólogos, científicos, geógrafos, y con arquitectos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociales y antropólogos– en la lucha por buscar el equilibrio entre preservación y desarrollo, que conduzca a una mejor calidad de la vida y del medio ambiente natural.

Los problemas del medio ambiente solamente pueden ser resueltos a través del análisis y decisiones multidisciplinares. La Educación Ambiental solamente tendrá éxito si involucra un grupo multidisciplinario en el proceso interdisciplinar de enseñanza/aprendizaje.

Durante el período del 87 al 93, el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo estuvo orientado hacia los estudios ambientales, por medio de exposiciones, programas de educación artística, cursos para niños y profesores de arte, simposios y debates. Nuestro proyecto de Arte y Medio Ambiente para niños y adolescentes tuvo su punto alto en el programa para las vacaciones escolares de invierno, promovido por la alcaldesa de la ciudad de São Paulo, en beneficio de 10 mil niños suburbanos. Se les preguntó, en primer término, qué les gustaría hacer en sus vacaciones. Ellos escogieron ir a un cine, a un parque de diversiones y a un museo de arte.

Es difícil creer que un grupo de niños pobres, con edad entre 4 y 14 años, haya escogido un museo de arte para su descanso. Entre ellos, el 65% jamás había salido más allá del vecindario de su casa y nunca habían estado en el centro de la ciudad. No obstante, ese deseo era el resultado de la educación que venían recibiendo bajo la orientación de Paulo Freire, como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo (1989-1990). Paulo Freire reformuló el currículo del Sistema Educacional del Municipio de São Paulo, con base en siete componentes relacionados no solamente con el contenido pedagógico, sino principalmente con las necesidades básicas para funcionar adecuadamente en la sociedad: lingüística, derechos humanos, artes, ciencias, sociología, ética y sexualidad. Tuve el privilegio de organizar el grupo de consultores en artes y puedo decir que a las artes fue conferida la misma importancia que a las otras áreas. La ecología no fue tratada como materia separada, pero sí como el objeto de la atención de todas las disciplinas, anticipándose, por lo tanto, en siete años al actual proyecto del Gobierno Federal, que considera la ecología tema transversal para todas las disciplinas del currículo.

La continua preparación de los 700 profesores de arte de las escuelas elementales, de 1989 hasta 1992, estuvo a cargo de un grupo de artistas, historiadores del arte y los educadores de arte de cuatro universidades de São Paulo y de los profesores más experimentados de la propia Red de Enseñanza, coordinados primero por mí y sucesivamente por Regina Machado, Joana Lopes y Christina Rizzi. Ellos fueron actualizados para usar un enfoque en la enseñanza del arte que incluyera el trabajo de estudio, la lectura de obras de arte y del medio ambiente, y la historia del arte.

En cuanto a la lectura del ambiente, fuimos influenciados por el trabajo de Eileen Adams (arte-educadora británica) y Avtarjeet Danjal (artista indiano). Ambos vinieron al Brasil y nos cedieron generosamente su tiempo y su conocimiento. Eileen Adams estimuló la continuación de los proyectos apenas iniciados. Siguiendo la orientación de Eileen Adams, buscamos desarrollar la percepción de los profesores de arte frente al medio ambiente construido y natural, estimulando las respuestas sensibles frente al medio, comprometiéndolos con la evaluación crítica y con un comportamiento positivo en relación con los cambios.

El fundamento teórico de nuestro trabajo con los profesores de arte y con los niños, en el sentido de lograr, al mismo tiempo, desarrollar su consciencia estética y su consciencia ambiental, fue un entrelazamiento de las ideas y de los textos de Paulo Freire sobre la lectura del mundo, con los de John Dewey sobre tener una experiencia (Having an experience); los de Jerome Bruner acerca del proceso educacional (Process of education); el de la arte-educadora Eileen Adams, en su libro "Art and buill environment", y el de Peter Smith, en el artículo "Disonancias entre disciplinas". Fuimos convencidos por J. Dewey de que el profesor no tiene el derecho de presuponer que el estudiante ya vivió una determinada experiencia. El ambiente educacional es el laboratorio de experiencias, en el cual cada experiencia debe ser promovida y acompañada paso a paso, como a una planta que va siendo nutrida, fortalecida y cuidada. Sabíamos que cada uno de los niños (de aquel grupo de 10 mil niños de diferentes edades) ya había tenido experiencias con árboles y con el verde de la naturaleza y que, ciertamente, ellos tuvieron experiencias con las imágenes de muchos árboles, pero los llevamos a reexperimentar la naturaleza y las imágenes de la naturaleza, viviendo el desafío de la relación entre el mundo de los fenómenos y el mundo de la representación visual, a través de un diálogo sensorial.

Por razones prácticas, dividimos los niños en grupos de 15; cada grupo acompañado por un profesor o por un monitor-estudiante, orientado por el museo. Por razones económicas, no pudimos establecer una división de los grupos por rango de edad. La división fue establecida por criterio geográfico. Entonces, en algunos grupos, había niños con edades que variaban entre los 4 y los 14 años. Durante un mes, de martes a viernes, los grupos fueron sucediéndose unos a otros en la visita al Museo.

La experiencia de todos estos grupos abarcó tres niveles; cada uno de ellos pudo ser significativo para las diferentes edades. En primer lugar, se desarrolló la percepción del mundo fenoménico, la relación entre el ambiente construido y el ambiente natural, los árboles, sus diferencias. Los niños practicaron todos los tipos de juegos alrededor de los árboles y del parque donde se sitúa el Museo (orientación de Eileen Adams).



En el Museo, el artista Octavio Roth estaba esperando los niños para trabajar con ellos en la imagen de un árbol, en la imagen figurativa del mundo fenoménico que ellos habían vivenciado en el parque. La idea de Roth fue montar con los niños una instalación colectiva, a partir del esqueleto de un enorme árbol de largos gajos, dibujados en negro en una superficie de acetato transparente. Los niños, después de conversar con Octavio Roth, recibían hojas de árbol recortadas en papel adhesivo, las cuales deberían dibujar y pintar.





Listas las hojas, fueron colocadas en el árbol y cada niño firmó con su nombre debajo de la imagen. Después trabajaron la imagen figurativa y analizaron una instalación de paisajes abstractos. Paisajes abstractos de cañaduzales y cafetales en diferentes estaciones del año. En un solo día, los niños experimentaron el proceso de representación en su globalidad, desde la observación del mundo fenoménico hasta la apreciación del arte abstracto, pasando por la producción de imágenes figurativas.

Nosotros “canibalizamos” el enfoque de Peter Smith para la enseñanza del arte, cuando recomienda cada uno de esos niveles para cada momento específico de la evolución del niño: hasta los siete años, trabajar con el mundo fenoménico; de ahí hasta los nueve años, con la representación figurativa y, después, con la abstracción. Canibalización cultural es una manera de ser creativo en el Tercer Mundo, es una manera de sobreponerse a la dependencia cultural. Después de esta experiencia, los niños quedaron en libertad para visitar las exposiciones del Museo, escoger cuadros que luego serían discutidos en grupo o para dibujar en el taller, o leer un libro sobre derechos humanos ilustrado por el artista Octavio Roth, con quien habían trabajado antes.





Diversas actividades, diversos programas integraron nuestro proyecto para Arte y Medio Ambiente. Otro punto álgido del Proyecto fue la exposición/espectáculo La Mata (La Selva). La idea de una exposición que revelase los intrincados problemas que surgen en la interrelación entre el medio ambiente construido con el medio ambiente natural, fue pensada a lo largo de los cursos. Conversé con muchas personas al respecto, pero fue en Glaucia Amaral en quien replicó hondo mi idea, en gestación, de exponer, lado a lado, imágenes estéticas resultantes de la investigación científica y obras de arte sobre la naturaleza.

Los diseños de José Cláudio, producidos durante una expedición a la Amazonia, fueron el tópic de mi primera conversación con Glaucia, quien de tal modo inventó nuevas ideas, ampliando el horizonte de las interrogaciones y las interrelaciones entre artefacto y naturaleza como fenómeno estético, que la convidé para organizar esta exposición. No sólo Glaucia se llenó de pasión por la temática, sino que también contagió a las dos investigadoras Malu Villas Bôas y Vera Novis, cuyo trabajo eficiente potencializó las ideas iniciales. El contagio no paró ahí, alcanzó también los arte-educadores del MAC, Sylvio Coutinho y Heloísa Margarido Salles, quienes se propusieron organizar un simposio, durante la exposición, con el objetivo de discutir soluciones educacionales para el despertar de la consciencia sobre el medio ambiente, a través del arte. La idea del simposio partió de Lilian Amaral, quien colaboró intensamente para su realización. Las conferencias y debates de este simposio, el cual contó con la participación del artista Krajcberg, fueron grabadas y pudieron constituir un libro interesante.

Para montar la exposición La Selva (La Mata) seguimos el derrotero histórico indicado por Peter Burke, adaptando deliberadamente técnicas cinematográficas tales como el flash-back, el montage, el cross-cutting

y la alternancia entre escenario e historia. Esto llevó a una ruptura con los cánones diacrónicos de la historia, presentando al observador una contextualización histórica a partir de la sincronía de los constructos visuales.



Krajcberg



El contextualizar, descontextualizar y recontextualizar iconográfico de La Selva fue producto de un pensar sin estereotipias conceptuales y temporales. La Historia del Arte hoy es mucho más la interpretación de la percepción del arte que el encadenamiento de hechos y objetos. “Todas las cosas que nosotros presumíamos ser privadas e internas como la percepción, el arte y la percepción del arte, deben ser vistas como construidas socialmente y como constructores de lo social”.

Buscamos vincularnos a una interpretación social e histórica de lo cotidiano y de las mentalidades que nos orientan, estableciendo derroteros para múltiples lecturas de nuestras exposiciones, muy conscientes de que el tiempo histórico está lejos de ser lineal. “El problema no es tanto de cómo la historia puede servir al arte, sino cómo el arte puede servir como base para la crítica cultural y social”.



Margaret Mee (herbário) 1909-1988 y Rubens Matuck (pesquisa madeira)

El evento fue traspasado por lo que Edward Said denomina ideología de las diferencias que convergen hacia la multiculturalidad y la interdisciplinariedad. La idea central de la exposición fue establecer un diálogo

estético entre el arte y la ciencia. Cultura científica y cultura artística se encontraron mediatizadas por la experiencia estética, en aquella exposición. Arte y ciencia, buscando un punto común de entendimiento, extrapolando las respectivas molduras disciplinares, fue el movimiento pendular conceptual. Por la primera vez fueron expuestos los trabajos de los dibujantes botánicos Joaquim José Codina y José Joaquim Freire, producidos por encomienda del Marqués de Pombal, interesado en levantar el mapa de la flora y fauna brasileñas, por razones más colonialistas que científicas.

Dibujos botánicos y zoológicos, fotografías de satélite producidas para fines científicos, pero con preocupación y calidad estética, fueron mostrados lado a lado con objetos de arte producidos por artistas con consciencia ecológica. Artistas del Brasil, de otros países latinoamericanos, de países que colonizaron nuestro ambiente en el pasado, como Inglaterra, Holanda y Portugal, y de naciones colonizadoras de la actualidad, como los Estados Unidos y el Japón, mostraron en esa exposición su compromiso con la preservación de nuestras selvas. Sus producciones eran los únicos indicios de seres humanos poblando esa selva, porque ninguna figura humana fue representada artísticamente en esa exposición tan rica en representaciones científicas e imaginativas de animales, plantas, aire, fuego, agua, de todos los elementos de la naturaleza que no pueden hablar por sí mismos. Los seres humanos, en vez de estar representados, estaban representando, observando el “otro”, actuando como productores de imágenes y conceptos.





Artistas de diferentes clases sociales, usando diferentes códigos, desde el código europeo dominante hasta el código popular; artistas eruditos y populares, hombres, mujeres, en fin, artistas de todas las razas, géneros y clases sociales construyeron una interpretación intrincada y multicultural acerca de nuestras selvas, sobre los diferentes aspectos apreciables, preservados o modificados para asegurar la calidad de vida y el desarrollo para todo el planeta, hoy y en el futuro.



Expedição à Amazonia José Claudio com Vanzoline



Rasmussem estilista Paraguai



Artista Caito

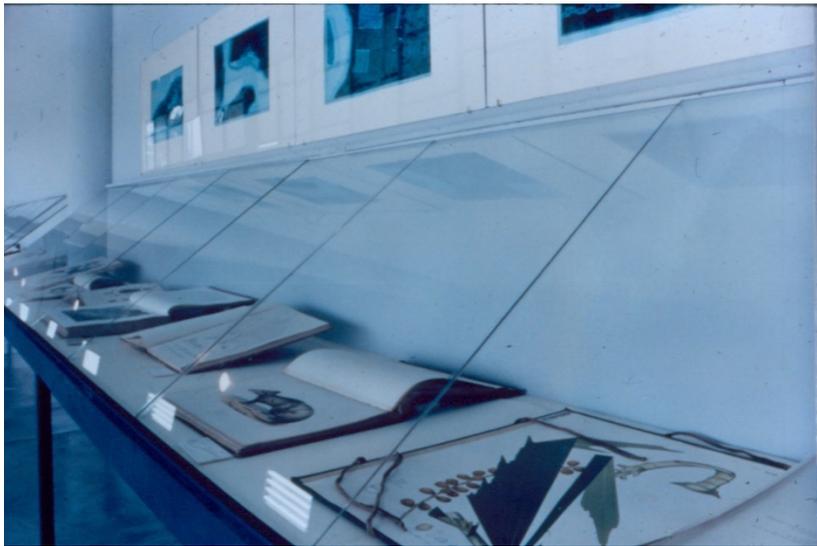


Cerâmica LIGIA Reinack



Madalena Coleção Araujo

Ione Saldanha





Livros de Design Botânico

Una instalación de Glaucia Amaral y Liana Bloise, titulada *Era una vez... coatis, caraguatás, macacos, manacás, jararacas, bananeiras, pau brasil...* reinventó la selva a través del “wearable”, da roupa , da moda como campo extendido da arte.

En 2010 la tesis de Clarissa Palomequé Urbano defendida en la Universidad Anhembi Morumbi, según la Abordaje Triangular en la Enseñanza del Arte y del Diseño con objetivos de concientización acerca de la ecología del ambiente en que se vive tuvo enorme suceso.

Encierro este texto con una frase de Badiou:

"Nos necesitamos pedagogías que se abran a la irreductible singularidad de lo que sucede; pedagogías que pueden ser alimentadas y nutridas por la sorpresa de lo inesperado".

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, Felicity (org). *EDUCATION*. Londres: Whitechapel Galery. 2011.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (org). *A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS*. São Paulo: Editora Cortez , 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *REDESENHANDO O DESENHO: EDUCADORES , POLÍTICA E HISTÓRIA*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

MADOFF, Steven Henry (org). *ART SCHOOL: PROPOSITIONS FOR THE 21ST CENTURY*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

O' NEILL, Paul & WILSON, Mick (org). *CURATING AND THE EDUCATIONAL TURN*. Amsterdam: Open Editions, 2010.

Nota: Nem todas as imagens estão boas para impressão Coloquei várias mas vc que vai editar o livro poderá escolher as melhores . Na minha fala apresentarei imagens melhores mas não tenho os direitos para impressão . Só tenho destas .

CAPITULO 2

LOS CONTEXTOS REGIONAIS COMO FRONTEIRAS PERMEÁVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PLURAIS NA RESISTÊNCIA ÀS CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS – ESTÉTICAS E POÉTICAS - PRETENSAMENTE UNIVERSAIS

LOS CONTEXTOS REGIONALES COMO FRONTERAS PERMEABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CAMINOS PLURALES EN LA RESISTENCIA A LAS CONCEPCIONES ARTÍSTICAS - ESTÉTICAS Y POÉTICAS - PRETENSAMENTE UNIVERSALES

JULIANA GOUTHIER MACEDO – UFMG - BRASIL

RESUMO

Partindo de três situações concretas, em contextos regionais: a de um artista reconhecido internacionalmente, mas não abordado nas escolas da região onde vive e trabalha; a de um acervo artístico, construído na periferia de um centro metropolitano, com referências às produções locais e que estreita as relações com a comunidade da região, inclusive as escolas; e o enfrentamento de uma educadora com o que se categoriza como arte em diferentes situações, o artigo discute as interseções e tensões desses exemplos que se relacionam com o ensino/aprendizagem da Arte, problematizando ainda concepções de Educação e de Arte.

PALAVRAS-CHAVE: contexto regional – ensino/aprendizagem – arte - educação

RESUMEN

Partiendo de tres situaciones concretas, en contextos regionales: la de un artista reconocido internacionalmente, pero no abordado en las escuelas de la región donde vive y trabaja; la de un acervo artístico, construido en la periferia de un centro metropolitano, con referencias a las producciones locales y que estrecha las relaciones con la comunidad de la región, incluso las escuelas; y el enfrentamiento de una educadora con lo que se categoriza como arte en diferentes situaciones, el artículo discute las intersecciones y tensiones de esos ejemplos que se relacionan con la enseñanza / aprendizaje del Arte, problematizando todavía concepciones de Educación y de Arte.

PALABRAS CLAVE: contexto regional - enseñanza / aprendizaje - arte – educación

ABSTRACT

Starting from three concrete situations in regional contexts: of an internationally recognized artist, but not addressed in the schools of the region where he lives and works; of an artistic collection, built on the outskirts of a metropolitan center, with references to local productions and narrowing the ties with the community of the region, including the schools; and the confrontation of an educator in which is categorized as art in different situations, the article discusses the intersections and tensions of these examples that relates to the teaching / learning of Art, also problematizing conceptions of Education and Art.

KEY WORDS: regional context - teaching/learning - art – education

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual.

Milton Santos

Contextualizando

Ao visitar, em março de 2018, em São Paulo, a exposição Véio – a Imaginação da Madeira, com curadoria de Agnaldo Farias e Carlos Augusto Calil, estava imersa na pesquisa de pós-doutoramento, “Estética Escolar - Uma cartografia poética/política de espaços escolares”, supervisionada pela professora Dra. Ana Mae Barbosa.

Em síntese, o meu projeto de estudos consistia em visitar/conhecer escolas em diferentes regiões brasileiras, em Cabo Verde, na África, e em Lisboa, Portugal, registrando os referenciais estéticos presentes nos espaços de educação formal, principalmente nas escolas dos anos iniciais da educação básica. A intenção era a de buscar semelhanças e diferenças, propondo uma discussão da formação estética que a concepção desses espaços poderia catalisar.

Um caminho que percorri, tendo como premissa o reconhecimento da potência formativa dos espaços, amparada em autores como o geógrafo Milton Santos - dentre outros, que não cabe aqui estender -, em sua formulação teórica e epistemológica do espaço humano. Um dos eixos foi a sua concepção de que “o entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual” (SANTOS, 2007, p.81).

Voltando à exposição de Véio, ou Cícero Alves dos Santos, em São Paulo, ao me deparar presencialmente, pela primeira vez, com a obra do artista, me veio a ideia de, na minha pesquisa, incluir uma visita às escolas das cidades vizinhas ao seu atelier, no Sítio Soarte, no sertão de Sergipe – um estado do nordeste brasileiro. Naquele momento, pensei o quanto aquele artista - com

projeção nacional e internacional, que, entre mostras coletivas e individuais, já expôs sua produção em Londres, Veneza e Paris – poderia ser uma referência potente para o ensino/aprendizagem da Arte na sua própria região. Assim, surgiram algumas indagações, que, inclusive, se relacionam com as questões abordadas acerca das conexões entre os processos regionais, nacionais e internacionais, neste I Seminário Internacional de Educación Artística: EN EL PIEDEMONTE AMAZÓNICO: Será que a sua obra é conhecida na região onde Véio vive e trabalha? Os/as professores/as de Arte das escolas das cidades vizinhas ao seu atelier - Feira Nova e Nossa Senhora da Glória - têm o artista como referência em suas aulas? Há diálogos, no âmbito da estética e da poética, entre o artista e as pessoas que vivem na região?

Com essas inquietações, tentei vários contatos com as escolas e secretarias de educação para agendar visitas e saber se há diálogos com o artista e/ou sua obra. Sem conseguir resposta, apesar da insistência em contatos telefônicos e via e-mail, acabei deixando para ir ao ateliê do artista no período das férias escolares, numa viagem mais para conhecer o Sítio Soarte e tentar encontrar referências das suas obras na paisagem urbana local.

O Sítio Soarte, no sertão sergipano, é um espaço, criado e mantido cuidadosamente pelo artista Véio. Oferece experiências poéticas e estéticas únicas. Localizado às margens de uma rodovia, é onde ele cria e guarda suas esculturas em madeira, muitas delas conhecidas mundo afora. Além do seu ateliê e de uma pequena reserva de mata virgem, que comprou para preservá-la, Véio também partilha, com generosidade e orgulho, uma coleção de peças que contam a história do sertanejo, da sua gente, desde o início do século XX, reunidas por ele no Museu do Sertão. É um mundo aberto a múltiplas conexões que Véio, autor de cerca de 17 mil obras, oferece a quem se dispõe a entrar. Me parece impossível passar pela rodovia e não querer conhecer o mundo de Véio, do sertão, da arte, da imaginação e da poesia. É mais que um museu, é mais do que qualquer escola pode oferecer entre seus muros e paredes.

Apesar de tudo isso, em conversa informal com o artista, ele me disse que nunca recebeu visitas de estudantes e/ou docentes das escolas da região. Em contrapartida, na exposição realizada em São Paulo, centenas de crianças e jovens tiveram a oportunidade de conhecer a obra de Véio. Ainda que ele tivesse me dito que não havia nenhuma obra sua exposta em algum espaço das cidades vizinhas

ao seu ateliê, ou mesmo em alguma escola, tentei encontrar referências estéticas que pudessem dialogar com as suas obras, seja nas fachadas de algumas instituições de ensino ou nos espaços públicos. Nas poucas escolas da região, encontrei as mesmas imagens com as quais me deparei na maioria das escolas que visitei durante as viagens de pesquisa. Depois de passar pelo sítio Soarte, onde transborda cultura e arte do sertão sergipano, na cidade vizinha, Nossa Senhora da Glória, me deparei com uma praça onde fica o Park Infantil Mundo da Criança. Um ambiente cercado por um muro com pinturas dos desenhos animados, a maioria da Disney, mas também com imagens da turma mexicana do Chaves e dos personagens de Maurício de Souza. Toda a estética do espaço é baseada nos modelos da Disney, inclusive as letras da fachada. Impossível não lembrar do texto, *A disneyzação da Cultura Infantil*, no qual Henry A. Giroux lembra que “a Disney não mais se contenta em fornecer as fantasias através das quais a inocência e a aventura infantis são produzidas, vivenciadas e afirmadas. A Disney agora fornece modelos e protótipos para as famílias, escolas e comunidades” (GIROUX, p.55). O autor também afirma que a multinacional estadunidense, “em seu zelo para proteger a sua imagem e ampliar os seus lucros, [...] chegou a ameaçar de iniciar uma ação legal contra creches do sul da Flórida por usar os personagens dos cartoons da Disney em suas paredes exteriores” (p.53). Encantada pelas obras de Véio, esperava encontrar referências de suas obras, ou quem sabe, um parque inspirado em seus trabalhos e na cultura sertaneja. Encontrei a Disney.

Trouxe este exemplo concreto ao perceber que se trata de uma situação que evoca uma série de questões que nos deparamos quando nos propomos a refletir sobre a educação artística no contexto regional.

Um segundo exemplo, quase como um contraponto, é o Acervo da Laje, em Salvador, que fui quase por acaso, de passagem, a caminho de Sergipe, sem perceber que poderia contribuir diretamente para a minha pesquisa. A visita ao Acervo, projeto, que se materializou em 2011, reunindo atualmente centenas de obras artísticas e históricas do Subúrbio Ferroviário, em Salvador, na Bahia, com a “função de mostrar o refinamento cultural e a arte dos moradores das periferias [...] quebrando os paradigmas de que a pobreza não pode dialogar com todos os âmbitos da sociedade” (SANTOS, 2014, p.14) ficou como um contraste importante às instituições escolares visitadas. A experiência de conhecer um espaço da arte da periferia trouxe, além da leitura do livro *Acervo da*

Laje – Memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, de José Eduardo Ferreira Santos, curador e responsável pelo Acervo da Laje, evidenciou a potência do diverso, das “diferenças que se encontram, se ajustam, se opõem, afinam-se e produzem o imprevisível” que Glissant (2005, p. 116) aponta em sua defesa da poética da relação. Para ele o “lugar é incontornável” e a “relação só pode tramar-se entre entidades persistentes” (p.125). E segue:

Quanto mais eu tiver consciência da relação da Martinica com o Caribe e do Caribe com o mundo, como em um sistema, como em um não-sistema de relações, mais eu serei martinicano na minha opinião. Quanto mais eu insista em dizer: a Martinica é a Martinica, os outros são... eu menos serei martinicano. A relação verdadeira não é do particular com o universal, mas do Lugar com a totalidade-mundo, que não é totalitário, mas sim o seu contrário em diversidade. O Lugar não é um território: aceitamos dividir o lugar, nós o concebemos e vivenciamos dentro de um pensamento da errância. Entretanto, nós o defendemos de qualquer desnaturação (GLISSANT, 2005, p.125).

Nesses caminhos percorridos, evidenciou-se a necessidade de atenção ao que nos deparamos na maioria dos museus, galerias ou espaços culturais institucionalizados como ‘lugares de arte’, na perspectiva de percebê-los como espaços que se configuram em sintonia com o que Glissant chama de pensamento continental, de sistema, fundado em uma raiz única, traduzidas em concepções estéticas universais. Já o Acervo da Laje e o Ateliê do Véio traz um pensamento “arquipélago”, ou seja, um “pensamento não sistemático, indutivo, que explora o imprevisível da totalidade mundo e mais intuitivo” (2005, p.54), em sintonia “com o caos-mundo e seus imprevisíveis” (p.53).

Como um terceiro exemplo para alicerçar a discussão, trago uma situação vivenciada no final de 2011, durante uma avaliação de Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV) da Escola de Belas Artes da UFMG. O curso, na modalidade a distância, tem, entre os seus objetivos, a formação em Artes Visuais de professores da rede pública que estejam atuando na área de Arte sem ter formação para isso. No projeto para a pesquisa que iria sustentar a sua monografia, uma aluna de Santa Rita do Sapucaí, uma cidade de pouco mais de 40 mil habitantes, no Sul de Minas Gerais, Brasil, se propôs a investigar o porquê de haver, entre as professoras com as quais trabalhava, uma associação ‘natural’ de aulas de Arte com a produção de objetos utilitários ou decorativos. Uma relação que se deparava cotidianamente, como coordenadora em uma instituição de educação inclusiva.

Paradoxalmente, a sua pergunta emergiu ao questionar essa ‘naturalidade’ em si mesma, uma vez que seu objetivo, ao se matricular no curso, tinha sido construído justamente sobre o ponto de vista que passou a questionar ao longo das disciplinas cursadas. Ou seja, inicialmente esperava, com a pós-graduação, aprender novas ‘receitas’ de produtos artísticos para poder ‘transmiti-las’ às demais professoras. Vendo sua ideia ‘naturalmente’ naufragando, encontrou uma solução alternativa para desenvolver a monografia. Sem objetivos claros, se propôs a estudar Giulio Carlo Argan e Theodor Adorno. Por quê? Por que alguém lhe havia dito que esses dois autores não poderiam ficar fora de uma monografia de arte. Por quê? Não sabia o motivo.

Ao se deparar com a falta de sentido na nova proposta, ouviu a provocação de refletir sobre sua trajetória com um certo desconforto. Mas, aos poucos, encontrou sentido na ideia. Isso ao perceber que sua experiência pessoal com as artes visuais teria sido muito próxima à das professoras com quem trabalhava. Nos desdobramentos, decidiu tentar entender porque tanto ela quanto todas as outras professoras na sua instituição se preocupavam em estimular a construção de objetos utilitários e bonitos e pensar algumas propostas alternativas para o projeto pedagógico da instituição onde atuava.

De onde viria a convicção, sua e das professoras com quem trabalhava, de que as aulas de Arte para crianças e jovens era o momento ideal para se fazer coisas bonitas e práticas – incluindo a utilidade decorativa - baseadas em modelos recorrentes em programas de TV, revistas e sites? Formulada a pergunta, na sua investigação, chegou à conclusão de que o foco na produção utilitária era uma consequência da compreensão que tinha de arte, algo bonito e, ao mesmo tempo, útil. Era o que havia aprendido nas poucas aulas de ‘educação artística’ que teve na escola. Era o que sua mãe lhe dizia, era o que todos à sua volta pensavam.

Na época, na cidade onde vivia e trabalhava não havia museus de arte e tão poucas galerias. Na internet e em alguns livros conseguia ver imagens de obras de Picasso, Van Gogh, Tarsila do Amaral e alguns poucos outros que ouvira falar, nos mesmos programas de TV, revistas e sites, de onde tirava ideias interessantes de objetos que ensinava os seus alunos a fazer. Nesse contexto, concluiu que na sua cidade não havia artistas e, portanto, nenhuma produção artística. Entre as leituras, as pesquisas e os exercícios artísticos realizados ao longo do curso de especialização, ela começou a se

envolver mais com a história da arte e com alguns procedimentos técnicos propostos nas oficinas de gravura, desenho, pintura, escultura, tecelagem e fotografia. Tentou construir pontes. Tudo o que ela via e estudava era, digamos, de outro mundo. Definitivamente vivia em um lugar sem arte, onde tudo o que lia e via nos livros era quase uma abstração.

Mas, com os olhos mais abertos, acabou por descobrir em plena praça central da sua cidade um monumento. Uma escultura de bronze construída pelo escultor, pintor e professor carioca Antonino Mattos. Um busto de um político importante na história daquela região, instalado sobre um pedestal – também em bronze -, com alegorias sobre a “instrução, a pátria, a lavoura, as indústrias, a navegação e o trabalho, e as artes”, conforme noticiou um jornal de 1923, pouco antes da inauguração da homenagem. Não teve dúvidas de, em sua monografia, levantar questões sobre a arte a partir daquele monumento, incorporado como parte da paisagem local e, talvez por isso mesmo, quase invisível.

No momento de apresentar sua monografia, citou o exemplo, com um certo alívio. Afinal, sua cidade tinha uma obra de arte em plena praça, seguindo os modelos que lhe eram disponíveis. Uma obra que homenageava um político, mas que também trazia referências sobre as artes em uma das alegorias esculpidas em seu pedestal, que fora criada por um artista e nomeada como tal pela imprensa local. Alívio de um lado, mas do outro, muitas dúvidas. Afinal, o curso que estava finalizando tinha uma forte ênfase na arte contemporânea, para ela algo ainda um tanto abstrato ou, difícil de entender. Aquele monumento poderia, de fato, ser considerado como arte? Sem afirmar ou negar, optou por abrir mão de defender uma classificação, argumentando não se sentir segura para tal. Imersa em assumidas dúvidas, legitimou o modo de ver das professoras da sua equipe, que, por sua vez, não tinham dúvidas de que o tal seria uma obra de arte. Agregando certezas e dúvidas, caminhou pela possibilidade da experiência com um objeto estético acessível para as crianças e jovens da sua instituição. Era algo que todos podiam observar, tocar, fotografar ou desenhar.

Por um lado, o monumento em bronze seria, sem dúvida, uma obra artística, assim como uma pintura a óleo emoldurada, com status garantido por ser portador de uma imagem fiel à ‘imagem real’. Por outro, lhe parecia absolutamente ‘obsoleto’ diante das obras de arte contemporânea que

Ihe haviam sido apresentadas no curso de especialização em ensino de artes visuais. Essa ambiguidade era a mesma que lhe provocara a ‘certeza’ de que teria que usar Argan e Adorno como garantia de uma discussão acadêmica de qualidade.

Mas, sua sensação de estar num terreno movediço não a impediu de expor suas questões e os caminhos escolhidos. A certeza da incerteza se transfigurou em mea-culpa quando, na avaliação oral da sua pesquisa ouviu que o exemplo que buscara era insignificante diante das ditas importantes referências artísticas atualmente disponíveis a todos virtualmente. Uma observação baseada no argumento de que no mundo globalizado todos têm acesso às “importantes e boas referências de obras e artistas”.

Tecendo relações

Esses três exemplos, se confrontados, revelam a multiplicidade de desafios postos para pensarmos a ideia de arte regional no contexto do ensino/aprendizagem de Arte. Partindo da premissa de que estamos aqui buscando caminhos que nos ajudem a pensar a Educação e a Arte como parte de um projeto coletivo para a construção de um mundo, em síntese, mais humano e menos desigual, emerge a necessidade de apontar pistas para localizarmos de que Educação e de que Arte estou/estamos falando.

Nesse sentido, vale ressaltar o pressuposto de uma concepção de educação essencialmente política, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, para quem:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1997, p.98).

Ou seja, uma das ações primordiais dos/das educadores/as, na perspectiva de construção de uma nova realidade social, é a de trazer à tona – re-conhecer - os condicionamentos históricos, sociais e políticos, dentre outros (FREIRE, 2001, p.171). Um caminho imprescindível para uma formação que busque abrir possibilidades para escolhas de atuação e não limitar a um perfil dado, ditado, por exemplo, pelo mercado de trabalho. Assim, deve ser ampla e construída a partir das escolhas de cada um, sem perder

de vista a diversidade de sujeitos e situações com as quais certamente irão se deparar. E isso inclui uma ênfase na educação popular, que deve ser pensada, como ressalta Arroyo (2011, p.38), à luz de “um jogo de disputas por projetos de sociedade”.

Vale lembrar, nesse contexto, que “não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos”. Um processo que se articula por um movimento consciente e claro :

que pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos –tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares [...] em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2011, p. 42).

Com esse recorte, uma proposição que não fragmenta ou engessa, se esboça uma percepção de espaços fundamentais para a legitimação do ensino/aprendizagem de Arte no processo de educação, que envolve o conhecimento e o alargamento da consciência, da compreensão, construção e interpretação de mundo. Para Freire (1996, p.23), “ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo” e não tem qualquer validade se “o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. Na sua abordagem, o ensinar-aprender como uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” só faz sentido quando constrói e desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, ou seja, “deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (p.24).

Mas, de que Arte estamos falando? Um movimento importante é o de se recusar a arte como sinônimo de cultura – quando ambas são reduzidas –, mas pensá-la, como propõe Barbosa (2007), como “o coração do corpo cultural”. E, seguindo com ela, se “ninguém pode conhecer a cultura de um agrupamento humano ou de um país sem conhecer sua história e sua Arte, é, portanto, em primeira instância, uma razão cultural que nos leva a estudar Arte”.

Feita essa consideração, volta-se à tensão que emerge quando principalmente docentes e gestores/as classificam as pinturas de muros, os painéis, murais e cartazes como produção artística. Não raramente os/as que demonstram habilidades manuais para cumprir o protocolo imagético

esperado, são considerados/as os/as artistas da escola e, conseqüentemente os convocados/as a realizar ou coordenar as tarefas de sua criação e produção, propostas quase sempre a partir de princípios estritamente “decorativos”.

Se a discussão poderia reverberar por diversas variantes, ao se considerar o repertório imagético recorrente nessas intervenções, um recorte para a diferenciação entre a arte popular e de massa, se coloca como uma baliza necessária. Nesse aspecto, as ideias de Chauí (2014) são esclarecedoras. Ao ressaltar que “popcult e masscult tornaram-se sinônimos” (p.30) e reconhecendo a existência e a importância das “relações entre as duas manifestações culturais”, a autora recusa a ideia de que sejam análogas. Discorrendo sobre essa distinção, sintetiza: “Trata-se da diferença entre uma prática cuja lógica é a da constituição dispersa e que responde a condições novas e uma estrutura totalizante dotada de referenciais e de regras anteriores à prática da comunicação” (p.34).

Ao se amplificar essa discussão e longe de buscar uma clareza nessas acepções, quando direcionadas à arte, as balizas servem como bússolas para avistar sinais e possibilitar escolhas. Ou seja, evidenciam que há uma repetição padrão de origem difusa que se assenta sobre um modelo que se dilui pelo apagamento em sua intencionalidade, percebida como natural, reforçando no espaço escolar uma espécie de negativa à ideia de que o mundo contemporâneo se traduz na pluralidade. É quase um apagamento à emergência do que Edward Said (2007, p. 101) chama de “mundos múltiplos e tradições complexas que interagem umas com as outras”, colocando como “inevitável a combinação (...) de participação e distanciamento, recepção e resistência”.

Os padrões que se repetem, travestidos muitas vezes com o discurso de originais e criativos – palavras chave para a busca no google, que nos leva sempre aos mesmos - trazem no agravante de serem reconhecidos como arte, uma associação que enreda um conformismo para se manter tudo como está, pode ser pensado à luz do que diz Barbosa (2007), “relembrando Frantz Fanon”,

a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. Daí se falar tanto em Arte para a configuração da identidade dos indivíduos e das nações (BARBOSA, 2007 s/p.).

Mais uma vez, o aceno vem de questões próprias da arte, como um antídoto para a desconstrução de modelos e referências que corroboram para o conformismo, as imitações compulsórias e a reafirmação das hierarquias colonizadoras. As imagens óbvias e recorrentes, são um claro sintoma dessa ausência, que sustenta estereótipos e impõe contornos à imaginação justamente nos espaços – concretos ou não - onde deveria ser estimulada. Uma observação que pode ser ancorada no comentário de Sennet sobre a relação das pessoas com a cidade: “a complexidade enriquece a experiência, a clareza a empobrece” (SENNET, 2018, p.15). Ou, ainda no argumento de Efland sobre a necessidade da imaginação “para entender que a imagem visual ou a expressão visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significações a serem percebidas de outra perspectiva” (EFLAND, 2005, p. 342). E, ainda fazendo coro nessa composição em defesa da Arte – com suas conquistas recentes em estado de ameaça – vale a pena trazer a reflexão de Said, para quem a “cultura é uma forma de luta contra a extinção e a obliteração” (SAID, 2006, p.157). Nessa perspectiva, não fica difícil de entender porque “os poderes analíticos das pessoas estão entorpecidos e anestesiados”. E, como desdobramento, “você tem uma aceitação imediata do que é fácil”.

O contexto regional

Se a Arte como a formulada na maioria dos currículos está fora ou, no máximo, como um apêndice da cultura, alicerçada num pretense universalismo, tem sua potência, numa concepção crítica da educação, amortizada em sua própria 'razão de ser'. Não é por acaso que há uma sensação de coação quando o caminho é adjetivar algumas produções 'nossas', como a arte popular, arte regional e a arte indígena, por exemplo, quando não exclui-las das aulas ou inseri-las como comentários. Os adjetivos funcionam quase como um pedido de consentimento para se conseguir uma brecha no ainda solene campo da arte.

Concordando que não se pode mais manter a ideia de arte no seu antigo enquadramento, como propõe Belting (2012), o caminho apontado por ele para uma teoria da imagem se revela bem mais pertinente. Uma ampliação do campo da arte que traz uma relação com a cultura mais clara e aberta às diferentes manifestações estéticas e/ou artísticas. Assim, ao utilizar uma teoria da imagem, pode-se inventar a noção de arte, consentindo-se a excluir, agregar, desviar categorias ou

parâmetros - conscientemente ou não - seguindo interesses, objetivos e intuições próprios. Na concepção da arte como imagem há o risco de se deixar seduzir pelo canto da sereia que é abordar a arte como comunicação, seja através do uso das imagens construídas com esta finalidade ou da tentativa de traduzir imagens em textos, como uma estratégia para sua compreensão, que prioriza a tradição textual substituindo o imprescindível enfrentamento ao desafio do pensamento imagético e da experiência em arte.

Em outras palavras, essa discussão traz uma histórica hierarquização do conhecimento, que se reflete nos conteúdos curriculares do ensino de Artes Visuais no Brasil, que resiste nos recortes enraizados na sua história colonial, com ênfase nas referências da Europa e dos Estados Unidos. Nesses recortes, são incomodamente similares os conteúdos relacionados aos movimentos artísticos, obras e artistas presentes nos currículos da educação básica, seja no Brasil, na Colômbia, nos Estados Unidos ou no Japão. À pergunta feita, na pesquisa para a tese de doutorado *Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade* (MACEDO, 2013) para alguns artistas e professores de Arte, entre 20 e 30 anos, que estudaram nesses países, as referências citadas foram praticamente as mesmas, com alusões a movimentos como Renascimento, Impressionismo e Cubismo, e artistas como Leonardo da Vinci, Van Gogh, Paul Gauguin e Picasso. Arte africana é generalizada como máscaras e as produções fora do eixo Europa-Estados Unidos, excetuando-se à do país de origem, como exóticas ou mesmo inimagináveis.

O que se evidencia é uma distorção na ação educativa no ensino/aprendizagem de Arte que se apresenta como multicultural, uma vez que se mantém uma hierarquização das produções e dos enfoques, alguns destes, para não correr o risco de perderem seu espaço são logo classificados como saberes, artistas ou obras 'internacionais'. Uma credencial que legitima um determinado *corpus* – que inclui os recortes recorrentes na historiografia da arte - como pressuposto básico para se começar uma conversa sobre arte (MACEDO, 2013).

Sem desconsiderar a importância desses saberes para a compreensão do percurso da arte ocidental, o incômodo reside na sua supremacia, sua aparentemente inquestionável hegemonia. Uma *naturalidade* que invariavelmente apaga ou reduz as produções artísticas, poéticas/estéticas locais, regionais, problematizada com a defesa de Said acerca da importância de se cultivar “a percepção

de mundos múltiplos e tradições complexas que interagem umas com as outras”, colocando como “inevitável a combinação [...] de participação e distanciamento, recepção e resistência” (2007, P.101). O autor também desloca a noção de pertencimento a um lugar específico ou posicionamento determinado para o de mobilidade, de conexão, estando, “ao mesmo tempo por dentro e por fora das ideias e valores circundantes que estão em debate na nossa sociedade, na sociedade de alguma outra pessoa ou na sociedade do outro” (SAID, 2007, p.101).

Entrelaçando alguns fios

Todo esse movimento e problematizações trazem, a reboque, a ideia de um ensino/aprendizado de arte defendida por Pimentel no qual é imprescindível (re) conhecermos a imaginação como “o espaço mais propício para a construção de conhecimentos” (2011, p.769) e da experiência como lugar onde ela se realiza com maior intensidade no processo de aprendizagem. Isso se ampara pelo fato de que na arte não cabem ações mecânicas a partir de repetição ou reprodução de modelos acriticamente, ou, como diz Dewey (2010, p.132), “fixado como uma planta baixa em sua mente”. Pelo contrário, ela depende intrinsecamente da experiência individual, do lugar, do regional - o que não significa fora das relações com os outros, com o coletivo - justamente por não se valer de respostas prontas. Ou seja, as respostas ou os devires são construções de cada um e não aparecem se não são procuradas.

Cabe ressaltar ainda ideia que Lucia Pimentel traduz ao situar algumas das condições necessárias para que a experiência ganhe corpo: “a de que o sujeito/individuo acione suas vivências (o que se viveu, por imersão) e experiências (eventos que acontecem durante a vida)” (2013, p.99). Ou seja, não há como ignorar a história, as nossas origens – incluindo as contaminações, interseções e diálogos – e uma atenção ao cotidiano, muitas vezes obscurecidas por o que Canclini nomeia como “padrões difundidos como parte de um imaginário globalizado” (CANCLINI, 2016, p.81). A atenção a um movimento de recusa ao que se tenta impor como sentidos e significações, como referenciais estéticos e culturais, pode e deve ser pensada à luz do que Pimentel ressalta: “Sendo Arte uma área de conhecimento, a elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão” (2013, p.99). Ou seja, evidencia-se a potência/urgência do ensino/aprendizado de arte para a resistência ao que o tal mercado, como uma “eminência parda”, em seu poder de *tradução* - usando o termo caro a

Canclini (2016) - movimenta para domesticar, reduzir - ou mesmo espetacularizar, diluindo sua potência crítica – as produções delimitadas como regionais, não raramente tratadas, estrategicamente, como periféricas.

Referências

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *Toda beleza*. 2007. Disponível em:

www.futura.org.br/services/futura/contador_de_downloads/FileDownload.EZTsvc.asp?DocumentID=%7BA02C59B0 Acesso em 24/04/2009

BELTING, Hans. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CANCLINI, Nestor García. *A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. In: CHAUÍ, Marilena, SANTIAGO, Homero (org.) *Conformismo e Resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.15 -147.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur D. *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p.318-345.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo . *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo . *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Freire, Ana Maria A.(org.). São Paulo: Unesp, 2001.

GIROUX, Henry. *A disneyzação da cultura infantil*. In: Silva, Tomaz Tadeu; Moreira, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.49-81.

MACEDO, J. Gouthier. ; PIMENTEL, L. G. ; DESAI, D. . *Colonizados, mas não para sempre... A problematização como condição para um ensino de arte crítico e sem hierarquias estéticas e artísticas*. In: 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos, 2013, Belém. Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos. Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 1139-1153.

PIMENTEL, Lucia. *Cognição Imaginativa*. Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. Pós: v. 3, n. 6, p. 96 - 104. Belo Horizonte, 2013.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de Arte e as Tecnologias Contemporâneas*. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 20, 2011, Rio de Janeiro. (pp. 765 - 771) Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf Acesso em: jul. 2013.

SAID, Edward W. *Cultura e resistência. Entrevista do intelectual palestino a David Barsamian*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. *Acervo da Laje: memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia*. São Paulo: Scortecci, 2014. 354 p.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SENNETT, Richard . *Construir E Habitar: Ética Para Uma Cidade Aberta*. São Paulo: Record, 2018.

CAPITULO 3

La educación artística en los procesos de memoria, reconocimiento y convivencia en comunidades afectadas por la violencia, el caso Puerto Torres, Grupo de Investigación Arte, Educación y Región de la Universidad de la Amazonia.

Paola Andrea Gamboa Alzate

p.gamboa@udla.edu.co

Juan Sebastián Meneses Gaviria

Juan.meneses@udla.edu.co

Hernán Ricardo Vargas Silva

hernan.ricardo.vargas@gmail.com

Abstract:

La educación artística en los procesos de memoria, reconocimiento y convivencia en comunidades afectadas por la violencia, el caso Puerto Torres. Este proyecto titulado Paisajes de la memoria: Puerto Torres lo visible de lo visible busca reconocer la estética local llevada a niveles de memoria poética mediante una serie de laboratorios elaborados con el fin de generar narrativas y recorridos que permiten la apropiación social de la geografía del conflicto enfocada en la resignificación de la memoria y el tejido social, a través de prácticas y procesos artísticos. Esta región marcada por eventos de guerra cargada de una memoria histórica nos brinda un amplio almacén material e inmaterial que por medio de procesos artísticos reconfigura una forma de visualizar la memoria, el conflicto armado y el paisaje, consolidando productos finales en creación con la comunidad.

Palabras clave:

Educación Artística, Memoria, Narrativas, Puerto Torres .

Abstract:

The artistic education in the memory processes, recognition and coexistence in communities affected by violence, that is the Puerto Torres case. This project entitled Paisajes de la memoria: Puerto Torres lo visible de lo visible seeks to recognize local aesthetics carried to levels of poetic memory through a series of laboratories designed to generate narratives and routes that allow the social appropriation of the geography of conflict focused on the resignification of memory and social web, through artistic practices and processes. This region marked by war events loaded with a historical memory gives us a vast material and immaterial warehouse that through art processes reconfigures a way of visualizing memory, armed conflict and landscape, consolidating final products in creation with the community.

Keywords:

Art Education, Memory, Narratives, Puerto Torres,

Introducción

El grupo de investigación Arte, Educación y Región de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia, es invitado por el CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) a través de la Oficina de Paz, el Semillero de Investigación Inti Waira del programa de Derecho de la Universidad de la Amazonia para hacer parte del componente de intervención social del proyecto Recorridos por los Paisajes de la Violencia en Colombia del CNMH.

La población de Puerto Torres fue confinada como bastión paramilitar entre los años 2000 y 2004 por una estructura armada “dedicada a entrenar a sus miembros con fines antisubversivos [...] Dicho entrenamiento no se limitó a la formación militar y política, sino que incluyó el desarrollo y aprendizaje de habilidades en técnicas de tortura y sevicia, valiéndose para ello de personas cuya vida y muerte fueron usadas como instrumentos para enseñar cómo hacer daño a otros.” (Centro Nacional de Memoria Histórica 2014) Textos corporales de la crueldad.

Después de la retirada paramilitar de la inspección, su población diezmada fue retornando lentamente encontrándose con los paisajes de la violencia, vestigios que aún hoy encarnan la tragedia de la guerra como memoria viva de un pueblo silenciado por el miedo y el olvido. Sus

estructuras sociales, políticas y arquitectónicas destruidas poco a poco, se han ido reconstruyendo con ayuda de distintas organizaciones sociales que han aportado a esta transformación.

Es en este sentido, que la Universidad de la Amazonia atendiendo a la responsabilidad social enmarcada en su plan institucional prioriza el apoyo a la reparación de la inspección de Puerto Torres como una de las zonas afectadas por el conflicto armado nuestro grupo de investigación plantea una metodología que utiliza las herramientas del arte para la construcción de imaginarios de futuro que resignifiquen los paisajes de la memoria.

La necesidad de las herramientas de creación artística como rectoras de memoria e imaginarios de futuro

El conflicto armado en Colombia según el registro único de víctimas (RUV) ha dejado más o menos 8.376.463 de víctimas de violencia sexual, desplazamiento, secuestro y asesinato. La violencia ha sido un flagelo recurrente en nuestra sociedad, el paisaje ha sido el conflicto armado y la comunidad ha hecho un pacto invisible e indecible de no recuerdo, de olvido, de omisión y no reparación ni conciliación mediada, sin espacio para la sanación o finalización de ese pasado que aún pervive en la arquitectura utilizada para el horror. Es el caso de muchas poblaciones en Colombia.

La memoria, el relato y la verdad posibilitan historias diferentes a la Historia dominante. por ello, es necesario desocultar las historias personales y colectivas de pobladores que han sufrido la guerra. (Villa-Gómez J.D Avendaño-Ramírez M, 2017) Colombia, un país inmerso en conflictos armados por efecto de la lucha sobre el territorio, el manejo y distribución de los recursos, se encuentra en una dinámica en la cual el tejido social está desarticulado.

El tejido social se construye alrededor de estructuras que permiten una permanencia en el territorio, que aseguran la continuidad generacional de las personas como sujetos de derecho. En el caso de Puerto Torres, sumado a la ausencia histórica del estado, la violencia paramilitar destruye el tejido social y las estructuras sociales. Este aniquilamiento rompe con ello las relaciones comunitarias y las posibilidades de nación.

Los acontecimientos de lo indecible de la muerte son objeto de veto para los pobladores de las grandes ciudades que alejados de la experiencia del miedo y la impotencia de las víctimas invisibilizan los problemas locales y deciden por ellos desde el afuera, por ello, consideramos que esta memoria inscrita en los cuerpos y los pensamientos, puede pasar de ese lugar de olvido y ser

traída al presente, expresada y catalizada a través de los procesos artísticos de creación y exploración.

Las herramientas de creación artísticas y el proceso creativo, son vehículos que permiten la expresión de la memoria y creación de imaginarios de futuro, que al hacerlas conscientes contribuyen a la recuperación del tejido social para poder ser insertados en procesos de reconstrucción los cuales tienen la capacidad de descifrar testimonios que revelan necesidades individuales y colectivas, expresadas en palabras e imágenes que tienen relación directa e indirecta con el conflicto, pues hay acontecimientos (Heidegger M.1997) personales ocultos que permanecen en el olvido e imposibilitan la verdad, la reparación y la no repetición en procesos de paz y reconciliación en territorios afectados por la violencia.

Actualmente en zonas rurales de países en “vía de desarrollo” Naciones Unidas (2018) Informe del Desarrollo Humano. la calidad de educación es precaria y la valoración del arte es reducida usualmente a lo técnico, el virtuosismo y al folclor, limitando la experiencia creativa a una forma sistemática de crear “obras de arte”, dejando al arte como sinónimo de belleza y maestría dejando de lado lo conceptual.

El que hace, moldea, señala, habita y se identifica como sujeto político en una comunidad es capaz de crear, por ello creemos importante poner en práctica procesos de educación artística que permitan a la población poner en palabras su memoria, tenga relación o no con el conflicto, pues la historia personal también tiene lugares que duelen, ocultos en el olvido.

Es así que la memoria necesita ser visibilizada, expresada y narrada para poner en marcha procesos de resiliencia que reconstruyan el tejido social, por ello el proyecto propone soluciones a la pregunta ¿Cómo la educación artística posibilita la construcción de la memoria colectiva y del tejido social?

El grupo plantea como herramientas para solucionar esta pregunta y el problema social del cómo tramitar las heridas de la violencia en el reconocimiento y la reconciliación para la convivencia. la educación artística planteada desde lo socio humanístico en el reconocimiento del territorio entendido en todas sus dimensiones tanto espaciales, como políticas, económicas, sociales, culturales y medioambientales incidiendo en el afrontamiento de la historia, en la investigación de estas premisas que permiten ahondar y tomar decisiones de participación territorial y no desde el confort de la lejanía. Siendo la pedagogía disciplinar un compendio de posibilidades expresivas que activan el proceso creativo tramitando el dolor desde capacidades individuales y colectivas del mundo sensible socializado.

Por esta razón, vimos necesario el desarrollo y la aplicación de estrategias basadas en las herramientas de creación artística que aportan a los métodos comunes de recopilación de datos en las investigaciones cualitativas, dándole a la investigación basada en memoria histórica una herramienta catalizadora de información emocional que se suma al acervo de fuentes primarias que vienen a contribuir con el esclarecimiento de la verdad.

Cuando hablamos de lo “visible de lo visible” ponemos en entre dicho lo que se cree evidente, es decir, la dificultad que se tiene de enfrentar lo que quieren ocultar los perpetuadores y perpetradores del horror.

Lo primero que se percibe es el silencio, seguido por la ausencia de reconocimiento de sí mismos, un escamoteo de la realidad, de allí el juego de palabras que proponemos en camino de la reestructuración social para que la comunidad vuelva a generar espacios de confianza y socialización con imaginarios de futuro.

Para el desarrollo de este proyecto contamos con la vinculación de 9 estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia y una estudiante de la Licenciatura en Ciencias sociales en cooperación con el semillero de investigación Inti Waira y estudiantes del programa de Derecho, Psicología y Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la Amazonia para materializar el proyecto con la comunidad de la inspección de Puerto Torres del municipio de Belén de los Andaquies al sur del departamento del Caquetá.

Aproximaciones Conceptuales

Para lograr el desarrollo de nuevas narrativas en torno a la memoria social colectiva y posibilitar la resiliencia es necesario generar la reflexión crítica sobre las acciones del individuo, crear canales que posibiliten la expresión de narrativas con los habitantes del territorio por medio de prácticas pedagógicas no tradicionales a través de las artes, ya que, en el proceder del proceso artístico se genera dicha reflexión crítica sobre las acciones, en donde los miembros de la comunidad pueden ser partícipes y cocreadores de la reconstrucción de la memoria.

Es importante comprender, que los territorios agobiados por la violencia, gestionan dinámicas de construcción del tejido social de acuerdo con sus experiencias, y si el acontecimiento que genera la experiencia es traumático, es entonces según (Acosta 2017) “imposible de explicar con palabras y conceptos, y por ello se vuelve innombrable. Los sujetos víctimas del hecho sufren procesos de pérdida de sus territorios, subjetividades y tiempos” (Acosta 2017). por ello, se puede deducir que sus tejidos sociales se forman a partir de la dificultad de expresar ese nuevo acontecimiento.

Con respecto a lo anterior, se plantea el proceso pedagógico a través de los procesos artísticos y con ello nos referimos a estrategias que desarrollan la creatividad. es el arte la herramienta máxima de expresión humana que logra atravesar todos los lenguajes y suple lo que el lenguaje hablado no logra poner en palabras, alcanzando con esto la expresión del trauma debido a que éste se simboliza, se exterioriza y ya no hace falta nombrarlo.

El proyecto de Recorridos por los Paisajes de la Violencia: Puerto Torres lo visible de lo visible busca en primer lugar generar procesos de resiliencia y la reconstrucción de la memoria colectiva como representaciones compartidas del pasado que se construyen en el presente y que estructuran los sujetos y características sociales en contextos históricos y políticos particulares. Esto supone que estas representaciones del pasado están cargadas de sentidos y poseen una dirección, es decir, una intencionalidad en el futuro” (Ramos Delgado & Aldana Bautista, 2017) en las comunidades afectadas por el conflicto armado en el sur del país.

La Memoria, como un insumo social colectivo es el compilado de múltiples verdades que constituyen el gran cuerpo de la historia; habitado por las diferentes ópticas de cada individuo que compone la sociedad, cuando hablamos de procesos de memoria histórica hemos de partir de singularidades y de colectividades. En el trabajo de paisajes de la violencia pensamos en la importancia de las singularidades en el trabajo colectivo, como forma de transformación en la necesidad de creación de pactos simbólicos y concreción de acciones de nuevos imaginarios como tejidos que ayudan a la reestructuración social desde la toma decisiones y no desde la imposición. como es el caso de la llegada de las violencias a los territorios en palabras de Halbwachs “Solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (Halbwachs M. 2004)

Caminos Recorridos

Teniendo en cuenta que la construcción de memoria colectiva ha sido de vital importancia en escenarios de procesos de posconflicto en el mundo, en este proyecto se apela a la generación de herramientas que buscan resignificar la forma en la que la población de Puerto Torres le da nuevos significados a las experiencias que conforman esa memoria, poniendo como herramienta principal a las artes plásticas como forma de expresión individual y colectiva.

En Colombia, diversas ONG y organizaciones del estado han contribuido a generar nuevas formas de construcción de memoria a través de proyectos sociales y artísticos por todo el territorio Nacional, por ejemplo, según el portal web del “CNMH, en 2016 se inició un proyecto de investigación al que llamó “Cartografía de lugares de memoria del horror” que centra su atención en el papel de la geografía dentro del conflicto armado interno y en la forma en la cual los lugares mismos se constituyen como contenedores de historias que relatan o silencian las memorias de los horrores de la guerra.”también, introduce las artes a través de la música con el proyecto “Música que narra el conflicto Armado”(CNMH 2016) en el que se pretendió dar a conocer la riqueza sonora y rítmica de compositores locales y regionales que narran el conflicto en el territorio colombiano .

Otra experiencia de recuperación psicosocial, se presenta con la ONG internacional ACNUR que en 2014 implemento el proyecto “*niños de paz*” donde, “ más de 8.500 niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han beneficiado de la iniciativa *de la Unión Europea*”. Durante 3 años en el departamento de Caquetá, a través de la fotografía los habitantes de dicho municipio documentaron sus entornos y su vida cotidiana. Los talleres de fotografía, realizados gracias al apoyo del Departamento de Ayuda Humanitaria y Protección Civil de la Comisión Europea, ECHO, se enfocaron en asuntos como la identidad, la comunidad y los derechos, temas que suelen quedar a la deriva en lugares donde permean el conflicto armado y las violaciones a los derechos humanos.

Es así como las artes contribuyen en la construcción de la memoria y de tejido social con la comunidad, puesto que busca a través de experiencias sensibles de creación, la expresión de la visión de su comunidad y el papel que el individuo juega en esta; desde la narración de sus experiencias no solo como individuo sino como parte formadora de realidades colectivas.

Derroteros para la sensibilidad, memoria y la creación

Objetivos

General

Apoyar procesos de resignificación de la memoria colectiva como aporte a la reconstrucción del tejido social a través de los procesos artísticos y pedagógicos.

Específicos

1. Generar metodologías desde la educación artística para una adecuada implementación en comunidades vulneradas por la violencia.

2. Aplicar metodologías contextualizadas para la acción y participación de la comunidad de Puerto Torres para la elaboración de memoria.

3. Propiciar espacios para la integración mediante experiencias sensibles a partir de métodos de la educación artística en la comunidad de Puerto Torres.

4. Realizar un audiovisual a partir de los insumos recolectados en la aplicación de la metodología en la comunidad de Puerto Torres.

Metodología Propuesta

El grupo de investigación Arte, educación y región, fusionó procesos de desarrollo del pensamiento creativo y pedagógico creando espacios introspectivos sensibles que permitieron a la población afectada por el conflicto expresar de distintas maneras sus sensaciones con recuerdos, traumas familiares, generacionales, territoriales, la guerra y sus reminiscencias.

La metodología propuesta fue de observación directa y participativa, el grupo de investigación docentes y estudiantes se conoce con esta comunidad en el marco del Segundo Festival de la Solidaridad de las Víctimas de Puerto Torres, donde a través de la participación del grupo en los eventos deportivos y culturales del festival se integró a la comunidad generando lazos afectivos con sus pobladores y escuchando las historias locales que espontáneamente contaban mientras nos presentaron su territorio, la tienda, la cache, la iglesia y así empiezan a aparecer los espacios del horror con la casa cural, el colegio y sucesivamente empezamos a ver los indicios de lo que pasó allí y de lo que esta pasando.

Frecuentando el territorio conocimos dinámicas en la comunidad, tales como el huerto comunal, otras iniciativas de intervención, pobladores de inspecciones aledañas, la población infantil, personajes focales y su gastronomía. Mediante visitas e intercambio de diálogo de saberes se recolecto insumos como sonidos, percepciones, aportes, deseos, imágenes y material audiovisual. Estas intervenciones sociales se fueron desarrollando mancomunadamente con la población apoyados con el enlace de la profesora de la escuela local.

Las experiencias sensibles de los laboratorios se dividieron en varios momentos y fases, los cuales se organizaron de manera secuenciada para que en una primera instancia afianzaran los lazos de confianza y en segunda introducir paulatinamente a los pobladores en un estado de receptividad frente a las experiencias planteadas.

Fase I

El primer laboratorio experimental que tuvo lugar en la escuela de la inspección de Puerto Torres, consistió en un laboratorio el cual reunió a la comunidad para vivenciar estimulaciones sensoriales posibilitando las expresiones individuales donde se veló por no inducir ni hablar de los flagelos del conflicto armado acontecido en el territorio, sino en dejar emerger lo que quisieran compartir en ese momento. Aparecen relatos de infancia, memorias crueles y amorosas, fobias, anécdotas jocosas, resistencias, ausencias afectivas, reconocimiento de identidad, risas nerviosas y extensas, desagradados y agrados. los cuales compartieron libremente después de vivir una estimulación sensorial, que involucra todos los sentidos movilizados por diferentes acciones y materiales pensados para dicha población, es decir, cada elemento sensibilizador buscaba emerger un recuerdo que estuviera en el marco de lo conocido por la comunidad. además del uso de otros materiales que estimulan al ser humano indistintamente de su territorialidad.

Actualizando el pasado en un presente mediante formas, sonidos, caricias, abrigos, sabores, olores, temperaturas y texturas deliberadamente enfocadas hacia una estimulación confortable, amorosa y liberadora para las víctimas que se dieron un tiempo para compartir con nosotros y entre ellas.

Estos espacios propician la emergencia de memorias que ayudan a la toma de decisiones desde la consciencia para repensarse y sanar necesidades profundas en lo individual y de comunidad. los cuales sino se tratan se van incrustando en dolores, enfermedades y pobreza que les revictimiza más desde el reconocimiento sin reparación y sin certeza de no repetición.

El segundo laboratorio consistió en un taller de mapeo dividido a su vez en dos fases, en un primer momento en parejas y con ayuda de los estudiantes se realizó un croquis del cuerpo de los

pobladores, señalando dentro de este el territorio y todo aquello que desearan relacionar con las emociones, los vínculos familiares, los deseos y sus propias proyecciones.

En un segundo momento se entregó a cada participante una fotografía de la escuela del horror y del dispensario con un acetato superpuesto, cada participante realizó un dibujo que al superponer sobre la fotografía carga de nuevos imaginarios los espacios. Con el material recopilado en el segundo laboratorio se realizó una animación a partir de los bocetos hechos por la comunidad. Las animaciones permitieron de cierta manera materializar los deseos comunitarios sobre los espacios abandonados, dotándolos de nuevos sentidos, de un lugar de reconocimiento y señalamiento social.

El material audiovisual recogido mediante el proceso de investigación y aplicación metodológica con la comunidad de Puerto Torres nos permitió realizar un video como sistematización creativa de las experiencias del trabajo en campo que evidencian la experiencia de lo que aquí intentamos explicar con palabras.

Lo que retorna de la experiencia

A lo largo del año 2018 de trabajo en Puerto Torres y a partir de la implementación de nuestras metodologías se ha podido revisar el impacto de las mismas en la comunidad. confrontando lo proyectado con lo hecho en la comunidad el proyecto se encontró que:

1. La metodología aplicada basada en la educación artística permitió generar lazos psicoafectivos y de confianza con la comunidad de una manera alternativa a la que lo han hecho en general las Ciencias Sociales. Una mirada horizontal con la comunidad, que posibilita el acceso a ella de una manera mas humana, conciente con el contexto y las problemáticas que ha sufrido la población. Esperamos que estas metodologias contribuyan a las investigaciones que buscan el esclarecimiento de la verdad a través de las narraciones de lo acontecido, que muchas veces escapan al académico y a las instituciones que buscan trabajar sobre estos temas.

2. Las estrategias de sensibilización permiten tramitar los lugares sensibles de los asistentes a los laboratorios, siendo esto una acción controlada que por sí misma no apela a un retorno de información racional y puntual u objetiva si no a estados emocionales y subjetivos que necesitan ser expresados por los asistentes.
3. Esta metodología, creemos, ha posibilitado el accionar investigativo sin generar daño en la comunidad, ya que al ser un evento controlado permite aislar la experiencia sin que tenga afectaciones negativas de los participantes del laboratorio. Esto es, un apertura y un cierre. Pues una cosa es hablar sintiéndose obligado y otra hablar tranquilamente lo que siento.
4. Inicialmente desde una caracterización a priori escogimos el colegio como un nodo de confluencia del pasado de Puerto Torres para hacer el levantamiento de memoria y toma de decisiones sobre la reconstrucción de estos imaginarios y en el proceso de diálogo y laboratorios con la comunidad aparece un nuevo lugar que entraña las necesidades y sueños de los habitantes como es el dispensario de salud que en la época de las violencias fue desarticulado y llevado al olvido perdiendo la dotación y la enfermera de base, quebrantando la posibilidad de protección de la salud hasta la fecha, es así que aparece este nuevo lugar para ser contemplado en el proyecto en el laboratorio de cartografías que posibilita la aparición de intereses y decisión simbólica frente al que hacer con estos lugares dolorosos que siguen en pie desarticulados de la comunidad.

Anexos



Fotografía de salón de clase del Colegio Gerardo Valencia Cano, Puerto Torres, 2018.



Fotografía Salón de Clases Colegio, Gerardo Valencia Cano, Puerto Torres 2018



Fotografía iglesia de Puerto Torres, Puerto Torres, 2018



Fotografía. Laboratorio de los sentidos, Puerto Torres, 2018.



Fotografía, Laboratorio de los sentidos, Puerto Torres, 2018.



Fotografía. Festival de la solidaridad con las víctimas de Puerto Torres. Puerto Torres 2018



Fotografía. Grupo de trabajo frente a escultura de la reconciliación, Belén de los Andaquíes.



Fotografía. participantes de Laboratorio de los sentidos, Puerto Torres , 2018



Fotografía, Dos mujeres habitantes de Puerto Torres esperan para hacer la cartografía corporal, Puerto Torres 2018.



Fotografía. Estudiante dibuja cartografías corporales en la escuela de Puerto Torres, Puerto Torres, 2018

CAPITULO 4

¿Dónde viven los monstruos?

Apuestas metodológicas desde la investigación-creación para el trabajo con medios en la escuela.

Giordano Alvarado

giordhano@gmail.com, giordano.alvarado@uniminuto.edu.co

ESMEDIOS Uniminuto

Resumen

La ponencia que presento a continuación, recoge la experiencia de producción artística de un grupo de jóvenes del colegio Nueva Delhi, localidad cuarta de Bogotá, que han encontrado, en el Proyecto de Comunicación Escolar *¿Qué tienes en la mente? (¿QTM?)*², un laboratorio de creación donde es posible pensar algunas de las relaciones emergentes entre los medios de comunicación escolar, las prácticas artísticas y la educación. De la misma manera, este trabajo complejiza aún más la propuesta que ha venido realizando la Escuela de Medios para el Desarrollo de Uniminuto, desde la Coordinación de Comunicación Escolar, en tanto que visibiliza algunos aportes metodológicos que buscan equilibrar las formas tradicionales de hacer *investigación académica* con las de *la creación artística*.

Desde esta perspectiva, el trabajo de creación colectiva se desarrolla a partir del interés de lo que algunos teóricos han llamado el *“giro sensorial de la investigación contemporánea”* (Howes, 2014, pág. 10), en tanto que se interesa por los *modos de experiencia sensible* que se construyen a partir del posicionamiento de nuevos escenarios de sentido.

Bajo este argumento, la apuesta metodológica se inserta en el marco de la *investigación-creación* como una estrategia cuyo “objetivo no se agota en el conocimiento generado por la obra en sí misma, sino que implica la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la

² Tesis de grado Magister Universidad Pedagógica Nacional 2014 “Narrativas contemporáneas prácticas artísticas y configuración de la subjetividad en jóvenes: La experiencia de la IED Nueva Delhi.”

práctica artística, como el proceso creativo, los hábitos y rutinas de estudio, las influencias teóricas y prácticas, etc.” (Cano, 2014, pág. 39). En este sentido, además de ser un ejercicio de producción escénica, esta experiencia reflexiona sobre el papel que tienen las prácticas artísticas y *los medios* en las instituciones educativas y explora su impacto en la producción de contenidos.

Este trabajo establece algunas coordenadas que buscan comprender mucho mejor el impacto que tienen las prácticas artísticas en la producción de medios escolares y pone en evidencia “el enorme potencial de futuro implícito en esta clase de investigación. En primer lugar por las múltiples aplicaciones didácticas de sus métodos y sus resultados. Y en segundo lugar porque permite pensar la actividad –*artística*- como un verdadero trabajo de laboratorio: una investigación en artes que experimente nuevos caminos, puede convertirse en una realidad dinamizadora del panorama actual y ofrecerle propuestas de futuro antes inimaginables. (Cano, 2014, pág. 13)

¿Dónde viven los monstruos? es el resultado de una propuesta de experimentación escénica que busca en los lenguajes artísticos y *los medios*, opciones metodológicas que aporten escenarios para entender la investigación en comunicación-educación desde el trabajo interdisciplinar.

Palabras claves: Prácticas artísticas, medios escolares, metodología, *investigación creación*, educación.

“Y entonces...”

¿Qué significa explorar si no es adentrarse a lo desconocido?”

Introducción

Hasta hace relativamente poco se empezó a hablar en los centros académicos, sobre todo en Facultades de Ciencias Humanas, acerca del “*giro sensorial en la investigación contemporánea*” (Howes, 2014, pág. 10). Esta propuesta de trabajo encuentra fundamentalmente, en disciplinas como la antropología y la historia, elementos teóricos y metodológicos que están volcando su atención a miradas sobre cómo los *cuerpos-emociones* intervienen en *los modos de experiencia sensible* que emergen en la actualidad (Howes, 2014), evidenciando otras maneras en las que los individuos construyen el significado del mundo.

Ya desde mediados del siglo XVII, la tradición científica occidental ha traído consigo una cantidad de elementos de carácter teórico y metodológico que abogan por legitimar paradigmas epistemológicos que encuentran en el *método científico* una manera de *ordenar* el mundo. Si bien este tipo de enfoques han permitido desarrollar grandes avances en muchas de las ramas del saber, también han permeado otras disciplinas que no necesariamente han encontrado en el *método científico* una forma de entender los fenómenos que atraviesan el mundo social.

En este sentido, este trabajo propone algunos caminos para comprender cómo y de qué maneras es posible pensar “unos ordenamientos de carácter primordialmente sensible y desde los cuales las acciones de la sociedad y de sus miembros adquieren *sentidos*” (Sanchez, 2015, pág. 11).

¿Dónde viven los monstruos? es un ejercicio escénico de creación colectiva que busca escudriñar en las prácticas artísticas y en los procesos de creación, maneras en las que un grupo de jóvenes del Colegio Nueva Delhi en Bogotá, consolidan un trabajo colaborativo en el que intervienen, no solamente los miembros del proyecto de comunicación escolar *¿QTM?*, sino que además se articulan con un Proyecto de primera infancia³ que ha venido trabajando en temas relacionados con el juego, la experimentación, el arte y la literatura,

³ *Garabatos. Un mundo para soñar*, es nombre del proyecto de Primera Infancia del Colegio Nueva Delhi que se articula a la experiencia de creación escénica *¿Dónde viven los monstruos?*

volcando su atención a experiencias vitales donde prevalece el desarrollo de nuevas sensibilidades.

Este tipo de trabajos, no solamente está desarrollando miradas que buscan desnaturalizar la hegemonía de la *investigación académica*, sino que está centrando su atención en metodologías que integran elementos propios de la *creación artística*. En efecto, este tipo de enfoques vinculan propuestas desde escenarios que complejizan aún más los procesos de investigación, en tanto que le dan un valor preponderante a la *experiencia sensible* y, recientemente, abarcan muchas otras disciplinas donde se ponen a prueba experimentos y enfoques investigativos en las humanidades y las ciencias sociales (Howes, 2014).

El trabajo que viene a continuación, intenta pensar en esas otras relaciones que intervienen en los procesos de construcción de conocimiento y que involucra la *experiencia sensible*, desde enfoques metodológicos que ponen en evidencia la importancia de reconocer en los procesos creativos y en las prácticas artísticas, escenarios legítimos de producción de conocimiento; no solo desde la prevalencia del texto y la lógica del pensamiento científico, (como ha sido tradicionalmente) sino desde otros lenguajes y disciplinas artísticas que intervienen en *los fenómenos sensoriales* y que, por supuesto, no corresponden necesariamente al campo de la comunicación.

Este ejercicio es una apuesta metodológica que busca explorar en una experiencia. Es un acercamiento a otras *formas de hacer* que implican elementos de la investigación artística desde matices sensoriales donde "...el crear investigando está llamado a producir nuevas experiencias cargadas de sentido y un conocimiento crítico, emancipador, rebelde y desobediente..." (Cano, 2014, pág. 28).

Este texto es fundamentalmente, como lo diría Rafael Sánchez en su texto *Sentidos y Sensibilidades: Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones* (Sanchez, 2015), una puerta de entrada para abrirnos al diálogo. Una invitación para discutir las formas tradicionales en las que hemos construido nuestros procesos de investigación. Una herramienta que aborda la creación y la producción de contenidos desde los saberes y los sentires que se configuran en la experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela.

Sobre cómo venimos siendo.

A mediados del año 2012 nos dimos a la tarea de consolidar un proyecto de comunicación escolar que pudiera indagar alrededor de otras *“formas de representación”* (Eisner, 2002) que no necesariamente tuviera como eje central el trabajo habitual de producción en medios (radio, prensa, fotografía y video), sino que tuviera la posibilidad de reconocer en las prácticas artísticas (desde la música, el baile, la literatura, el teatro, y la pintura) algunos elementos que pudieran proporcionar experiencias sensibles a los estudiantes, desde lenguajes que no siempre son trabajados a profundidad en los centros educativos.

El proyecto de comunicación escolar *¿QTM?*, surge como una propuesta que se interesa por indagar sobre esos elementos que complejizan aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándole un valor preponderante a lenguajes que han sido invisibilizados en los currículos y que corresponden a lógicas instrumentales de producción de conocimiento. Es evidente que en la mayoría de centros educativos de carácter público en Colombia (Nacional, 2006), se da un énfasis de formación en disciplinas como matemáticas, lenguaje y ciencias, olvidando por completo otras *formas de representación* que atraviesan el mundo social y que no hacen parte del interés de la política educativa colombiana.

La mayoría de los centros educativos, le otorgan un interés especial en desarrollar herramientas cognitivas que les permitan a los estudiantes desentrañar el significado sólo de algunos aspectos del mundo. Los sistemas de significado, como veremos, son mucho más complejos de lo que corresponde al lenguaje o a las matemáticas, en tanto que proporcionan elementos vitales de experiencia sensible que podría situarse en otras disciplinas que no siempre son trabajadas en los currículos:

“¿Dónde se encuentran estos otros sistemas de significado? Al reflexionar al respecto, se advierte que están muy cerca: el significado se transmite en las formas visuales que llamamos arte, arquitectura, cine y video. Surge del sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, luego en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y los rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más

profundos. Alfabetizarse, en el sentido más amplio del término, quiere decir aprender a tener un acceso significativo de las formas de vida que estos sistemas de significado hacen posibles” (Eisner, 2002, pág. 31)

Bajo este argumento, los procesos educativos que se dan en la escuela podrían alimentarse desde otros enfoques que prioricen sistemas de significado que contribuyan a generar estructuras cognitivas significativas, que no necesariamente correspondan a las que se plantean en los currículos de las escuelas. Definitivamente el currículo, como afirma Eisner (2002), “es un dispositivo modificador de la mente” (Eisner, 2002, pág. 32) en tanto que permite desarrollar elementos que contribuyen a extraer el significado de las diversas *formas de representación* que tenemos en la cultura.

Si bien el proyecto de comunicación *¿QTM?* no estuvo anclado de manera definitiva al currículo del colegio, si abrió nuevos espacios de debate donde se pudo problematizar la importancia de trabajar desde este tipo de acercamientos, y permitió, desde el trabajo por proyectos, visibilizar otros trabajos que no se desarrollaban directamente en la planeación curricular.

Justamente estos debates que se dieron al interior de la institución, permitió que otros colegas empezaran a desarrollar este tipo de ejercicios con sus estudiantes, animándolos a participar de propuestas novedosas que buscaban contrarrestar la hegemonía de esquemas cognitivos donde prevalecía el uso y la apropiación del lenguaje y las matemáticas.

Así pues, surge el proyecto de primera infancia llamado *Garabatos, un mundo para soñar*, que desde su concepción estuvo enfocado en experimentar y desarrollar alrededor de experiencias sensibles que priorizaran el juego, el arte, y la literatura, desde ejercicios lúdicos que le dieran la oportunidad a los más pequeños de adentrarse a nuevos esquemas de significado y lenguajes artísticos que habían sido esquivos en su formación.

Ya en el primer semestre del 2016, y con ayuda de la experiencia desarrollada por el proyecto *¿QTM?*, que había participado en 3 convocatorias distritales⁴, los dos proyectos

⁴ 1. Mi Edu en Serie-Canal Capital (2014) https://www.youtube.com/watch?v=t_btZaUec-c&list=PLg3o8Sxb8FcGFYaM4TjW8pcmbD0u-C5-w , 2. Escuela Transformando Territorios - Señal Colombia (2015) <https://www.youtube.com/watch?v=wFCCJ64Wo9s> y 3. Proyecto C4 de la Universidad Javeriana (2015) Usos y

iniciaron su trabajo de articulación con una propuesta de montaje teatral que tomó el mismo nombre del proyecto de primera infancia. Allí participaron estudiantes de diferentes grados, incluyendo los niños y las niñas de pre-kinder proponiendo algunos esquemas narrativos de improvisación escénica y donde tuvieron la posibilidad de ser reconocidos por la comunidad educativa. El trabajo de preparación y construcción de los guiones, los personajes, la escenografía y los diferentes roles que irían a cumplir los estudiantes, fueron experiencias significativas que les permitieron tener un acercamiento a lo que significa un montaje teatral.

Para el segundo semestre del año 2016 continuamos con la tarea de desarrollar un ejercicio de creación que tuviera la posibilidad de salir de la institución y fuera presentado para la comunidad educativa en uno de los centros educativos y culturales más importantes de la localidad. El teatro del Centro de Desarrollo Comunitario de La Victoria fue el lugar para presentar la propuesta de creación colectiva que le da nombre a este trabajo.

Inicialmente, el trabajo de creación escénica estuvo fundamentado en la idea de articular un trabajo que venía desarrollando el proyecto de comunicación escolar *¿QTM?* desde la manipulación y creación de máscaras en yeso. Este trabajo se propuso con la idea de continuar el proceso que se estuvo desarrollando en el primer semestre del año 2016.

Con el paso del tiempo, el proceso de creación fue transformando el papel de las máscaras en algunas manifestaciones que parecían ser monstruos salidos de otro planeta. Justamente el trabajo que venía desarrollando el proyecto de *Garabatos* desde el área de la literatura infantil, nos dio la idea de desarrollar la historia de Maurice Sendak y reconstruir su estructura dramática a partir de la creación de la escenografía y la utilería. Elementos de carácter fantástico, como el trabajo del *Codex Seraphinianus* un libro escrito e ilustrado Luigi Serafini (1981), el gabinete de curiosidades desarrollado en el siglo XVII que sería el origen de los museos modernos y la estética planteada desde *Steampunk*, un subgénero de la literatura fantástica, nos abrió la posibilidad de identificar algunos de los elementos

que tendrían el trabajo de darle forma a la propuesta escénica y consolidar un ejercicio que poco a poco fue desarrollándose con ayuda de las personas que participaron en el proyecto.

El ejercicio de creación plástica para el montaje teatral, además de desarrollar un trabajo exhaustivo en la utilería y en la escenografía, nos dio la posibilidad de concretar un trabajo de creación colectiva en el que participó un gran porcentaje de estudiantes de la institución. A partir de diferentes objetos que tenían como característica principal ser elementos *curiosos* para los estudiantes y de materiales como el plástico y los desechos electrónicos, se solicitó desde el área de Humanidades y Artes que cada estudiante desarrollara una propuesta plástica experimentando con las formas de los objetos que recopilaron y crearan su propio monstruo a partir de esos materiales. El resultado fue sorprendente. Las manifestaciones artísticas que se dieron en este tipo de ejercicios nos abrieron la posibilidad de construir una pequeña galería en un salón de clase y consolidar la escenografía que necesitábamos para el montaje teatral.⁵

El trabajo de exposición de los monstruos, estuvo expuesto en la semana cultural anterior al lanzamiento de la obra de teatro y fue recibido con un gran interés por parte de la comunidad educativa.

De los lenguajes artísticos y la producción simbólica en los procesos de creación.

El trabajo desde el proyecto de comunicación *¿QTM?* ha desarrollado diferentes elementos de carácter teórico y metodológico que encuentra en la *investigación-creación* mecanismos para legitimar acciones que viene desarrollando; a pesar de eso, es importante continuar con la discusión teórica y metodológica y, por esta razón, el siguiente apartado, busca reflexionar sobre aspectos relacionados con el arte, las prácticas artísticas y los procesos de creación y las implicaciones que tienen este tipo de proyectos en tanto que posibilitan nuevos acercamientos para el trabajo con medios en la escuela y las posibilidades de encontrar nuevos caminos a futuro.

⁵ Si usted está interesado en conocer el trabajo desarrollado en esta propuesta de creación, lo invitamos a que por favor acceda al contenido multimedia que se encuentra en la página de Facebook *¿Qué tienes en la mente?* o al perfil de Instagram @songioalva.

Para dar inicio a este apartado del documento me gustaría referirme al carácter dinámico del arte, que le apuesta a la exploración de los modos como las sociedades producen el sentido en la cultura. En efecto, estas disposiciones simbólicas que se construyen en *los objetos artísticos* configuran elementos propios de la creación que ponen en evidencia contrastes y matices que no serían posibles desde otros lenguajes.

Por supuesto, los esquemas cognitivos dados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela, son determinantes para que los miembros de una sociedad puedan desentrañar el significado que mantienen las relaciones internas de las producciones artísticas y, en efecto, “la construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado.” (Eisner, 2002, pág. 25)

En este sentido, resulta importante reconocer el papel fundamental que tienen los lenguajes y las prácticas artísticas, en tanto que configuran escenarios de sentido que no serían posible desde otros ordenamientos simbólicos y que, necesariamente, requieren de un tipo de sensibilidad que les permita decodificar las relaciones internas que se construyen al interior de las producciones artísticas.

Bajo este argumento, las prácticas artísticas dan lugar a un ordenamiento de formas y sensibilidades por parte del sujeto, posicionando nuevos acercamientos que configuran escenarios en los que se constituye el sentido. Estoy hablando de las prácticas artísticas como un ejercicio que busca, “ocupar un lugar en el que se redistribuyen las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempo” (Rancière, 2005, pág. 13). De hecho, estoy haciendo referencia a unos escenarios de producción simbólica que guardan sus propias velocidades de interpretación del mundo y proponen una sintaxis interna que les permite asumir nuevos escenarios de significación.

Al respecto Eisner (2002), en su libro de ensayos sobre el papel de las artes en la educación, explica claramente cómo funciona una estructura sintáctica:

“Todas las formas de representación tienen una estructura sintáctica. El término sintaxis viene del latín syntaxis y significa disposición. Por ejemplo, las formas de

representación usadas en la pintura o el dibujo requieren que el alumno disponga las cualidades dentro de la obra de modo que guarden coherencia entre sí. Lo mismo ocurre con la composición musical o coreográfica. La estructura sintáctica de esas formas es estructuradora o figurativa. Lo que busca el individuo es una forma coherente y satisfactoria” (Eisner, 2002, pág. 51)

Desde la perspectiva que propone este trabajo, el valor asociado a las prácticas artísticas y al arte se refiere sobre todo a la necesidad de conocer, por un lado, los métodos y herramientas de construcción y, por el otro, la creación y producción del objeto artístico.

De esta manera, resulta poco probable que la elaboración artística pueda incluirse dentro de “unas exigencias supuestamente científicas, pues tienden a generar prejuicios metodológicos implacables” (Laiglesia, 2008, pág. 42) tratando de circunscribir lógicas y formas de construcción del conocimiento que no corresponde a este tipo de procesos creativos. En muchos de los casos, la investigación en el arte es totalmente incompatible con este tipo de exigencias, incluso es negación de los procedimientos disciplinares de la investigación, pues la creación utiliza múltiples estados de la casualidad, el azar y la probabilidad; lo indeterminado, lo aleatorio, con etapas inciertas, con la posibilidad de modificar sus órdenes, o la exclusión de algún paso o actividad.

Por otro lado, Nicolás Bourriaud (2008) plantea que “la realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos” (Bourriaud, 2008, pág. 8) ya que genera unas condiciones de posibilidad en donde los sujetos pueden incluirse en unas gramáticas propias que les permite comprender el orden social desde lenguajes y disposiciones simbólicas que buscan nuevas sensibilidades y conocimiento del mundo. Las prácticas artísticas “suponen el tenso ejercicio de una actividad que se mantiene en el ámbito de lo que todavía no es, de la posibilidad” (Laiglesia, 2008, pág. 27) en ocasiones, no puede explicar la forma de afrontar la ejecución sin ejecutar la acción. En otras palabras, el artista “hace” inventando al mismo tiempo el “modo de hacer” (Laiglesia, 2008, pág. 29). Y es en este sentido que la ejecución de las prácticas artísticas busca nuevas maneras de representación que comprometen al sujeto en procesos sociales de construcción de sentido.

El arte produce diferencias, establece conexiones, reorganiza el plano simbólico y permite pensar nuevamente lo social. Cuando el sujeto confronta su mundo con el mundo que circula en una obra de arte, por ejemplo, interactúa con una representación especial del mundo, con un mundo que es construido en un discurso que se legitima en la interacción simbólica. Tomando como referencia a Bourriaud (2008) podríamos pensar el arte como un escenario en el que las interacciones humanas pueden configurar escenarios de construcción de sentido, en la medida que pueden establecer relaciones de nuevos significados con el mundo. (Bourriaud, 2008).

Finalmente, pienso en las prácticas artísticas como una posibilidad de deconstruir el orden simbólico vigente, revelar que no es el único posible, y entenderlas como una posibilidad de establecer relaciones insospechadas con los lenguajes del mundo que permean la cultura y le permiten a los sujetos establecer nuevas coordenadas de sentidos que complejicen aún más los mecanismos de producción de conocimiento.

Sobre la *Investigación-Creación*

Cuando hablamos de *investigación-creación* estamos haciendo referencia a una estrategia metodológica que, hasta hace algunos años, pertenecía únicamente al campo de las Facultades de Artes. Sin embargo, recientemente presenta algunos elementos que han encontrado en otros campos del conocimiento algunas estrategias que busca reconocer nuevos caminos para el desarrollo de proyectos de investigación que no pueden ubicarse desde la lógica del método científico.

Es indispensable reconocer que esta estrategia metodológica es muy reciente en los procesos de construcción de conocimiento y por esta razón algunos investigadores afirman que la investigación en artes o “la investigación artística parece estar condenada a ser “una de esas múltiples prácticas que se definen por su indefinición” que yacen en un “estado de fluctuación permanente, carentes de coherencia e identidad (Steyerl 20110)” (Cano, 2014, pág. 30). Sin embargo, a pesar de este tipo de afirmaciones podemos entenderla como un mecanismo que busca equilibrar las formas tradicionales de hacer investigación

científica con las de la creación artística y proponer nuevos caminos que permitan la evolución de nuevos paradigmas de construcción de conocimiento.

De hecho, este tipo de propuestas metodológicas busca en los procesos de creación un lugar donde sea posible pensar las prácticas artísticas como lugares donde también es posible desarrollar estructuras cognitivas que den cuenta de otros lenguajes y ordenamientos que no necesariamente estén ligadas la prevalencia del texto y los lenguajes matematizados. “La investigación artística es una oportunidad para transformarse profesional y estéticamente, penetrar nuevas orbitas de diálogo e intercambio intelectual y renovar el papel del arte en nuestras sociedades” (Cano, 2014, pág. 29)

Por otro lado, es necesario recordar que en este tipo de propuesta metodológica es muy importante no perder la noción de *experimentación* en tanto que ésta permite reconocer en los posibles caminos y errores, elementos que podrían desarrollar la propuesta misma del trabajo o encaminar su desarrollo hacia otros elementos que contribuyan a complejizar aún más el trabajo de investigación en la construcción de conocimiento.

De la misma manera, Raul Lopez Cano (2014) propone que en este tipo de metodologías es indispensable reconocer que “lo importante es activar en todo momento el bucle creación/acción-reflexión, para permitir que la emergencia y corrección de preguntas acompañen el proceso.” (Cano, 2014, pág. 71). En efecto, este tipo de recomendaciones son muy importantes en los procesos de creación ya que nos brindan la posibilidad de reconocer en los materiales, los elementos técnicos o las reflexiones filosóficas alrededor del objeto artístico que estamos construyendo, nuevas estrategias para pensar el proceso de construcción de conocimiento. En consecuencia este ejercicio plantea “ un modo de acción creativa e indagadora que construye discurso y reflexión consciente y crítica mientras crea, abordando tanto los problemas artísticos, estéticos y técnicos, como los sociales, políticos y filosóficos a los cuales la obra también hace referencia, se fundamenta en ellos o los afecta” (Cano, 2014, pág. 57)

Dentro de los procesos de creación, es posible que nos encontremos con elementos que no pertenecen a primera vista a la ruta trazada en la producción del objeto artístico o a las

reflexiones que hemos desarrollado inicialmente para analizar los fenómenos en los cuales hemos puesto nuestro interés. A pesar de ello, es necesario que tengamos la posibilidad de pensarlos de otras maneras ya que dentro de los procesos de construcción de conocimiento es posible que se vuelvan determinantes en el desarrollo de nuestra propuesta de creación.

Si bien la producción artística conlleva a una reflexión constante de los elementos teóricos y prácticos, es necesario en la mayoría de los casos que desarrollemos algunas preguntas que permitan circunscribir el campo en el cual vamos a desarrollar nuestro proceso de creación. Algunas de las preguntas que nos planteamos para este trabajo devienen de reflexiones que surgen del acercamiento de materiales que corresponden al campo temático o simplemente aparecen en el proceso de desarrollo teórico y conceptual:

“¿Qué papel cumple la sensibilidad en la construcción del conocimiento? ¿es posible conectarlo con la producción de sentido? ¿Cómo es que la memoria se conecta con otros cuerpos/emociones? ¿Cual es el papel de las prácticas artísticas en el desarrollo del pensamiento creativo? ¿Qué lugar le damos a la emoción en los procesos de creación? ¿Qué papel tiene la experiencia sensible en los procesos de creación? a. ¿Cómo validar la producción artística? ¿Qué significa crear? ¿Cómo se puede explicar el proceso de creación?” ¿Es posible descifrar el misterio de la creación artística?”

En este orden de ideas es indispensable que nos propongamos una ruta de trabajo reconociendo que en la mayoría de los casos, el camino va a tener unas transformaciones significativas que van a alimentar el proceso de construcción de conocimiento. Liliana Daza reafirma la idea de que “la imaginación y la creatividad aparecen en estos procesos, pero no de manera explícita, ya que como son de carácter difuso, inestable e incontrolable, no es posible esquematizarlas, simplemente fluctúan en el proceso investigativo y en el proceso de creación” (Daza, 2009, pág. 89)

Algunos acercamientos desde la Coordinación de Comunicación Escolar de la Escuela de Medios para el Desarrollo de Uniminuto.

Las exploraciones que se plantean en este trabajo, corresponden de alguna manera a una ruta que ha sido trazada desde el interés por concretar algunas de las metodologías que se han venido desarrollando desde la Coordinación de Comunicación Escolar. El trabajo colaborativo con medios en la escuela y el desarrollo de las prácticas artísticas como detonante en los procesos de creación de contenidos, han sido un tema recurrente.⁶

Por esta razón, el trabajo que hemos presentado hasta el momento adquiere un elemento fundamental que lo posiciona en un lugar donde el ejercicio de creación y desarrollo de los lenguajes artísticos, transgrede los límites de la educación media y se ubica en un escenario universitario, donde se propone un ejercicio de intervención itinerante que tiene planteado un primer momento de trabajo en la Terraza de la Casa de la Creatividad de Uniminuto.

Este ejercicio de creación colectiva, busca desarrollar una estrategia que permita crear un sistema visual, que -posteriormente podría convertirse en un set de grabación para el trabajo de producción de contenidos o un laboratorio de experimentación plástica- donde tenga la posibilidad de irse transformando semestre a semestre con la participación de los estudiantes que pertenecen al curso de Cultura Visual y laboratorio de la imagen⁷ y los estudiantes de los colegios que pertenecen a la red con la cual el área ha desarrollado sus laboratorios de experimentación en medios.

Este ejercicio de creación, además de poner en evidencia la importancia de desarrollar esquemas cognitivos que le permitan a los estudiantes posicionarse de manera diferente frente los escenarios de producción artística y producción de contenidos, también es una propuesta que ha buscado desarrollar alianzas interinstitucionales con el Parque Científico de Innovación Social de Uniminuto (PCIS) proponiendo un ejercicio piloto de creación colectiva⁸ que busca posicionar los procesos de creación como lugares donde también es posible el desarrollo de nuevos conocimientos.

⁶ Basta con revisar algunas de las aproximaciones que se han hecho desde el año 2011 que próximamente estarán en un texto que tendrá como objetivo recoger el trabajo desarrollado por más de seis años en una publicación llamada: *Comunicación Escolar. Experiencias de innovación pedagógica y creatividad Uniminuto (2017)*

⁷ Programa de Tecnología de Comunicación Gráfica Segundo Semestre.

⁸ Próximamente tendremos el resultado de este ejercicio de investigación-creación.

Perderse en el camino implica reconocer nuevas rutas, nuevos elementos que reorientan la dirección que nuestros estados emocionales y le dan al proceso creativo. Este es un esfuerzo por perderse, por reconocernos en los intersticios del proceso de creación; es un ejercicio que dista mucho de haberse consolidado porque es un trabajo que deviene en constante transformación.

Referencias

- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cano, R. L. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Conaculta.
- Daza, S. L. (2009). *Investigación-Creación. Un acercamiento a la investigación en las artes*. Bogotá: Horizonte pedagógico.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los Estudios Sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10-26.
- Laiglesia, G. (2008). *Notas para una investigación artística*. Pontevedra: Universidad de Vigo.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Nacional, M. d. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Rancière, J. (2005). *Sobre Políticas estéticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanchez, R. (2015). *Sentidos y sensibilidades: Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos .

CAPITULO 5

ENTRAMADOS CARTOGRÁFICOS DE LAS MEMORIAS FAMILIARES DEL SEMILLERO “INCANDESCENCIAS”

David Ramos Delgado: Licenciado en Artes Visuales, Magister en Estudios Sociales y docente de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: david.ramos.3@gmail.com / deramosd@pedagogica.edu.co

Wendy Díaz Ortiz: Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: fba_wjdiazo932@pedagogica.edu.co

Yuly Katherine Aros Castro: Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: dsi_ykarosc779@pedagogica.edu.co

Carolany Campos Sandino: Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: ccamposs@upn.edu.co

Laura Camila Muñoz Perez Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional
Correo: lcmunozp@upn.edu.co

Julián Esteban Giraldo Vasquez: Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional
Correo: fba_jegiraldov867@pedagogica.edu.co / jgiraldovasquez@gmail.com

Laura Cristina Solano Fitzgerald: Estudiante de quinto semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional
Correo: lcsolanof@upn.edu.co

Edna Yamile López: Estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional
Correo: lopzyamile@gmail.com

Edna Jisela Ríos Callejas: Estudiante de quinto semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional
Correo: riosedna19@hotmail.com

Resumen: En esta ponencia, queremos dar cuenta del proceso de creación y reflexión alrededor de la “Cartografía de las Memorias Familiares”, realizada durante el año 2018 por el Semillero de Investigación en Arte y Memoria “Incandescencias: del recuerdo a la

Creación”, adscrito a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo del texto, narramos algunos de los hallazgos encontrados en torno a unos vehículos que articulan las memorias, unos silencios que dialogan con los olvidos y las ausencias, unos recuerdos que se nos muestran como un entramado de la memoria y unas herencias que devienen de los procesos de transmisión generacional.

Palabras clave: Memorias, Vehículos de la Memoria, Silencios, Recuerdos, Herencias, Cartografías de la Memorias.

1. INTRODUCCIÓN.

Al usar la palabra *incandescencia* estamos hablando de una propiedad física que algunos metales o el carbón tienen al exponerse al calor; al llegar a una determinada temperatura, emiten una luz de color blanco o rojo. Si comparamos esta idea con el actuar de nuestra memoria, entenderíamos que el acto de recordar haría las veces de “aplicar calor” sobre nuestro pasado, y que la luz emergente corresponde a aquellos recuerdos u olvidos que iluminamos para hacerlos aparecer en el presente. De esta analogía surge el nombre del Semillero de Investigación en Arte y Memoria de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional: “Incandescencias: Del recuerdo a la creación”¹. El grupo nace en el segundo semestre del 2016, a partir de los intereses investigativos y creativos de un grupo de estudiantes y un docente que acompaña el proceso. Incandescencias aparece como un espacio abierto de problematización, producción artística y construcción teórica desde las preguntas y propuestas que nos planteamos de forma individual y colectiva, alrededor de las relaciones entre las memorias personales, familiares, sociales o históricas.

Desde esta apuesta, aquí presentamos algunas reflexiones a propósito de un ejercicio de cartografía de las memorias familiares de los y las integrantes del semillero², a partir

¹ El semillero pertenece a la línea de investigación “Di(Sentir): Convergencias entre arte, política y educación”, del Grupo Praxis Visual, categorizado en C por Colciencias.

² Las reflexiones, los relatos y el ejercicio cartográfico que aquí describimos, deviene de los aportes de los integrantes que conforman el grupo

de objetos y de las narrativas que estos activan. Esta cartografía, tal y como se muestra en la imagen número 1, tuvo inicio en el primer semestre del 2018 y ha sido construida progresivamente en una de las paredes de la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente, en la sede de la Licenciatura en Artes Visuales.



Imagen 1. Vista general “Cartografía de la memoria familiar”.

En los apartados que siguen, describimos la metodología empleada para nuestro ejercicio investigativo (la cartografía de la memoria, siguiendo la apuesta de Aby Warburg). Posteriormente, narramos los resultados y conclusiones que encontramos pues, al ir recordando e indagando sobre la vida de los allegados de cada integrante del semillero, encontramos que en nuestras memorias familiares y los diferentes sucesos - en algunos casos violentos-, al ser compartidos colectivamente, tienen relación con algunos hitos históricos del país como El Bogotazo, la lucha bipartidista, al Narcotráfico o el Conflicto Armado.

En esta construcción, encontramos varios asuntos que a continuación desarrollamos en torno a *unos vehículos* que articulan las memorias (específicamente las individuales y colectivas), *unos silencios* que dialogan con los olvidos y las ausencias sobre el pasado, *unos recuerdos* que se nos muestran como un entramado de la memoria y

unas herencias que devienen de los procesos de transmisión generacional. Esas reflexiones convergen, a modo de conclusión, en algunos aportes sobre la finalidad de la memoria.

2. LA CARTOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA.

Nuestra cartografía de la memoria, en tanto estrategia metodológica, consistía en disponer y categorizar varios objetos seleccionados por los/as integrantes del grupo. El proceso nos permitió establecer relaciones entre objetos y relatos que se activaban sobre unas narrativas del pasado. De allí, vimos necesario recoger estos relatos de forma escrita, para luego contrastarlos con algunos referentes teóricos que complejizaran nuestros análisis e interpretaciones, principalmente, desde lo planteado por Elizabeth Jelin en su libro “Los Trabajos de la Memoria”. Al ir sumando cada vez más objetos (los cuales se apropiaron del espacio), relatos y la teoría (representada en fragmentos de la bibliografía seleccionada), aparecían nuevas construcciones que se hacían presentes desde los nuevos hallazgos categoriales que se construían de manera colectiva.

A medida que íbamos construyendo unas categorías de clasificación³, era necesario encontrar un modo de generar asociaciones entre elementos. Así fue como, de la mano del *Atlas Mnemosyne* o *Cartografía de la memoria* realizado por Aby Warburg, llevamos a cabo el proceso de construcción cartográfico, en tanto procedimiento de exploración y presentación de sistemas de relaciones, que en principio parecen no evidentes, a través del collage y el montaje (Guridi & Tartás, 2013). Entre otras cosas, esta metodología nos permitió *evocar o invocar con imágenes* (Didi-Huberman, 2010), en nuestro caso, evocar memorias a partir de objetos.

³ Como categorías iniciales emergieron las siguientes: olvidos, recuerdos, silencios, acto-acción-miedo, herencias y transmisiones, narrativas, bipartidismo, desplazamiento, entre otras que fuimos descartando o reagrupando durante el proceso. Estas fueron afinándose al ser contrastadas con la teoría, de allí la construcción de los resultados y, por tanto, de los aparatados que presentamos en el numeral 3.

Podríamos decir que nuestra cartografía tiene un carácter inacabado al igual que el atlas, dado que, de los integrantes del grupo, surgen nuevos relatos que traen consigo los objetos, creando significados en relación con los que, poco a poco, fuimos colocando en la pared. Lo anterior se debe a que “El atlas (...) es por definición necesariamente incompleto una red abierta de relaciones cruzadas, nunca cerrado o definitivo, siempre ampliable a la incorporación de nuevos datos o al descubrimiento de nuevos territorios” (Guridi & Tartás, 2013, p.229).

Como se verá, la manera como queremos narrar estos elementos de nuestras memorias familiares, ocurre desde los componentes de nuestra cartografía⁴: los objetos (de ahí el valor del registro fotográfico que iremos mostrando), los relatos (los cuales dan cuenta de narrativas de los integrantes del semillero) y sus vínculos con algunas apuestas teóricas sobre la memoria.

3. RESULTADOS: ENTRAMADOS DE NUESTRAS MEMORIAS.

3.1. Los objetos: Vehículos de las memorias individuales y colectivas.

Nuestro ejercicio cartográfico parte de la reflexión frente a las memorias familiares, con el fin de ser narradas y organizadas por medio de objetos, que tienen lugar en el tiempo y en el espacio⁵, desde y en los relatos de quienes los cuentan. Dichos objetos son huellas del pasado, son detonantes de recuerdos en relación con los relatos que activan, de ahí la denominación de *vehículos evocativos*. Muchos de estos objetos-vehículos contienen una huella oculta de sus propietarios anteriores: nosotros y nuestras familias, también son objetos provenientes de un uso personal y privado, cobran sentido desde las narrativas familiares y evidencian el proceso de resignificación desde la evocación.

⁴ Es claro que la idea de Atlas de Warburg excede la forma escritural por la cual optamos aquí, sin embargo, somos conscientes de la riqueza visual que la cartografía contiene. Esperamos que el registro fotográfico pueda contribuir en este sentido.

⁵ Recordemos que para Halbwasch (2004) el tiempo y el espacio hacen las veces de marcos sociales de la memoria colectiva. En estos *vehículos evocativos* identificamos tres grupos de objetos, según la función que solían tener antes de pertenecer a la cartografía: *objetos de rituales*, *objetos de registro* y *objetos utilitarios-cotidianos*. Para el caso de los primeros, cobran su sentido desde los significados construidos desde la religión católica. Aquí el objeto hace las veces de fetiche, amuleto para la protección o encarnación de una deidad, funcionando como huellas de personas específicas o de instantes precisos de la memoria familiar; por ejemplo, una imagen de la Virgen María y una estampa que remiten a la presencia de la abuela de Hitzamo (ver imagen 2 y 3) o un fragmento de un ramo usado para los “Domingos de Ramos”, como parte de las prácticas religiosas de la familia de David (ver imagen 4).



Imagen 2. Objeto ritual: estampa.



Imagen 3. Objeto ritual: Representación de la Virgen María.



Imagen 4. Objeto ritual: Ramo.

Desde documentos biográficos como cédulas, cartas, partidas de defunción y nacimiento, hasta fotografías, películas o videos, los *objetos de registro* funcionan como archivo del pasado: piezas arqueológicas que aluden a personajes, fechas, hechos o eventos dignos de ser preservados en el tiempo. Las fotografías de Laura colocadas en la cartografía - como lo evidencia las imágenes 5, 6 y 7- son puestas a disposición de la familia desde el álbum, en tanto tienen una carga evocativa y reconstruyen los relatos que en la imagen se concentran; además, aportan a la rememoración de otros recuerdos que normalmente no se tienen presentes y son vehículos porque conectan a las nuevas generaciones familiares con sus antepasados.

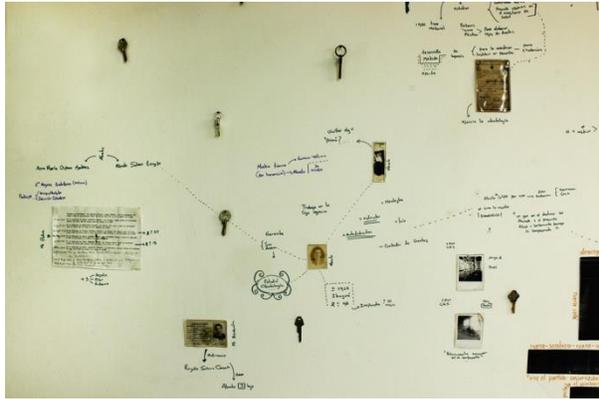


Imagen 5. Objetos de registro.

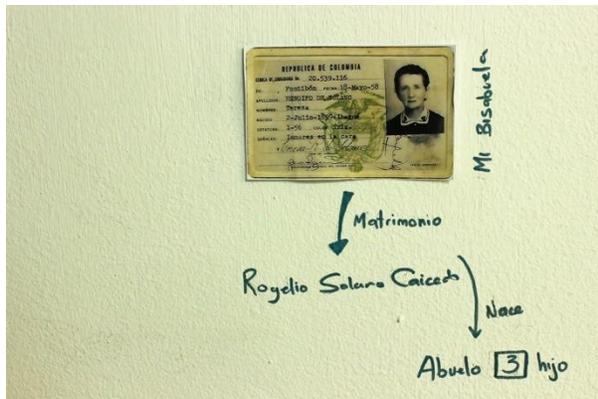


Imagen 6. Objeto de registro. Cédula.

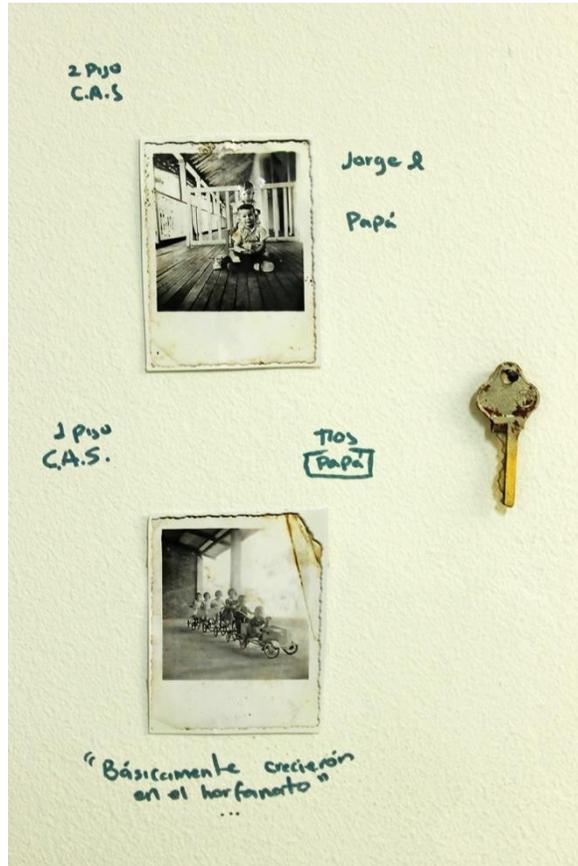


Imagen 7. Objeto de registro. Fotografías.

En algunos casos, las imágenes también logran dar cuenta de una memoria más amplia desde lo que presentan y representan. Siguiendo el relato de Laura desde las fotos que conforman la cartografía, se puede decir que:

“El encuentro con las fotografías también relata macro historias desde la memoria familiar, pues esas imágenes representan una época violenta y una serie de asociaciones con la esencia familiar. Estas imágenes fueron el escondite de recuerdos silenciados por el paso del tiempo, quizá escapando de vacilantes sucesos, o el simple hecho de tener miedo al pasado. Más que portar un apellido, es compartir unas experiencias y entender el porqué de la esencia, solo se debe aprender del pasado y, para descubrir esa historia, las imágenes petrificadas en el tiempo son la huella de un ayer en blanco y negro”.

El tercer grupo de *vehículos evocativos*, los *objetos utilitarios-cotidianos*, tienen la particularidad que, dentro de nuestra cartografía, pierden su finalidad inicial doméstica: el mueble deja de ser el mueble o el reloj deja de ser el reloj, para convertirse en objetos con otro valor simbólico para recordar y evocar. Las llaves que Wendy ubica y que se pueden ver en toda la cartografía (ver imagen 8) hacen parte de este grupo de objetos, porque su objetivo inicial -su producción era el empleo de su padre- ahora es modificado: las llaves son retomadas como detonante de la memoria para aludir a la manera como su padre tuvo que desplazarse como consecuencia de una amenaza. Así, lo relata Wendy:

“Las llaves ¿cómo llegaron ahí? La respuesta es muy simple, de mi padre. Pero ¿cómo llegaron a él? Esto no es tan simple. ¡Verán!, en su época juvenil la pelea parecía ser una actividad de ocio. Al menos para él y su mejor amigo Pedro Delgado, quienes en las noches llegaban a las tabernas a empezar peleas o a terminarlas.

Todo fue así de repetitivo hasta que un día alguien pasó gritando «¡Que viva el M-19!» cerca de un sitio en el que ellos se encontraban. No se sabe quién les dijo a los policías que habían sido mi papá y Pedro, el caso es que los encerraron, como de costumbre.

Cuando los dejaron salir, sin querer el papá de Pedro tuvo una conversación con un policía que le decía que a esos muchachos los iban a matar. Por esta razón mi papá salió del pueblo dejando la casa de su madre. Por eso y por un telegrama de Gilberto García que decía: «Adolfo sí quiere trabajar lo espero el Lunes en Bogotá». Así fue como las llaves llegaron a él, en Bogotá aprendió a hacerlas con Gilberto García”.



Imagen 8. Objeto utilitario-cotidiano: Llaves.

Podemos decir que cada uno de los objetos que hemos descrito hasta aquí, pero también la cartografía que hemos construido como semillero, funciona como *vehículos de memoria* porque agrupan, organizan y evidencian, las memorias individuales, haciéndolas colectivas y generando un entramado narrativo, pues

La memoria (...) se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, *vehículos de la memoria*, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. (Van Alphen citado por Jelin, 2002, p.37).

Desde esta perspectiva, dentro la cartografía del semillero encontramos dos momentos que constituyen al objeto y a la cartografía en general como vehículos de la memoria. Por un lado, se narra la memoria individual o familiar, condensando el recuerdo en la materialidad de un objeto y en su carácter de *vehículo evocativo*, para ubicarlo dentro de la cartografía. Luego, la construcción cartográfica hace visible la emergencia de una memoria más amplia pues, tanto quienes realizamos la cartografía como otras

personas que la observan, encuentran nuevas relaciones que los transportan a sus propios recuerdos, en función de hechos sociales e históricos más amplios, o códigos, experiencias y prácticas compartidas.

A partir de esa rememoración común, podríamos afirmar que los recuerdos, a pesar de ser comunicados y experienciados por cada sujeto, siempre están en relación con estructuras más amplias como el tiempo y el espacio (Halbwash, 2004), vehiculándose por procesos de comunicación y del lenguaje, en tanto construcciones sociales que legitiman lo que se recuerda o no (Vazquéz, 2001). De esta manera,

Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupó en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. (...) Sin embargo, cuando tratamos de explicar esta diversidad, volvemos siempre a una combinación de influencias que son todas de tipo social. (Halbwash, 2004, p.50).

Es posible edificar esa tensión entre memoria individual y colectiva en el relato de Carolany, el cual narra a partir de las experiencias de vida de su mamá y su familia, materializadas en la cartografía a través de la ceniza (ver imagen 9):

“Vivíamos en el Cesar. La Guerrilla pedía un pago, y cuando el patrón no estaba y no dejaba el dinero, eran los trabajadores los que salían perjudicados, ya que violaban a las mujeres, se llevaban a los niños y mataban a los hombres; además se llevaban los productos y el ganado de la finca. Por eso nos cambiamos de lugar, para una parcela que compró mi papá. En ese lugar yo hacía quesitos y los vendía hasta que mi papá se enteró que eran usados para esconder y transportar droga. Después decidimos mudarnos a Guaduas, pero fue necesario retrasar el viaje a causa de la toma del Palacio de Justicia y cuando logramos llegar, todo estaba cubierto por las cenizas del volcán Nevado del Ruiz”.



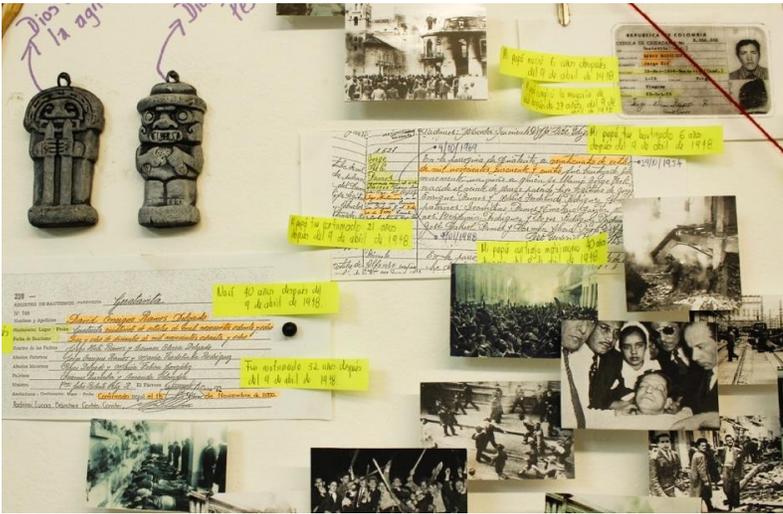
Imagen 9. Cenizas.

El relato anterior nos deja entender la manera como los hechos ocurridos de forma transversal en la historia de nuestro país, se entrecruzan con los relatos individuales y de colectivos pequeños. Hechos comunes en Colombia como la guerrilla, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, los desastres naturales y las coyunturas políticas, afectan las experiencias individuales, evidenciando las fibras internas dentro del gran entramado histórico, y situando a quienes escuchan el relato en contextos específicos.

En el siguiente relato, David refuerza esta idea de construcción colectiva de la memoria a partir de su memoria familiar, pues parte de un hito social para organizar su búsqueda y recolección de sucesos dentro de su familia. Construye su narrativa a partir de una fecha importante que sigue vigente en el imaginario colectivo del país, vinculándose con fechas relacionadas con sus antepasados, las cuales encontró en varios documentos (ver imágenes 10 y 11)

“Cuando encontré las actas de bautizo y algunas actas de defunción de mis antepasados, en este caso los portadores de mi apellido paterno, tuve la

necesidad de contrastarlas con un acontecimiento que mi abuelo vivió: el bogotazo. Tomando como referencia esta fecha -el 9 de abril de 1948- puedo decir: que Juan Crisóstomo Ramos, el papá de mi tatarabuelo, murió el siete de abril de 1940, ocho años antes del bogotazo; que mi tatarabuelo Diego Ramos nació el once de noviembre de 1865, ochenta y tres antes del bogotazo; que Secundino Ramos, mi bisabuelo, nació el 7 de diciembre de 1892 y murió el 18 de agosto de 1973, respectivamente, corresponde a cincuenta y seis años antes y veinticinco años después del bogotazo; que mi abuelo Jorge Ramos fue bautizado el 25 de mayo de 1930, dieciocho años antes de haber presenciado el bogotazo; que Jorge Ramos, mi papá, fue bautizado el 24 de octubre de 1954, seis años después del bogotazo; y que mi bautizo fue el 18 de diciembre de 1988, cuarenta años después del bogotazo”.



Imágenes 10 y 11.
Reproducciones de cédulas, actas y partidas.

Siguiendo la narrativa de David en relación con estos cruces entre memorias individuales y colectivas, a la luz del Bogotazo como hito en la historia del país, nos cuenta cómo su abuelo presenció este hecho que ocurre en un contexto más amplio por fuera de la familia, mostrando las influencias de acontecimientos sociales en las experiencias de vida de los sujetos. A partir de las fotografías que encontró de un fotógrafo de la época documentando el evento (ver imagen 12), cosa que también podemos vincular con la importancia del bogotazo materializado en imagen, David nos cuenta:

“En 1948 mi abuelo Jorge trabajaba en una panadería del centro de Bogotá, creo que ahí conoció a mi abuela; un tiempo después, volvió al pueblo para casarse con ella. El caso es que, según me contaba, el 9 de abril presenció el asesinato de Gaitán, no lo vio directamente, pero recordaba cómo estaban los muertos tirados en las calles y cómo el humo salía de los edificios. Cada vez que mi abuelo hablaba del tema decía algo así: ¡Juelita, era un arrume de muertos tirados, ahí, en la calle! Las imágenes que llegan a mi cabeza son como las fotografías del bogotazo de Manuel H: el tranvía incendiándose, la multitud armada con machete, las casas en ruinas... Por supuesto, las fotos - así como las escenas en mi mente- son grises, borrosas y frágiles”.



Imagen 12. Fotografías del Bogotazo.

Con lo dicho hasta ahora, cabe decir que, dentro de la cartografía propuesta por el semillero, las memorias en sus formas individuales y colectivas aparecen vehiculadas mediante objetos, los cuales solo cobran sentido cuando conocemos el pasado que contienen a partir de las narrativas evocadas. La noción de *vehículos evocativos* nos permitió entender que varios de estos objetos pertenecen a una memoria de una colectividad más amplia como la familiar y la histórica. Es así como la recopilación del pasado converge en el reconocimiento de unos recuerdos, unos silencios y unas herencias particulares, las cuales narraremos en los apartados que siguen y que inciden en unos hechos marcados socialmente por contextos de violencia en Colombia –en la mayoría de los casos–, apelando a las memorias individuales que atraviesan sucesos de una índole más vasta.

3.2. Los silencios de nuestras memorias: Entre los olvidos y las ausencias.

Al lado del recuerdo se encuentran también pequeños lugares oscuros, borrados o suprimidos, que también hacen parte del relato y la memoria; en la misma medida en que se nos niega una información, se nos brinda otra. Hay cosas que no se dicen porque son irrelevantes y otras que se callan, precisamente, por esa trascendencia que las carga. Esto es lo que Jelin (2002) refiere cuando asegura que la memoria es selectiva, hay aspectos del pasado que los actores deciden callar. Así pues, el relato de Sharon cuenta un hecho que marcó la vida de su abuela que vislumbra el recuerdo, pero, en paralelo, evita entrar en detalles acerca de la persona que lo causó, representando un silencio en la memoria.

“La historia comienza con un silencio. El silencio de mi abuela, una mujer campesina que sin saber leer ni escribir, pero con mucho conocimiento de la vida, se encuentra de repente con un hombre, su primer amor, y también el demonio que marcó su silencio. Este hombre la saca de su casa, una casa redonda con techo de paja y camas de guadua ubicada en la vereda el Cucharero de Chipatá Santander del Sur, donde el fogón estaba hecho de tres piedras, se ubicaba en la mitad de la casa y la olla colgaba de un gancho que venía del techo. Con él, mi abuela tiene dos hijas a las que él decide negar el apellido, y

marca el principio de un silencio extendido en el tiempo que la lleva a dejarlo por la violencia de género, tan llena de rabia en su corazón que no vuelve a conocer hombre alguno. Así, ella llega a Bogotá con una niña de tres años y otra de ocho días de nacida, con un costal de ropa y nada más.

Aparentemente el primer objeto de esta historia es la nada, una nada que representa el silencio profundo que guardó mi abuela a lo largo de su vida, y a pesar de ser una mujer supremamente religiosa, cuando alguien imprudentemente le preguntaba por el padre de sus hijas, la única palabra que salía de su boca era “el diablo”.

En este relato la imagen del diablo metaforiza el silencio; llama la atención que el relato de Sharon no cuenta con un objeto material dentro de la cartografía, lo que refuerza esta idea. La protagonista, que en un principio decide compartir su vida con el padre de sus hijas, al ser violentada, toma la decisión de irse con ellas y dejar a este hombre, del que no revela su identidad. En su lugar, lo relaciona con el diablo, una figura que, de algún modo, “encarna el mal”.

Podemos decir que el silencio entra en relación con las ausencias, la diferencia está en que el silencio parte de la idea de lo no dicho, y las ausencias parten de la idea de falta, algo que marcó el recuerdo pero que se perdió. Según Pollak y Heinich (citados por Jelin, 2002), los silencios presentes en las narrativas personales son fundamentales porque son opciones que funcionan como modo de gestión de la identidad. Para ejemplificar esto, el relato de Vanessa demuestra un silencio caracterizado por callar un acontecimiento que resulta penoso para la familia.

“El tono en que mi abuela narra su historia evidencia el desagrado y la vergüenza que le produce. Sé que omito muchos hechos, por pena a que lo sepan. Sé, además, que su familia (mis tías-abuelas y su descendencia) nos mira con lástima, porque ellos han intentado cubrir la historia del desplazamiento con dinero y bienes”.

En el relato anterior identificamos un silencio en la memoria familiar. Para la abuela de Vanessa fue un proceso de omisión porque creó un obstáculo en el testimonio y también un hueco, un vacío en su memoria. Según Jelin (2002), el relato no tiene el mismo sentido para quien lo cuenta como para quien lo escucha, así mismo, se cambia la historia evitando esos datos que para quien lo narra generan molestia; por otro lado, quien lo escucha nota que hay faltantes y lo interpreta cambiando el sentido del relato. Es de esta manera como, en la memoria de la familia de Vanessa –ella es quien identifica lo ausente-, se fue creando el silencio durante generaciones.

Por lo tanto, los testimonios también pueden dar cuenta de la dificultad que hay entre lo que se puede decir o no. El relato de Wendy, que parte de un souvenir traído de Santander (imagen 13), se caracteriza por traer diferentes incógnitas del pasado de su padre, que ella misma silencia, al no querer saber qué fue lo que pasó, creando también rupturas y, por tanto, silencios entre generaciones.

“La casa para las llaves la compré en Suratá, Santander, el pueblo del cual mi papá salió amenazado y en el que aún vive mi nona (así les dicen allá a las abuelas). Antes de que mi papá saliera de allí, pasaron muchas cosas que prefiero no saber. Pero que, sin embargo, llegan a mí por un interlocutor diferente a él, siendo historias incompletas que lo identifican a él como victimario. Esbozando de a pocos la razón por la que, durante mucho tiempo, perdió contacto con mi nona luego de dejar su casa”.



Imagen 13. Souvenir, casa para las

Otro relato en el cual reflexionamos sobre los silencios que se narran de manera poética para que no duelan al ser contados, es el de Julián. Nos muestra varios objetos, presentados en las imágenes 14 a la 16, como archivadores de memoria: un cajón como un relicario que se despliega, se encierra, se guarda y se retira, a veces se desborda y acoge diversos sucesos que en cualquier momento quedan en secreto: olvidados. Pero siempre estarán allí para saber de dónde es, quién es su descendencia y tal vez, para que hoy se sepa quién es él y su familia. Julián lo narra de la siguiente manera:

“Si tienen ojos que no me vean, si tienen manos que no me toquen, si tienen pies que no me alcancen. (Oración del santo juez) Para todos, el romper los silencios, abarrotar de memorias, como el pasado nos cuenta en el ahora, es como abrir los cajones de un mueble. Hay muchos cajones: unos sellados, otros medio abiertos, otros que se desbordan de cosas y otros vacíos; cajones con objetos: relicarios para recordar. El escarbar, desentrañar actos o sucesos, que como un papel mantequilla se ve a través de él, no se puede tocar, porque lastima. Aquel hilo que se enreda, pero que a la vez conecta, es la llave para encontrar los temores, sonrisas y llantos que se cuentan para recordar algo que muta, y que se acomoda para lo que queremos contar”.



Imagen 14.
Objeto-huella
del silencio.

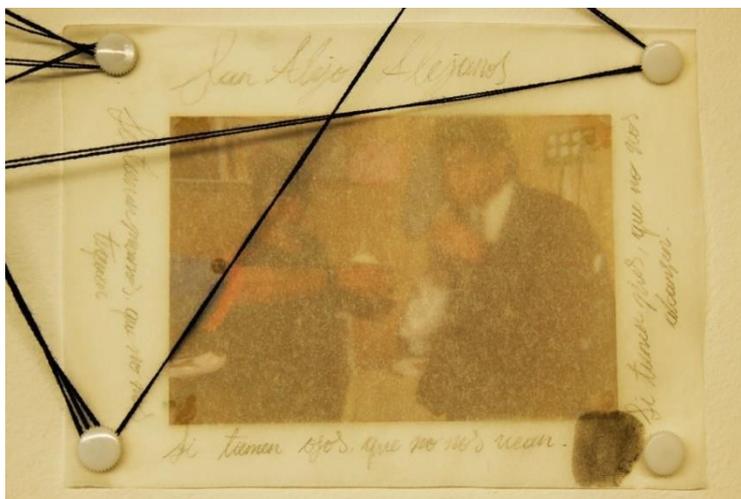


Imagen 15.
Objeto-huella
del silencio.

Lo dicho por Julián puede vincularse con lo señalado por Jelin (2002): “el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada” (p.28). De ahí que el olvido ocupa un lugar central en toda narrativa del pasado, implica una selección necesaria a través de una ruinas –objetos, para nuestro caso- que se materializan como testigos de lo que está ausente, haciéndose presente desde lo no visible y lo no narrado. Estas referencias sobre el olvido y los silencios, los podemos ver en el relato de Camila:

“La familia Pérez es nacida y criada en el municipio Oiba, ubicado en el departamento de Santander. Mi abuela Edelmira y mi abuelo Marcos engendraron nueve hijos (cinco mujeres y cuatro hombres), lastimosamente dos de mis tíos están ausentes. Mi tío Héctor murió en un accidente automovilístico y mi tío Marcos desapareció. El recuerdo

de mi tío queda intermitente hasta el día de hoy. Mi familia en ocasiones lo recuerda y se pregunta: ¿dónde estará?, ¿estará vivo?, ¿habrá creado una familia?, ¿se fue por su cuenta o se lo llevaron?”.



Imagen 16. Objeto-huella del silencio.

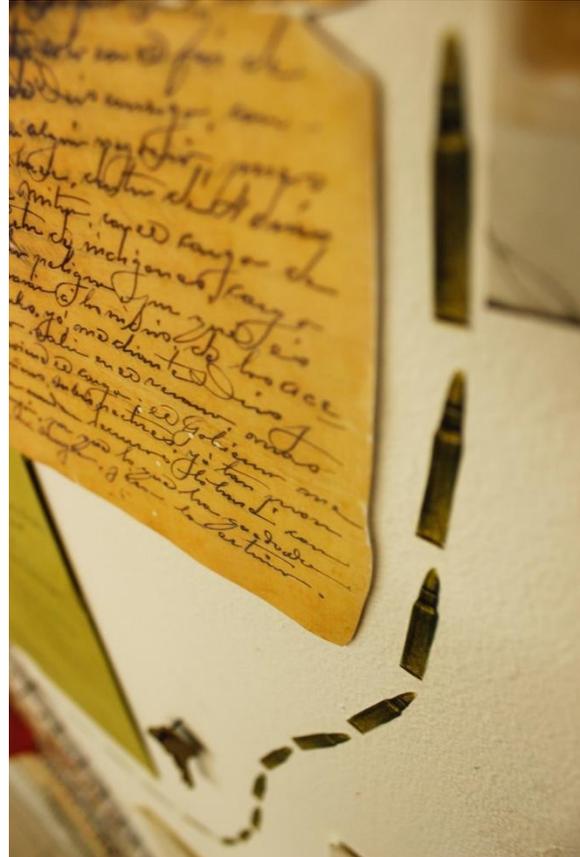


Imagen 17. Objeto-huella del silencio.

Así como en el relato de Camila, nuestras memorias están atravesadas por formas particulares del olvido y del silencio expresadas o calladas en las narrativas familiares, a la luz de las ausencias, en este caso, la desaparición de un integrante de la familia. Esto implica concebir la memoria como un proceso incompleto, que, paradójicamente, necesita de los olvidos y silencios para que los recuerdos emerjan.

3.3. Génesis y entramados de nuestros recuerdos.

Partimos de entender el recuerdo como esa acción de rememorar un hecho que por alguna razón permanece vivo. Contar ese suceso facilita que se quede, pero hay relatos que no se cuentan, y a pesar de eso no se olvida lo acontecido, pues ha marcado de tal manera la vida de la persona que prevalece sobre el olvido, lo vence al verse atraído a la luz con la ayuda de vehículos que los llaman a aparecer de nuevo.

Como ya se dijo, la memoria, pese a ser personal y única, se entreteje con otras memorias, que juntas se complementan, esto mismo ocurre con los recuerdos. Cuando los recuerdos individuales se entrelazan y se amplían, se convierten en un vínculo entre las personas para construir una memoria social, a partir de diálogos alrededor de hechos comunes. Por ello,

Cada persona tiene “sus propios recuerdos” que no pueden ser transmitidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente (...) lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo.

Estos procesos, bien lo sabemos, no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. De inmediato y sin solución de continuidad, el pasaje de lo individual a lo social e interactivo se impone. (Jelin, 2002, p.19).

Hay que aclarar que cuando recordamos tejemos nuestras experiencias con otros tiempos, con otros espacios, con otras personas, con sensaciones y emociones que, dependiendo de dónde y cuándo estemos, varían. Estas variaciones del recuerdo dependen de asuntos que van desde nuestra edad, nuestras creencias, de quien escuche el relato del pasado, hasta de la afectividad frente a los personajes y situaciones recordadas.

En los recuerdos que logramos identificar en la cartografía de nuestras memorias familiares, encontramos que estos ponen en tensión unas formas particulares de

reconstruir el pasado, en función de lo que queremos narrar para no olvidar: una serie de hechos vinculados con contextos de violencia. ¿Quién recuerda y qué personas vivenciaron esas experiencias narradas?, ¿qué actores marcaron ese pasado, que algunas veces evidencia unas vivencias dolorosas?, ¿en dónde y en qué circunstancias sociales, históricas, políticas... se produjeron? o ¿qué hechos marcaron aquello que se narra?

Estos interrogantes no son más que elementos que quisimos señalar en algunos recuerdos que pudimos crear y recrear en torno a unas huellas, unas evidencias materiales de nuestras memorias familiares: los objetos. Así fue como reconocimos unas *víctimas* que “protagonizan” y a veces narran ese pasado; identificamos a unos *actores* –en la mayoría figuras masculinas- asociados con actos violentos; podemos hablar de unas *situaciones* que dan cuenta de un contexto social más amplio, vinculadas con un pasado doloroso; y relacionamos unas *acciones* equivalentes a hechos violentos, vivenciados por unos sujetos.

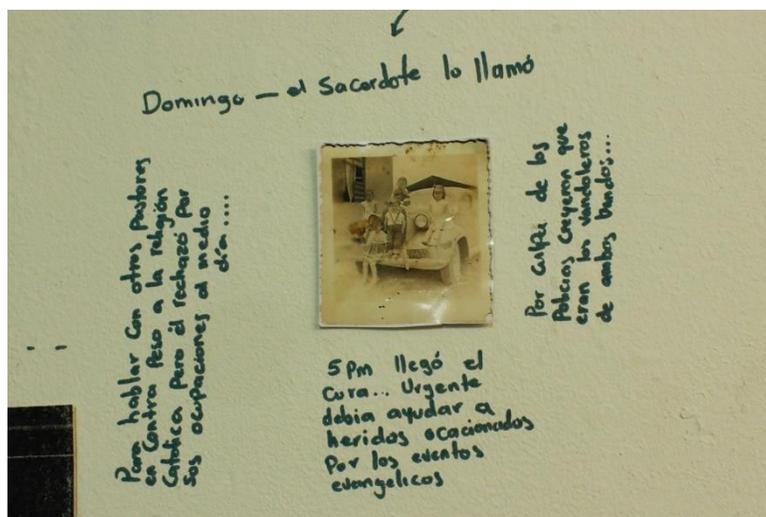
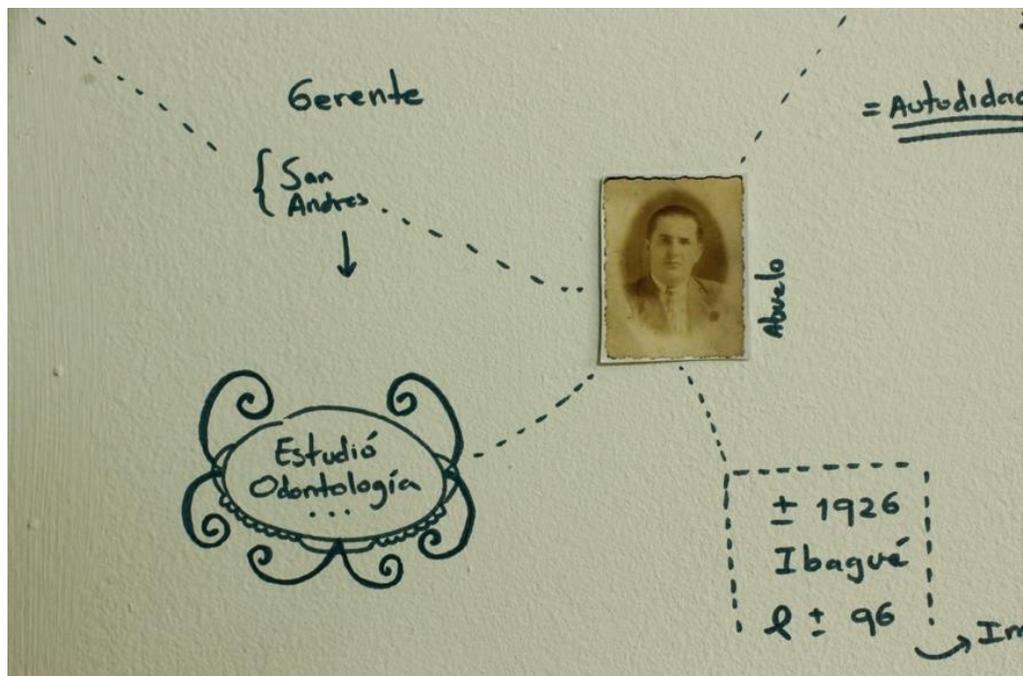
Como se ve a continuación en los relatos, el hilo conductor –el entramado de nuestros recuerdos- es el miedo: a perder la vida propia o del ser querido, a perder la tierra, a perder la fe... Un miedo que, como refiere Bauman (2007), es inherente a todas las criaturas vivas como respuesta a una amenaza que pone en peligro la vida, pero que, en el caso de los seres humanos, tiene un sentimiento adicional construido social y culturalmente: un *miedo derivado o secundario* que orienta las conductas. En otras palabras,

El «miedo derivativo» es un fotograma fijo de la mente que podemos describir (...) como el sentimiento de ser susceptible al peligro: una sensación de inseguridad (el mundo está lleno de peligros que pueden caer sobre nosotros y materializarse en cualquier momento sin apenas mediar aviso) y de vulnerabilidad (si el peligro nos agrede, habrá pocas o nulas posibilidades de escapar a él o de hacerle frente con una defensa eficaz; la suposición de nuestra vulnerabilidad frente a los peligros no depende tanto del volumen o la

naturaleza de las amenazas reales como de la ausencia de confianza en las defensas disponibles). (Bauman, 2007, p.11-12).

Visto el miedo de este modo, este aparece como eje transversal a los recuerdos de nuestra cartografía. Por ejemplo, Laura narra la manera como su abuelo -en tanto protagonista- se enfrentó al cura de la iglesia en torno a una disputa por la fe católica, que aquí representa la situación del recuerdo, y que como consecuencia condujo a una acción violenta: un atentado contra la vida. Así lo relata Laura a partir de algunas fotografías y textos que coloca en dentro de la cartografía del semillero (ver imagen 18 y 19):

“El cura del pueblo llega donde el odontólogo y le dice: - tenemos que ir el domingo a una reunión con unos evangélicos que llegaron y se situaron al otro lado del río y están captando a los feligreses de la iglesia católica, y no debemos permitir que nos vengán a corromper-. Como a las 5 pm, el odontólogo escucha una algarabía de la gente que venía de regreso, golpeando fuerte a la puerta, llamando al odontólogo. Abren la puerta y era el cura diciendo que cuando iban llegando al río, bajaron hombres armados y pensaron que eran vándalos de la época y con la policía mataron a las personas sin identificarse, pero resultó ser que eran policías del otro pueblo. Entonces, ante ese cuento del cura, el odontólogo le dijo: -¡Grave!, el responsable de todo es usted-. Y el sacerdote salió furioso, insultando, y reunió al pueblo y prendieron fuego a la casa mientras gritaban: -EN COLOMBIA NO QUEREMOS PROTESTANTES QUE NOS QUIERAN CORROMPER-. Un familiar que estaba cerca se metió por la parte de atrás de la casa y logró sacar a los menores, los metieron en un camión y se los llevaron de allí”.



Otro de los miedos que identificamos en los relatos que configuran nuestra cartografía, tiene que ver con el desplazamiento forzado como una de las *acciones* que deviene del periodo de La Violencia bipartidista en el país, durante las décadas posteriores al bogotazo. Esto es reconocible en el relato de Vanessa, el cual vincula con algunos objetos de su abuela (ver imagen 20):

“Los objetos que detonaron mi búsqueda fueron la cruz de mi abuela y la lista de mercado que se encontraba debajo de ella, hecha por mi papá hace algún

tiempo. Estaban ubicados (de esa manera) en la repisa de la cocina. Al preguntarle a mi abuela sobre la cruz, me dice que junto con una navaja que tenía guardada, son los únicos recuerdos (físicos) que tiene de su papá y su abuelo, antes de ser sacados a la fuerza de su finca por La Violencia -época de la violencia bipartidista- como ella la denomina”.



Imagen 20.
Activadores del recuerdo: Cruz y lista del mercado.

En relación con el relato anterior de Vanessa, el aporte de Yuly a la cartografía narra la manera como su abuela y su familia, recuerda la forma como vivieron el desplazamiento forzado reiteradas veces, como consecuencia del bipartidismo de los años cincuenta y, recientemente, el conflicto armado de los años noventa y la primera década del 2000. Yuly materializa los recuerdos desde objetos que ella misma fabrica o interviene (ver imágenes 21 a la 24), haciendo alusión y creando metáforas sobre la memoria de su abuela, que resume en el siguiente relato:

“La violencia para mi abuelita ha estado presente, afectándola directa e indirectamente en diferentes momentos de su vida. Empezando por la época en que, siendo una niña, dedicaba su tiempo a jugar con botellas; en 1958 sobrevive a la guerra bipartidista donde mueren su padre, su abuelo, su tío y su abuelita; -dejaron a mi abuelita colgada entre los alambres-, dice ella.

Inició así una vida de desplazamiento y testificación de la guerra. A partir de las fotos con solo las siluetas de personas que hoy ya no están, estas imágenes corresponden a la narración de ella: -Llegamos con mi esposo a la finca El silencio en 1995. A la finca a veces llegaba el ejército y en otras ocasiones llegaba la guerrilla, ambos acampaban por ahí cerca a la casa, claro que no al mismo tiempo, eso siempre dio mucho susto, que llegaron a encontrarse preciso ahí en la finca. Tocaba pagarle vacuna a la guerrilla y a los paramilitares, a esos nunca los vimos pero enviaban mensajero. En las fotos, el chino que salía en el cultivo de amapola era miliciano, a él lo cogieron y se lo llevaron para la cárcel, no volví a saber nada sobre él-

Finalmente mi abuela tuvo que volver a encontrarse en situación de desplazamiento forzado. Dice ella: -Tuvimos que irnos porque a la casa de un vecino que tenía tienda, llego el ejército mientras estaba la guerrilla allá y hubo una plomacera muy terrible, resulta que el hijo del vecino era miliciano y se lo llevaron para la cárcel, allá, a esa casa llegaron chismes de que nosotros habíamos mandado el ejército, eso fue en el 2007-”.



Imágenes 21 y 22. Activador del recuerdo: Reproducción de Botella.

Imagen 23. Activador del recuerdo: Fotografía intervenida.



Imagen 24. Activador del recuerdo: Reproducción de cerca.



Así como ocurre con la abuela de Yuly, el conflicto armado del país, sobre todo en el contexto rural, es otra de las situaciones que marcan nuestras memorias y recuerdos. Este es el caso de la familia de Carolany, víctima directa de las acciones adelantadas por grupos guerrilleros. En sus relatos, los cuales toma desde las experiencias de su mamá, estas acciones se relacionan con el asesinato y las amenazas, las cuales metaforiza con ceniza que recogió en su pueblo natal, Guaduas (ver imagen 9). Según ella:

“Mi mamá empezó a estudiar a la edad de 8 años, pero a mitad de año el profesor fue asesinado. La última vez, quemaron la escuela con el profesor dentro. Él gritaba y olía a carne quemada pero nadie pudo hacer nada”.

“El patrón no dejó el dinero y por eso mi abuelo apartó unas vacas para la guerrilla, para que no les hicieran nada a mi mamá, mis tías y mi tío, quienes se quedaron solos en la finca mientras él iba a buscar al patrón. Dejó instrucción de no salir si las vacas mugían, porque iban a ir a recoger a unas, -escóndanse debajo de la cama y no salgan- dijo. No había nadie que los cuidara porque la mamá había muerto.

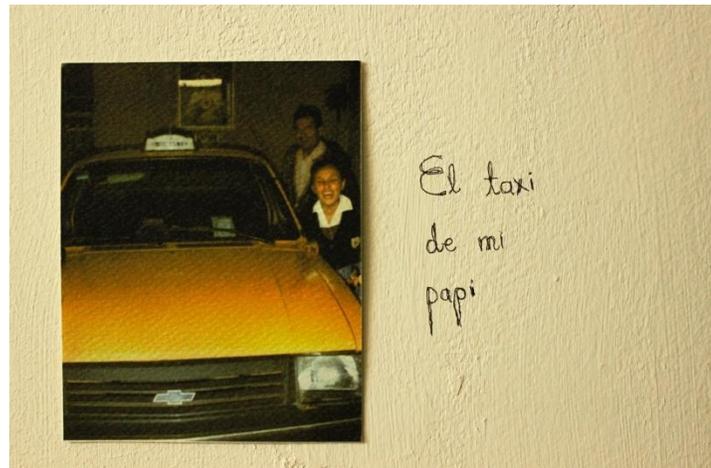
Las reses empezaron a mugir, se escucharon disparos, mi tío se subió a la copa de un árbol y prendió una antorcha para pedir auxilio a los vecinos, quienes llegaron en grupo. En ese momento la guerrilla paró la matanza del ganado y se dirigió a la casa, pero un vecino habló con ellos e intercedió por los niños, abogando que estaban solos y se habían asustado. La guerrilla los dejó pasar pero solo en esa ocasión.

Al ganado lo mataron a disparos y machete, picaron a algunas vacas y se llevaron lo que pudieron, el resto quedó en el campo, pero como dieron órdenes de que la comunidad no las podía aprovechar, fue necesario enterrarlas para que no se descompusieran al aire libre”.

Otro de los miedos que encontramos en los recuerdos evocados desde la cartografía del semillero, tiene que ver con acciones ubicadas temporal y socialmente en el contexto del narcotráfico, que vivenció el país a inicios de la década de los noventa del siglo XX. Camila, que partió de una fotografía que retrata a sus padres y hermanas para hablar de su familia (ver imágenes 25 y 26), describe el miedo como consecuencia de los atentados en Bogotá que ocurrían por aquel entonces:

“Una fotografía familiar momentánea retrata una década de violencia en el país. Esta fotografía fue tomada en el patio de mi casa durante el año 93, allí se encuentra mi papá, mi hermana y un taxi que sólo se sacaba a producir de noche.

Mi mamá acompañaba a mi papá todas las noches, mientras dejaban a mis hermanas en el lote, ellas se cuidaban la una a la otra. Era difícil tanto para mis papás y mis hermanas estar a la espera de un nuevo día, porque no se sabía a qué hora llegaban o (en un caso peor) si no llegaban. El miedo de saber que, por esos tiempos, se colocaban explosivos por cualquier sector; además, se alimentaba el terror mediante el contenido televisivo, en las noticias sólo se mostraba: “se busca narcotraficante”.



Imágenes 25 y 26. Activadores del recuerdo: Fotografías del álbum familiar.

Relatar nuestro pasado familiar implica dar cuenta de unas relaciones entre vivencias personales que, en función del miedo como reacción a acciones dolorosas, se vinculan con contextos sociales que han marcado la historia de nuestro país a la largo de los siglos XX y XXI. Sin duda, estos contextos se sitúan en situaciones de violencia: el conflicto armado colombiano, el narcotráfico, “La Violencia” bipartidista y hasta las disputas por la fe. En este punto, cabe preguntarse: ¿cómo nuestros recuerdos, que en apariencia están aislados de un relato más amplio en relación con la historia colombiana, pueden dar cuenta de una “memoria de la violencia”? ¿qué lugar tenemos, en tanto actores de ese pasado, para narrar, documentar, reflexionar y re-significar esa

memoria desde las evocaciones de nuestros relatos y objetos?, ¿cómo las particularidades de nuestros contextos inmediatos, cotidianos y, en últimas, presentes, nos permiten crear otras miradas sobre lo que nuestras familias recuerdan de la violencia en Colombia?, ¿cómo abordar el miedo que allí circula para crear nuevas formas de entender ese pasado?, ¿cómo esto se trasmite y se tramita a lo largo de las generaciones?

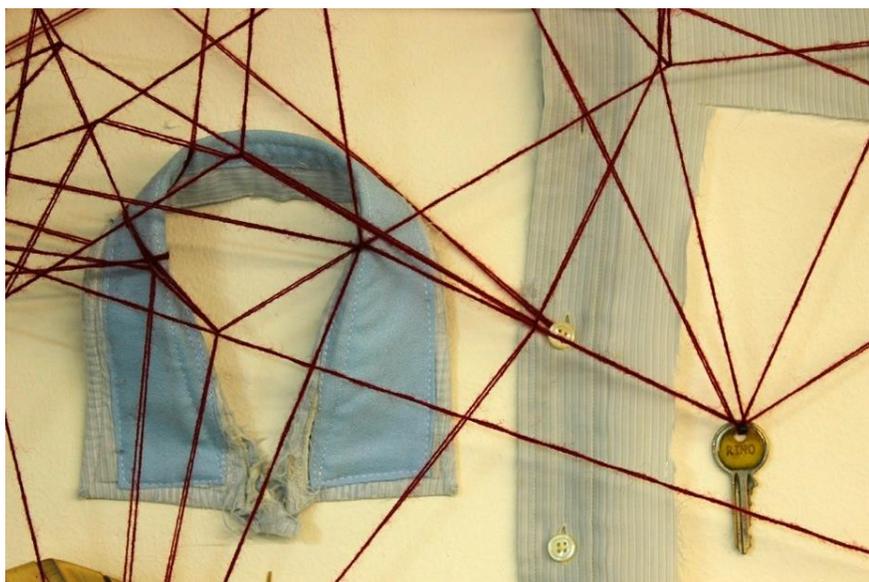
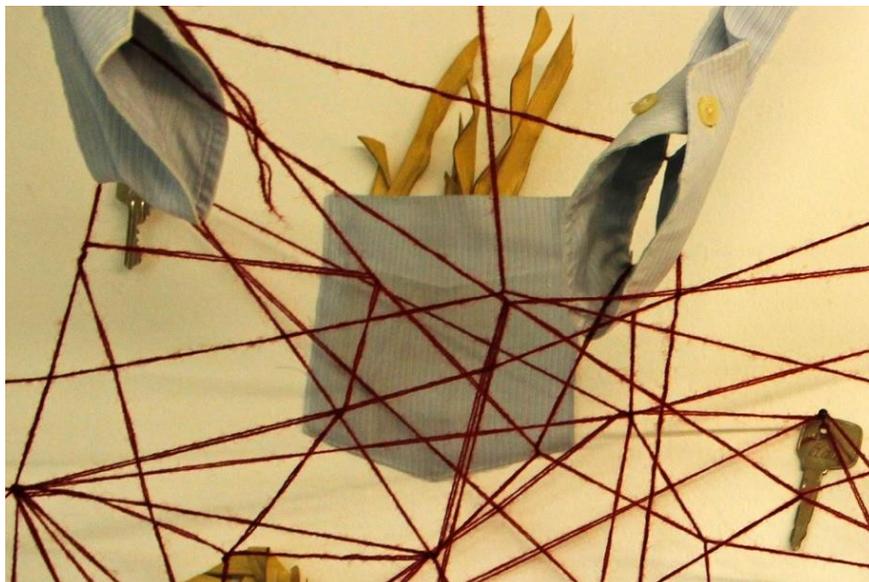
3.4. Del entramado a las herencias familiares.

El acto de heredar tiene múltiples implicaciones por parte de quien transmite y quien recibe lo transmitido, teniendo ambos sujetos una responsabilidad de preservación sobre ese conocimiento intergeneracional. Según Jellin (2002) “En la vejez, muchos quieren «transmitir», dejar algo de su experiencia a las generaciones posteriores” (p.120), con el propósito de que los saberes identitarios de una comunidad no mueran con una generación. Muchas veces estos saberes, oficios, actitudes o experiencias se transmiten desde un relato o se materializan en un objeto heredado, al parecer común y cargado de unas experiencias contenidas en la memoria de los propietarios. Podríamos decir que nuestra cartografía de la memoria está poblada de transmisiones generacionales y que, como vimos, proviene de un pasado que se evoca desde recuerdos, olvidos y silencios.

Dentro del proceso de transmisión es necesario que “Las nuevas generaciones puedan acercarse a sujetos y experiencias del pasado como «otros», diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar a través de la identificación” (Jelin, 2002, p.120). Por eso, al construir un diálogo entre el pasado y el presente de un colectivo, se da paso a una adaptación o reinterpretación de lo heredado, según una visión del presente. Para situar lo anterior encontramos el relato de David, el cual deviene de una camisa que colocó, de forma fragmentada, en la cartografía (ver imágenes 27 y 28):

“Una de las cosas que más recuerdo de mi abuelo, además de su sombrero verde, su ruana, su vestido de paño y sus zapatos negros que tenía que

mandar a hacer, son sus camisas. Mi papá también usa camisas parecidas, sobre todo, las azules, como la de la cartografía: una camisa fragmentada, cuello, mangas y botones. También uso camisas, sobre todo las que tienen cuadros. Más allá de ponerme camisas como lo hace mi papá y como la hacía mi abuelo antes de morir, ¿qué es lo que heredo?, ¿qué cosas encuentro parecidas entre mi abuelo y mi papá? Hombres del campo, a veces machistas, fieles a sus esposas, trabajadores y campesinos, con el deseo de heredar su apellido”.



Imágenes 27 y 28. Camisa fragmentada.

En el relato de David encontramos múltiples elementos que implican una herencia que se transmite entre generaciones, poniendo en diálogo el pasado con el presente. Inicialmente, desde una característica de su vestimenta que se relaciona con dos generaciones de hombres de su familia, se hace referencia a una identificación que se encuentra también con una diferenciación desde la forma en la que ha adaptado esta transmisión generacional, que es probable se haya dado en función de su presente y su contexto. Dentro del diálogo con lo heredado, es posible reflexionar sobre las maneras de construir cuestionamientos que le permiten evaluar a los sujetos, en este caso a David, las prácticas y actitudes que él podría heredar y continuar transmitiendo a las futuras generaciones o, tal vez, replantear en función de las condiciones de sus necesidades y existencia actual.

Siguiendo a Jelin (2000), “La transmisión entre quienes vivieron una experiencia y quienes no la vivieron, porque todavía no habían nacido, o porque no estaban en el lugar de los acontecimientos, o porque, aunque estaban allí, por la diferentes ubicación etaria o social, la experimentaron de otra manera” (p.124). Estas diferencias temporales y contextuales entre el que hereda y el heredero, influencia la visión frente a la experiencia, en relación con una serie de actitudes o “la tierra”, el objeto o saber, como en el caso de David, quien construye el siguiente relato a partir de algunos huellas que recogió de la finca de su padre (ver imagen 29):

“Hace unos años fui a la finca de mi papá, está en medio del frío del altiplano cundiboyacense. Recogí semillas, hojas secas, piedras, pasto, flores, troncos... Así como la memoria, estas huellas se convierten en evidencias de mi recorrido, pero también de esa herencia campesina que mi papá todavía mantiene con tanto orgullo desde su oficio: ordeñar, sembrar, cercar, cocinar y todo lo que implica cuidar de su finca. Desde hace tiempo, mi mamá le ha insistido en que venda la finca, que ya está muy viejo y enfermo para ese trabajo tan duro. En el fondo, él no la quiere vender”.

En este relato podemos identificar una diferenciación entre las formas de relacionarse con la tierra que destaca David, dado que la experiencia de recolección que narra se diferencia de la experiencia de su padre alrededor de un oficio, que tiene como

propósito el cuidado y preservación. Podemos decir que la experiencia de su padre frente al cuidado de la tierra y su resistencia a vender -a pesar de su edad-, se relacionaría con el hecho de que esa tierra es una transmisión generacional que implica unas costumbres y actitudes, que él recibió en un momento de su vida y que en otro, como afirma David, probablemente le herede a sus hijos y ellos hereden a sus nuevas generaciones manteniendo o modificando el legado de su familia.

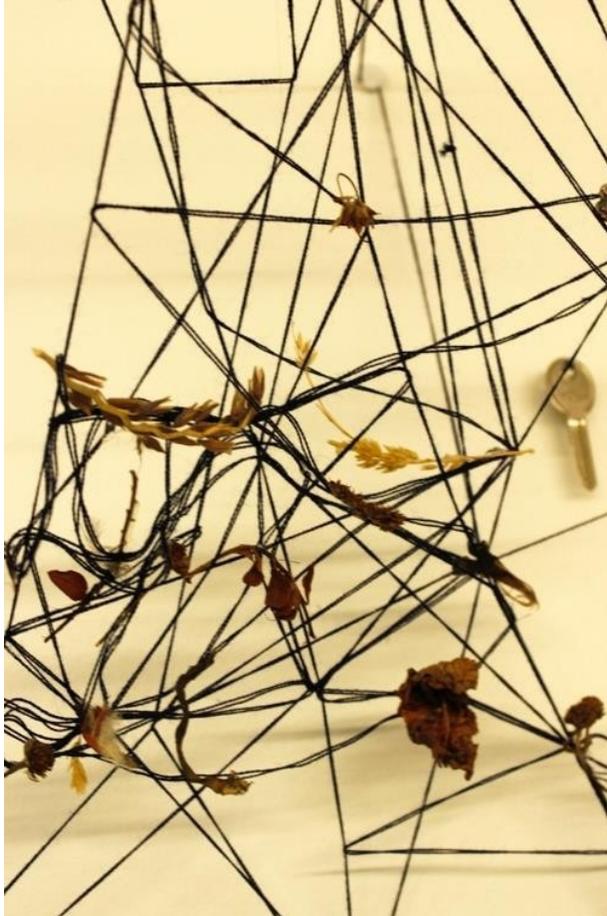


Imagen 29. Huellas de la finca.

En los relatos de David, y como una constante en la totalidad de la cartografía, encontramos lo rural como un escenario donde se hacen presentes los acontecimientos que marcan nuestras memorias familiares. A diferencia de David donde lo heredado -a primera vista- no tiene que ver con hechos violentos, cabe la pregunta por cómo el pasado es transmitido cuando del conflicto armado se trata, particularmente, desde aquellos silencios que podrían negar “herencias dolorosas” a nosotras, las generaciones recientes. Así, todos los recuerdos, pero también los olvidos y silencios

que señalamos desde los relatos y los objetos que seleccionamos en nuestra cartografía, son una herencia que es transmitida a nosotros desde la oralidad de una persona o personas y desde la materialidad de las cosas (*vehículos evocativos*). Estas experiencias transmitidas median las formas en que hemos construido nuestra existencia y habitamos el ahora.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN, O MEJOR, “DEL PORQUÉ DE LA MEMORIA”.

A partir de nuestra experiencia cartográfica desplegada en objetos, narrativas y reflexiones teóricas, podemos decir que los recuerdos emergieron como indicio de que algo pasó, unos hechos en las memorias familiares, sin mostrar o expresar directamente el suceso. Hablar sobre el objeto en muchos casos nos llevaba a alguna parte del relato, también a recordar a la persona o personas que tuvieron lugar en la memoria, que fueron protagonistas o quienes nos contaron el relato. Así, se empezaron a poner los primeros objetos en la pared que, desde los relatos, se fueron entrelazando para construir “una guía” de dónde se podrían ubicar los objetos que llegaron después.

Este proceso no tendría sentido sin los espacios de diálogo y de construcción colectiva entre los integrantes del grupo. Al recordar colectivamente, nos hicimos conscientes de que nuestras memorias están enlazadas, lejos del pensamiento ilusorio de que la violencia no nos ha tocado a todos. Al encontrarnos para relatar, nos dimos cuenta que la memoria colectiva en Colombia, con relación a la violencia, termina extendiendo sus largos tentáculos, uniéndonos, paradójicamente, a partir de un sentimiento de miedo colectivo que ha movilizó al país durante décadas.

Ese miedo, que llega a ser entonces el eje movilizador de los sujetos y situaciones que aquí se narran, termina poniendo en tela de juicio la consideración de la verdad al relatar de manera objetiva el pasado. Un testimonio desencadenado por el miedo, termina siendo, en palabras de Jelin (2002), una *narrativa subjetivada*, dado que la consideración de la verdad se desplaza a la descripción de los hechos desde quien los ha sufrido a partir del dolor. En este sentido, se desata una lucha por la legitimidad y el

poder sobre el discurso de los hechos, donde cada parte, víctimas y actores, busca legitimar su versión de la historia para lograr el reconocimiento de su papel desde aquello que a cada uno afecta.

Podemos reconocer que hemos encontrado en nuestra cartografía, una memoria colectiva que tiene su punto de encuentro en el papel de las víctimas, donde se evidencia que hay un consenso en el momento histórico de la violencia en Colombia. Aquí, se le da voz a las memorias individuales de nuestras familias, a microrelatos que están lejos de ser una historia hegemónica y validada por instituciones como el Estado o la Iglesia, buscando que desde nuestros contextos cotidianos se vaya creando discursos particulares, en un ejercicio de “resistencia” que se aleja de las versiones oficiales y los medios masivos.

Este ejercicio de reconstrucción de memoria, nos permite sacar del silencio y el olvido colectivo aquellos sucesos que marcaron la vida de nuestras familias de una manera significativa, dando visibilidad a unos hechos, algunos dolorosos, pero que en este caso, se resignifican a partir de las voces de nuevos actores –o generaciones- y a la luz de unas circunstancias históricas del presente.

El hecho de recordar, pero también olvidar y callar, para reinterpretar el pasado desde unas situaciones específicas que abarcan la historia de todo el país, conlleva unas implicaciones políticas a partir de las memorias individuales. Desde allí, es posible repensarse el pasado desde las circunstancias históricas y políticas del presente para proyectar futuro personal y social. Esto es lo que Vázquez (2001) propone como continuidad social pues, la memoria no es otra cosa que la reinterpretación del pasado desde la creación de significados móviles, según las necesidades del presente, donde esto reconstruido se expande y se proyecta hacia el futuro, garantizando la existencia de la sociedad.

Esas circunstancias presentes en las que tiene lugar el pasado reconstruido, parecen ser las que posiblemente incitan al recuerdo a salir de sus silencios, despertado por un

nuevo miedo que se resiste a no repetir la historia. En palabras de Jelin (2002), el ejercicio de la memoria en los contextos conflictivos, tiene el objetivo de “superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro” (pág. 16). En tal sentido, las cartografías de las memorias, en tanto estrategia metodológica, permiten vislumbrar posibilidades para re-significar y narrar de modos diferentes ese pasado, con una perspectiva crítica y acorde a los contextos y la maleabilidad del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2010). Atlas. Portar el Mundo Entero de los Sufrimientos. En: G. Didi-Huberman, *¿Cómo llevar el mundo auestas?* (pp. 60-116). Madrid: TF Editores/Museo Reina Sofía.
- Guridi, R. & Tartás, C. (2013). Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 18(21), 226-235. doi:<https://doi.org/10.4995/ega.2013.1536>
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Vázquez, F. (2001). *La Memoria como Acción Social: relaciones, significados e imaginario*. España: Paidós.

CAPITULO 6

EL FESTIVAL DE LA COSECHA COMO FUENTE PEDAGÓGICO PARA EL RECONOCIMIENTO PATRIMONIAL DE LA REGIÓN DEL ARIARI, COLOMBIA

Yarith Sofía Gutiérrez Torres
Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento
Granada- Meta. Colombia
sofitorrescrea@gmail.com

Resumen

Esta Ponencia describe la experiencia docente en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Granada - Meta, en la cual durante el año 2018 se evidenció la descontextualización del área de artística y la realidad cercana del educando. Por lo tanto, se decidió emprender una estrategia de reconocimiento del patrimonio, costumbres, diversidad artística y cultural, aprovechando uno de los eventos más representativos de la región: **“El Festival De La Cosecha Llanera”**, celebrado en torno al festival folclórico, turístico y agroindustrial más importante de la región de la **Orinoquía**.

Dicho proyecto se encuentra en ejecución (actualmente únicamente con grados Octavo). Esta propuesta de aula, se desarrolla con el objetivo de evidenciar los alcances pedagógicos que posee el festival, alrededor de la realidad social de la población Granadina de cara al posconflicto y la reconciliación social, evidenciando el papel del área artística y su entorno inmediato como herramienta primordial para la construcción de tejido social, identidad y memoria, dignificando el enfoque de paz en las celebraciones populares, consolidando las sesiones de clase como laboratorio artístico - pedagógicos en donde se cultivan valores, se fortalece la esencia de la identidad regional y la cultura a través de procesos escolares creativos.

Palabras clave: Festival de la Cosecha, Patrimonio, Identidad, Memoria, Estrategias Pedagógicas, Riqueza Cultural, Tradición.

Introducción

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, donde se conjugan una inmensa variedad de realidades y herencias socioculturales que son expresadas y transmitidas a través de los diversos festivales, fiestas, carnavales, encuentros y ferias que se realizan a lo largo y ancho del país, el mismo, en el cual se desarrolla esta propuesta de aula planteada como estrategia de reconocimiento del patrimonio, costumbres artísticas y culturales locales. La propuesta se planteó de manera que, se pudiesen aprovechar factores geográficos y económicos tan importantes como lo es, ser el segundo municipio más turístico del departamento del Meta después de [Villavicencio](#) y al mismo tiempo y de manera contrastante, ser el segundo sitio que más recibe población desplazada, estoy hablando del municipio de Granada.

Granada, es un municipio ubicado en el [Meta, Colombia](#), está conectado a la capital del país, [Santa Fe de Bogotá](#) a lo largo de una carretera de 180 km y 80 km de la capital regional [Villavicencio](#), su temperatura diaria promedio varía entre 27 ° C y 32 ° C. En el área de influencia del hoy municipio de Granada, estaban asentadas tres culturas indígenas: los Sae, los Guayupe (grupo más numeroso), y los Operigua, dentro de ellos los Tiniguas, que no tenían bien definido su territorio, solamente presentaban diferencias dialécticas y culturales. (Municipio de Granada, 2019)

Lo que respecta a la población indígena, numerosa antes del contacto con los conquistadores, disminuyó notablemente, tanto por la explotación a la que se vio sometida, en el régimen encomendero, como por las enfermedades y epidemias traídas de los españoles (pestes, viruela, sarampión). A medida

que transcurren los años, los indígenas, son despojados de su territorio y sometidos cada vez más. Algunos terminaron por dispersarse y otros vinculados a las haciendas como sirvientes. (Londoño,1989, p16).

Inicialmente el hoy municipio de Granada, se denominó Boquemonte, debido a su carácter geográfico que constituía la entrada de un camino real que penetraba las inhóspitas selvas de la vega del río Ariari .Es importante resaltar, que el municipio ha correspondido históricamente a la misma dinámica de ocupamiento de la región de la Orinoquía, ha sido el resultado generacional de los procesos migratorios provenientes de los Andes Colombianos, que se fueron asentando y adaptando gradualmente. (Municipio de Granada, 2019)

La región del Ariari, cuyo municipio más relevante es Granada, inició su proceso de ocupación con el desplazamiento poblacional desde el altiplano cundiboyacense y el Sumapaz a mediados del siglo XX, y se acentuó entre 1950 y 1970. Luego, debido a la persecución que vivió la guerrilla en Tolima y Huila, los diferentes escenarios de guerra desencadenadas entre partidos políticos: liberales y conservadores y la agudización del conflicto bipartidista que se dio luego del asesinato Jorge Eliecer Gaitan, se originó un desplazamiento sistemático de guerrilleros, población civil, y otros actores del conflicto, a la región del Ariari, propiciando en algunos casos, el proceso de colonización armada, varios de estos colonos al servicio de terratenientes. (Londoño,1989, Municipio de Granada, 2019)

En el año 1940, el entonces Boquemonte ya reúne las características de un caserío, el 23 de junio de 1956, Boquemonte pasa a llamarse Nueva Granada, y para el 19 de noviembre del mismo año es reconocido como municipio (Municipio de Granada, 2019). Y es que:

la tenencia de la tierra, la presión migratoria permanente y los aspectos políticos son factores que inciden en la activación del conflicto social en esa zona de colonización. La lucha por el espacio es el punto de encuentro de culturas diversas. Esta situación agudiza los antagonismos y finalmente, debido a un proceso de adaptación frente al medio y costumbres a fines,

terminan cohesionadas, considerando la región como su nueva patria chica.
(Londoño,1989,p 8)

Poco a poco y a pesar del conflicto, se nota la importancia de cosecha en la región, medio de subsistencia que los colonos y terratenientes encuentran para progresar...

Siguen pasando los años, los niños crecen y como no hay escuela cercana, los padres los envían a estudiar a la escuela más “próxima” generalmente a dos horas de camino... pasan los meses, llega la recolección de la nueva cosecha y como no hay dinero para el pago de trabajadores, hay que recoger la cosecha cuanto antes, “de manera muchachos que esta semana no van a ir a estudiar, pues tenemos bastante oficio por hacer. La semana se convierte en dos o tres cuando por fin queda tiempo libre, los niños vuelven a la escuela. Al regresar se sienten desadaptados; en ocasiones encuentran en la escuela la razón: “el profesor salió a cobrar el sueldo hace como quince días y no ha vuelto, talvez no le han pagado” o “la profesora se aburrió, pues dijo que esto por aquí era muy lejos y... como estaba esperando”. Cuando el maestro permanece en el lugar, los padres de familia manifiestan: “el profesor con tantos niños... y son cinco cursos para él solito... la deserción en la época de la cosecha es bastante notoria. Muchos niños jamás vuelven. Al siguiente año la misma cosa... (Londoño,1989,p 92-93)

Contrastes muy marcados encontramos hoy en día en la población granadina, pues son treinta veredas y cinco centros poblados los que la conforman, con 85.000 habitantes y su ocupación es la producción agropecuaria y el sector agrícola, contando con grandes extensiones de cultivos permanentes de palma, cacao y frutales; semestrales de arroz, maíz, y soya, y anuales de plátano, yuca y maracuyá, cifras oficiales indican que cerca del 36% del municipio se encuentra dedicado a la agricultura, pero el cultivo de palma africana también mueve la economía de Granada. En el 2016, según el más reciente diagnóstico agropecuario, había 2.102 hectáreas de área sembrada.

Sin embargo, la verdadera riqueza en la producción agrícola es la razón por la cual los campesinos de Granada cada año, desde 1968, salen al pueblo a mostrar sus productos.

Primero lo hicieron en las celebraciones del día del campesino cuando cargaban sus cosechas a caballo y en zorras en agradecimiento a las tierras productivas. Luego terminaban vendiéndolos en el parque central. Con el pasar de los años aparecieron diseños de puentes, animales y personas hechas con frutas sobre estructuras en palos de madera. Poco a poco se fue tecnificando y las carrozas se convirtieron en parte del Festival de la Cosecha Llanera, un desfile que inició su recorrido para convertirse en Patrimonio Cultural de la Nación,”. (Molano, 2018, p 6)

Por otro lado, es fundamental resaltar que el municipio de Granada cuenta con diferentes instituciones de educación formal básica y media, sin embargo, la única institución que ofrece servicio formativo hasta educación media en horas de la tarde, es la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Ésta, inicia labores en el calendario A desde Enero de 1991 en jornada de la mañana, y reabrió las dos jornadas en el año 2011. Actualmente, cuenta con un total de 458 estudiantes activos, cabe resaltar, que la jornada de la tarde se encuentra conformada por un alto porcentaje de población vulnerable.

En este contexto se desarrolla esta experiencia pedagógica, siendo el resultado de la vivencia personal y profesional, en la cual, durante el año 2018 se pudo evidenciar la descontextualización de la materia de artística. Como primer antecedente, la malla curricular, el plan de área y el plan de aula, se ajustaban más a los estándares del MEN que a la realidad cercana del educando, se decidió entonces emprender un proyecto preliminar, estrategia de reconocimiento del patrimonio, costumbres artísticas y culturales locales, en la cual se pudiese aprovechar la festividad anteriormente nombrada.

Dicho proyecto se encuentra en ejecución (actualmente en desarrollo únicamente con grados Octavo), sin embargo, cuenta con una experiencia escolar previa que arrojó resultados exitosos, realizada en la ciudad de Tunja. Esta

propuesta de aula, se desarrolla con el objetivo de evidenciar los alcances pedagógicos que poseen las festividades, como generadoras de interacción y visibilización de los procesos regionales festivos y sociales, de cara al posconflicto y la reconciliación social, en donde se reconoce la importancia del “otro” en la construcción de procesos de diálogo, interacción, visualización, debates, intercambios de experiencias para los procesos de unidad y paz. Es decir, reconocer el papel del área de artística y su entorno inmediato como herramienta primordial para la construcción de identidad y memoria, apoyada en los eventos regionales más representativos para los Granadinos. De este modo, se logran proyectar enlaces interculturales y académicos entre población local y estudiantado Galanista, dignificando el enfoque de paz en las celebraciones populares.

Sin embargo, todo este proceso inició con la necesidad de entender los parámetros establecidos previamente para el área. Se encontró que, en la malla curricular, el plan de área y el plan de aula, se daba prioridad al conocimiento por temáticas alejadas de la realidad local, con escasos recursos metodológicos y didácticos, abordadas de manera frágil, y sin una meta específica de aprendizaje. Entre los tópicos a desarrollar se encontraban: la historia de figura humana en Grecia Antigua y Egipto, Canones estándar del cuerpo humano, proporciones, características del lenguaje visual, arte contemporáneo, arte moderno, elementos básicos de la composición, clasificación del color, lenguaje visual, técnicas mixtas, vanguardias artísticas, arte colonial, periodos del arte: Arte paleolítico, Arte Egipcio, Arte Griego, Arte Medieval, el comic, la caricatura, etc... en donde se evidenciaba, por un lado la falta de practicidad estética y habilidades creativas del grueso de los estudiantes, así como la falta de interés por parte del estudiantado hacia la materia.

Con el propósito de conocer la población e intentar hacer frente a lo establecido en el plan maestro del área, se desarrollaron las temáticas propuestas en la malla curricular. Para el cuarto periodo, en grado séptimo con apenas dos sesiones de clase estaba ubicada la temática: patrimonio cultural. En ella se enmarcaban los mitos y leyendas colombianos, y, dichos y costumbres. Por pertinencia, se decidió ampliar conceptos acerca de qué y cuál es el patrimonio cultural colombiano,

haciendo una explicación con ejemplos significativos como lo es el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto y su riqueza cultural, así como también la importancia del Parque Arqueológico de San Agustín, considerado como uno de los vestigios más importantes de la cultura pre – colombina y albergue de los monumentos que hicieron parte de las tradiciones religiosas de los habitantes de aquella época,...entre otros, de este modo, los estudiantes empezaron a sentirse identificados con por ejemplo las festividades colombianas patrimonizadas. Durante esas clases la percepción de los estudiantes cambió, y primó el conocimiento de cultura general, las vivencias y experiencias de los estudiantes, donde se reivindicó la memoria, la identidad y los conocimientos ancestrales, incluyendo al núcleo familiar a la solución de preguntas orientadoras.

Al observar la aceptación y acercamiento de la temática en el estudiantado, se empezó a replantear la malla curricular de la materia, decidiendo aprovechar una de las festividades más representativas de la región, la cual se realiza en el mismo municipio y guarda un legado cultural arraigado a las costumbres agrícolas de la región, este es “**el festival de la cosecha llanera**”. De este modo, se vincula a todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje: la familia, el docente y los discentes. Sin embargo, en algunas ocasiones los espacios de formación básica y media se encuentran al margen de esta realidad sociocultural que aporta un sinfín de valores, emociones y hechos pedagógicos, a los diferentes actores que participan en el desarrollo de las festividades.

Se puede decir, que este hecho de distanciamiento escuela-festividades hunde sus raíces en el escaso vínculo que se evidencia desde los mismos planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de artística. Es necesario por ello, hacer un breve barrido acerca de los parámetros nacionales determinados para el área.

En primer lugar, en el 2000 se establece el primer documento oficial encaminado a la comprensión de las artes como un área estética obligatoria en la formación básica y media. Más adelante, el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN,2010), recoge las perspectivas

de artistas, pedagogos, teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología, en torno a la reflexión e identificación sobre las competencias propias del campo de la Educación Artística y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas; señalando que, “Las competencias inherentes a la Educación Artística aquí descritas, definen lo que un estudiante, aprende para el desarrollo de su ser, saber y hacer, mediante su contacto con el campo del arte” (p.10); afirmaciones apoyadas, en primera instancia, en:

- La identificación de tres competencias que desarrolla la Educación Artística: sensibilidad, apreciación estética y comunicación
- Los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: de recepción, de creación y de socialización
- Los diferentes productos que el estudiante concreta como resultado de dichos procesos y los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo.

Igualmente, el texto propone tres ejes de acción para el área: el arte, la cultura y el patrimonio, las cuales a su vez, involucran en sus “*manifestaciones materiales explícitas*” los saberes populares, carnavales, prácticas culturales de poblaciones étnicas, expresiones locales o nacionales, etc (MEN, 2010), sin embargo, en la aplicabilidad se entiende que este documento aporta “orientaciones pedagógicas para que las instituciones y los docentes organicen los diseños curriculares, los medios educativos, las unidades de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, favorezcan el desarrollo competencias, teniendo en cuenta el arte, la cultura y el patrimonio” (p. 12-13). Con lo cual, muchas veces, la escuela omite el papel fundamental que juega la comunidad educativa en la preservación de legados culturales, y se abstiene de participar como actor primordial de los procesos de enseñanza-aprendizaje implícitos en el desarrollo de las actividades festivas nacionales.

Sin embargo, es necesario resaltar iniciativas de efectiva articulación de los temas festivos en el currículo formal de básica y media, en este sentido, el carnaval Soloriental, desarrollado en la escuela rural Los Soches en Bogotá, representa una tradición de más de 20 años, que lo ha hecho acreedor a diversos reconocimientos a nivel nacional, permitiendo a la comunidad educativa resignificar el valor de la fiesta en el contexto escolar (MEN, 2010). Así mismo, propuestas enfocadas en el desarrollo de ideas carnavalescas para el Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto, parten de los espacios escolares y son expuestas a la comunidad el día 2 o 3 de Enero en el denominado “Desfile de carnavalito”, en el cual, los niños, futuros artistas y cultores del Carnaval son los protagonistas, donde expresan y presentan en la cultura popular su amor por la tierra, el arte y el Carnaval. En este desfile se evidencia el compromiso de los niños y jóvenes participantes con su cultura, mostrando su ingenio creativo y la herencia cultural viva expresada en pequeños motivos y propuestas que son el futuro latente del Carnaval.

En consecuencia, se entiende que la escuela es un lugar de permanente interacción social y emocional que involucra diferentes actores, los cuales, inciden significativamente en el desarrollo de un sinnúmero de competencias y habilidades, pues, el proceso de enseñanza aprendizaje ocurre de manera bidireccional, permitiendo a la comunidad educativa construir conocimiento en torno de sí misma. Debido a estas construcciones colectivas, también puede ocurrir lo que Philip Jackson denominó *Currículum oculto* (1992). El cual es entendido como un currículo que incluye una serie de relaciones donde implícitamente se pretende posicionar determinada ideología, o la defensa de un algo, llámese una religión, raza, identidad, género, cultura, entre otros. De esta manera, se constituye en un modo de activación y transmisión de información a través de las prácticas, actitudes, discursos cotidianos, tareas, instrucciones en un sistema de creencias establecido por la sociedad en la que se desarrolla la comunidad escolar.

El currículo oculto, es opuesto y se diferencia del discurso que manejan las escuelas e instituciones educativas, entendidas como sistema público

donde se plantean una serie de objetivos, contenidos y acciones que programáticamente se desarrollan durante un ciclo escolar a partir de un *currículum oficial*.

Desde otra perspectiva, al analizar la práctica pedagógica también se incluye una reflexión sobre cómo y por qué migrar del concepto currículum oculto al término “pedagogías invisibles” acuñado por María Acaso (2012). La autora incluye en su reflexión, aspectos fundamentales como el *tiempo*, pues parte del currículum oculto se lleva a cabo en diversos niveles temporales, tanto en tiempo real en el salón de clases, como durante y después de éstas. Además ciertos discursos se perpetúan en tiempo histórico adherido por varias generaciones a través de palabras, ideas e imágenes. Así mismo, *el cuerpo*, aquél de quien experimenta, siente, ve, percibe, interpreta vivencias, permite comunicar de diversas formas un amplió entramado de construcciones sociales y emocionales que se dan en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, es necesario resaltar que como docentes encontramos estos códigos de *currículum oculto* o *pedagogía invisible*, a través del ejercicio práctico pedagógico.

Cada clase entonces, tiene un tipo de lectura o acercamiento a partir de lo que no se dice con las palabras, la planeación temática ya sea en el currículo institucional, plan de área, plan de aula, sugieren diversas interpretaciones verbales, gestualizada, emocionales, que constituyen ese “oculto”, donde finalmente se consolidan estrategias pedagógicas que se llevan a cabo para la construcción del conocimiento horizontal (profesor- estudiante, estudiante-profesor, estudiante-estudiante), de todo aquello que nos mueve, nos llama la atención, nos inquieta.

Un ejemplo de ello, es el comprender los carnavales Carnaval de Blancos y Negros – Pasto, y el Carnaval de Barranquilla como lo hace Ignacio Abello, en su artículo Carnaval Y Nación (2004) y poderlo retransmitir en las aulas de clase. Abello, desde una perspectiva más centrada en lo sociológico, expone un interesante vínculo entre las Raíces, transformaciones, costumbres y cómo éstas se integran en un todo que

finalmente hace parte de una identidad plural que se plasma, año tras año en el Carnaval. Este autor se centra en conceptos como los de cultura e identidad y su relación con la Nación, pues la nueva Constitución (1991) nos declara pluriétnicos y pluriculturales y en efecto, "La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad...Que la Nación colombiana se constituye a partir de la diversidad, que es la diversidad cultural el fundamento de la nacionalidad".

Paralelamente, el Patrimonio Cultural Inmaterial, se define como:

[...] los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas — junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que le son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante [...] conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, las artesanías, la arquitectura y otras artes (UNESCO, París, 1989).

En el artículo de Pérez, M. & Orozco L. (2007) El Carnaval De Barranquilla Como Fuente De Desarrollo Pedagógico. Se desarrolla el vínculo entre patrimonio y tradición oral de la siguiente manera:

El patrimonio integral son saberes, destrezas y formas que requieren de tiempo y compromiso, conocer que la herencia que recibimos al comunicarlo con la gente mayor por medio de la palabra y la práctica, tenemos que conocerla, y vivirla para luego transmitirla. La Tradición Oral como la memoria individual y colectiva significa construir símbolos. Los símbolos anuncian la identidad y comunican a los miembros y no miembros de cada grupo quién es y quién no es parte del mismo. Por medio del reconocimiento de esos

símbolos se generan respuestas adecuadas a la perspectiva del grupo simbolizado. (p.59).

Entendiendo que el patrimonio es legado que se recibe del pasado, se vive en el presente y se transmite a las generaciones futuras los cuales han sido producidos como consecuencias de procesos culturales, son “*itos*” de nuestra historia o referentes de nuestro caminar como colectividad, siendo el patrimonio un legado de nuestros padres, el logro colectivo de nuestros antepasados, sus valores, sus problemas, sus éxitos, su frustración, su creatividad, sus avances y decadencias de tópicos que están en la raíz de nuestra vida.

Ignacio Abello (2004) señala que el Carnaval en Colombia, concretamente los de Barranquilla, Pasto y Riosucio muestran el juego de nuevas formas de poder dentro del Carnaval mismo y dentro de las estructuras sociales que lo construyen; allí es clara la dinámica en la que las formas de resistencia pueden pasar a ser de dominación, como en el caso de los disfraces y las comparsas en los que los participantes desarrollan formas estéticas acordes con unas convenciones determinadas y en ese sentido hay una aceptación de lo que se impone.

Por otra parte, las festividades colombianas son manifestaciones culturales vivas, asumiendo la memoria colectiva. Ágreda, (2011)

La función de los ritos festivos, es vincular el presente al pasado y el individuo a la sociedad; por su parte, la fiesta implica la continuidad de las generaciones y la expresión de la identidad cultural local al crear en los individuos conciencia de pertenencia (p.19).

Siendo indispensable la recuperación de memoria colectiva, capacidad de generar autoestima, afectos, sentimientos y emociones compartidas, como la reactivación de la creatividad estética y el fortalecimiento de la identidad cultural a través de los valores propios. En este sentido, las festividades tradicionales colombianas deben ser vistas no sólo como un espacio de culturas, sino como una fuente de saberes y de apuestas de vida ya que, sirven como fuente y semillero de creatividad, involucrando en consecuencia valores sociológicos y culturales

propios, además se desarrollan ambientes lúdicos, de celebración, que poseen abundante iconografía y ambientes de comunicación, igualmente que posibilitan el trabajo en equipo al manifestarse en la participación unida de distintos grupos sociales de quienes se sienten miembros de una comunidad, tratándose de procesos de participación diferentes aunque casi siempre articulados, siendo partícipes de tradiciones comunes etc; incluso, poseen una multiplicidad de dispositivos identitarios que permiten sentirla como propia e identificable frente a los extraños, turistas o visitantes, esto quiere decir, sentido de pertenencia e identidad.

Así, es necesario recordar lo planteado por *Candau* (2008) en el libro *Memoria E Identidad* al señalar que “al igual que la noción de Cultura, los conceptos de memoria e identidad son fundamentales para cualquiera que tenga algún interés en el campo de las ciencias sociales y humanas”, (p.9) ya que estas nociones son una construcción social permanentemente redefinida en el marco de una relación con el otro. Sin embargo, el autor plantea la idea de reconocer que la memoria es menos una restitución fiel del pasado que una reconstrucción continuamente actualizada del mismo: “en efecto, es un marco más que un contenido, una apuesta constante, un conjunto de estrategias...pues, la idea según la cual las experiencias pasadas serían memorizadas, conservadas y recuperadas en toda su integridad parece insustentable” (p.9).

Es así, que se reconoce la dualidad: identidad – memoria, luego que están indisolublemente ligadas al contemplar la idea problemática del ¿cómo se pasa de las formas individuales a las formas colectivas de la memoria y de la identidad?, ya que los individuos llegan a compartir, prácticas, representaciones, creencias, recuerdos, etc. *Candau* (2008) plantea la idea de detener ese tiempo devastador del olvido a través de la memoria la cual ofrecerá la ilusión, pues lo que ha pasado no ha desaparecido definitivamente porque es posible hacerlo revivir gracias al recuerdo.

De esta manera, la memoria nutre a la identidad, siendo sin duda una “Fuerza de identidad”; pues el trío conceptual: identidad, memoria y patrimonio son las “tres palabras claves de la conciencia contemporánea”- que por lo demás y según *Nora P.* (1997) pueden reducirse a dos, si se admite que el patrimonio es una

dimensión de la memoria (p.12). La memoria, las tradiciones, las festividades involucran necesariamente una realidad social y cultural en la cual cada uno de los diferentes actores que se hacen partícipes de ellas, las reinterpretan de acuerdo al vínculo generado por la experiencia artística y humana. En este sentido Gardner, (2004), en su libro Educación Artística y Desarrollo Humano, señala:

“La habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diferentes clases de símbolos y sistemas de símbolos. Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a decodificar, a leer los diferentes vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo “manipular”, de qué modo “escribir” con las diferentes formas simbólicas presentes en su cultura” (p 30).

Los docentes que asumen que la educación se encuentra estancada en un paradigma ya obsoleto tienen la responsabilidad de desarrollar la educación del siglo XXI, entendiendo la práctica docente como un discurso. (Acaso M. 2012).

En consecuencia, teniendo en cuenta los tópicos tratados y con el fin de entender y aportar a las necesidades contextuales de las comunidades en vía de transformación, proponer y aportar desde la experiencia pedagógica propia para la creación de nuevos modelos, descubrir y trabajar las pedagogías invisibles en el aula, y, entender la práctica docente como un discurso, resulta fundamental buscar una estrategia encaminada a rescatar y suscitar la memoria e identidad, usando diversas situaciones autóctonas con fines pedagógicos, pues la cultura de las festividades, ferias, Carnavales, etc puede consolidarse como método de enseñanza, creando estrategias didácticas las cuales permitan enfatizar conceptos como la tolerancia, el respeto, la importancia de la memoria y construcción de la identidad; impactando en el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, afectivas y actitudinales, además, reconociendo el sentido y el significado del juego

como método didáctico, que aporta en la formación de importantes experiencias artísticas.

Metodología

Desde la experiencia personal docente en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Granada, departamento del Meta, a través del proyecto de aula “Me identifico con la cosecha de identidad Granadina”, desarrollado en el área de Educación Artística, se plantearon los alcances pedagógicos que posee uno de los eventos más representativo de la cultura llanera y un foco propicio de reconocimiento de diversidad y patrimonio cultural, este es **“El Festival De La Cosecha Llanera”**. Festividad dedicada a homenajear al hombre y la mujer del campo que con tesón y nobleza, provee de alimentos agrícolas a la región y al país, que permite a propios y foráneos disfrutar de las actividades que se celebran en torno al festival folclórico, turístico y agroindustrial más importante de la región de la Orinoquia.

El proyecto actualmente se encuentra en desarrollo únicamente con grados octavo, contando con una población total de 83 estudiantes con edades que oscilan entre 14- 16 años y, está direccionado a desarrollarse durante todo el ciclo escolar 2019, es decir 40 semanas de estudio. Sin embargo, teniendo en cuenta diferentes factores propios de la institución, se precisa para el desarrollo del proyecto de 36 semanas.

El objetivo de este proyecto es evidenciar los alcances pedagógicos que poseen las festividades, como generadores de interacción y visibilización de los procesos regionales festivos y sociales de cara al posconflicto y la reconciliación social en donde se reconoce la importancia del “otro” en la construcción de procesos de diálogo, interacción, visualización, debates, intercambios de experiencias para los procesos de unidad y paz. Es decir, reconocer el papel del área de artística y su entorno inmediato como herramienta primordial de una construcción de identidad y memoria apoyada en los eventos regionales más representativos para los Granadinos. Creando enlaces interculturales y académicos entre población local y estudiantado Galanista, dignificando el enfoque de paz en las celebraciones

populares, a través de la conceptualización y elaboración de material artístico alusivo al festival.

Se ha propuesto la metodología para el desarrollo teniendo en cuenta experiencias anteriores, siendo consiente de la complejidad y compromiso que exige la temática festiva regional, no obstante, se decidió abordar en primera instancia, la realización de un acercamiento diagnóstico a través de preguntas contextuales hacia los estudiantes, para pretender saber qué conocían y qué sabían respecto al festival de la cosecha llanera.

Los resultados al recoger las respuestas, constataron lo que Castañeda E. expone en su artículo “Los adolescentes y la escuela de final de Siglo XXI”, (s.f.) - que los jóvenes han pasado de la intolerancia a la indiferencia, y

Con respecto a la escuela la indiferencia toca fondo. Por todo el país se escucha en eco la voz de los adolescentes cuando afirman que el conocimiento escolar no es útil para su vida presente y futura y que el colegio tiene sentido por los amigos. Por tal motivo muchos de ellos asisten al colegio como telespectadores, como zombis, como masas con ojos (Casallas, 1995). Lo que pase allí en las clases, con los maestros, con la disciplina, con el conocimiento, con las materias, con la ciencia, con el arte, con los manuales de convivencia, con los Proyectos Educativos Institucionales, con la educación para la democracia, la educación sexual o la educación ambiental, no importa.” (p. 10).

La respuesta no podía ser diferente, nuestros estudiantes saben más de otras culturas, de otros festivales, de otros ambientes que de las propias, siendo esto un resultado altamente homogéneo en los dos cursos octavo, es decir dentro de una población de 83 jóvenes. La estrategia pedagógica con la cual se ha enfrentado este dictamen ha sido, focalizar desde un nivel introductorio el qué, cómo y para qué, de donde surgió el festival. Sin embargo, se pensaría ingenuamente que gracias a la inmensa información circulante en internet y la alta inmersión de los estudiantes las redes tecnológicas de comunicación e información, por algún modo se iba a obtener una gran infografía de historia, crónicas, noticias, etc las cuales pudiesen ser compartidas en el aula y así avanzar en el reconocimiento de la parte estética y productos plásticos y /o artísticos, sin

embargo, no fue así. Pues poca es la información detallada, histórica, o de experiencias alrededor de la festividad que circula en la web, por tanto, nos vimos como grupo de conocimiento enfrentados a re debatir la metodología.

Solucionamos y acordamos buscar el material bibliográfico y hacer nuestra propia recolección de información, es decir, los estudiantes y la docente debíamos comprometernos a indagar, preguntar, explorar desde nuestro entorno familiar y social acerca de la festividad, registrando de manera gráfica, escrita, audiovisual o sonora toda clase de información que respectara, es decir, empezaríamos a hacer una biblioteca, fonoteca o sitio sin determinación como banco de conocimiento. Este proceso ha tenido dos etapas, la principal desarrollada dentro de las 10 primeras semanas escolares o el llamado “Primer periodo”, que atendiendo a la realidad institucional, para los encuentros reales o sesiones de clase se convierten en sesiones de dos horas cada dos semanas, en las cuales se obtendrán la información base, y la segunda será un paralelo a las 26 semanas restantes del proyecto, en donde se hará lo posible por aportar información nueva a la base de datos inicial.

Por otra parte, también se estableció como reto profesional el discurso desde la “carreta”, entendida desde la aventura del conocimiento, haciendo que los estudiantes se comprometieran, fueran creativos, responsables, trabajando más de la cuenta, siguiendo por otro lado, desde las micro revoluciones que plantea María Acaso en su libro *rEDUvolution : hacer la revolución en la educación* (2013) Y es que la cuarta Micro revolución: *Incorporar el Placer frente al aburrimiento*, entendiendo que el aprender está relacionado con el placer, con la sorpresa, con el goce, uniendo el concepto de placer con el esfuerzo, la disciplina y la constancia. En el artículo de la revista ABC Educación, titulado «No existe trastorno de déficit de atención, solo niños aburridos».- Entrevista a María Acaso, la autora resalta también la importancia de la creatividad del profesorado para ejecutar es “revolución”, pues no se puede estimular la creatividad del estudiantado, antes del profesorado, afirmando “*Se va a olvidar del libro de texto y va a crear unas experiencias increíbles*” (2015).

Luego de la recolección de evidencias, se plantea realizar reflexiones individuales y colectivas, teniendo en cuenta los eventos de la programación del

festival de la cosecha llanera, como las tardes de coleo. El coleo se considera el deporte autóctono de la región, es una muestra del arte criollo, según el artículo del periódico el espectador, Tradiciones del Meta- El arte del coleo, publicado en 2017, cuenta que

Desde mediados del siglo XVI, cuando el deporte empezó a dar sus primeros pasos en Colombia, el coleo se convirtió en un factor determinante de la llanura por su peculiar manera de configurar la forma de vida de los habitantes del departamento del Meta. Incluso, desde la infancia, a los pequeños metenses se les enseña a ensillar y montar a caballo... En un ejercicio donde el animal realiza el 80 % del esfuerzo, los curtidos padres llaneros son conscientes de la importancia del caballo en el paisaje del departamento. Por esto, son ellos mismos los que se encargan de tomar las riendas cuando se trata de enseñar a los chicos a colear y arrear las reses que, salvajes, deambulan por la pampa”.

Otras de las actividades representativas es la jornada de joropódromo, se trata de una gran parada dancística callejera, en la que participan academias e instituciones culturales del municipio y provenientes de muchos puntos de la región del Ariari, incluso, de otros departamentos de Colombia, las que con sus grupos infantiles, juveniles, de mayores, profesionales y aficionados, generan a su paso alegría colectiva con sus multicolores trajes y diversas coreografías ejecutadas al ritmo de la música interpretada en vivo y amplificadas a lo largo de todo el recorrido. Y obviamente, quizá el acontecimiento más esperado por la comunidad veredal, propios y turistas, el desfile de carrozas y aunque como relata Andrés Molano, 2018 en su artículo dedicado a la memoria y reflexión en torno al festival de la cosecha:

Gustavo Jaramillo, colono de la zona y presidente de la junta de acción comunal de la vereda Canaguaro, cuenta que hay gente apática. Trabajar en la elaboración de las carrozas implica sacrificar el trabajo de campo, los cultivos se pueden perder si no se cosechan. Confiesa que no participaba

desde el 2012, pero que buscar la declaratoria de la tradición es un incentivo muy grande. (p. 7)

Es de notar que el desfile con el tiempo se ha convertido en concurso, hay ganadores con premios en remuneración económica y además que hay un interés presente por hacer patrimoniar la festividad, adelantando procesos de identidad dentro de la misma comunidad quienes realizan estas obras, sin embargo, se hace evidente la acción educativa como detonante, apoyo indiscutible y necesario para promover e inducir a la comunidad en general al reconocimiento de la memoria e identidad de los actos festivos.

De esta manera y entendiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje permite generar construcciones colectivas de conocimiento, las cuales poco a poco van modificando algunos objetivos y estrategias: Observar, crear y reflexionar sobre los modos en que el arte ha cambiado contextos, generando discusiones y diálogos con los suyos, sobre las formas de percepción en el entorno festivo, incluyendo logros y habilidades enfatizados a la experiencia del estudiante dentro y fuera del aula.

Las festividades se abordan desde la indagación, dónde, porqué, cómo se originó, desarrollando este proceso a partir de la curiosidad estudiantil, al requerir de manera propia y creativa la recolección de información de diferentes formas y durante todo el proceso, afianzando conocimientos y conceptos de cada evento de la festividad, haciendo indagación en libros, videos, documentos producto de investigación, cd musicales, incorporando entrevistas, diálogos, etc. para lograr consolidar colectivamente entre estudiante- profesor el conocimiento teórico- histórico del festival. La segunda parte requiere creatividad e ingenio, pues se plantea crear representaciones prácticas, en palabras del MEN "*manifestaciones materiales explícitas*", por ejemplo, desde la parte musical o escrita se puede contar con la declamación de versos, o desde la música una canción de composición propia a interpretar, o puede ser desde la expresión corporal, de igual modo, en el Área de artes plásticas una representación en el hacer práctico; como creación de historietas, dibujos, recolección fotográfica web (álbum), etc.

La estrategia metodológica se basa en el uso de las denominadas pedagogías activas, es decir realizar actividades prácticas en el aula aportando significancia a la experiencia en el salón de clases, lo cual permite trascender de la educación memorística y dotar de sentido y valor las sesiones de aprendizaje. Entendiendo la diversidad de estilos de aprendizaje que emergen en el aula, se ha usado el juego, como punto de partida para alcanzar la significancia de las clases, entendiendo cada grupo de estudiantes como un grupo heterogéneo donde cada joven se desarrolla según su propio nivel de aprendizaje; y no, sobre lo que dicta “la norma”.

Se espera que sean precisamente las experiencias compartidas y la generación de una memoria colectiva construida a través del **festival de la cosecha llanera**, las que permitirán reinterpretar estrategias como el trabajo en equipo, la integración de todos los participantes en torno a una misma idea para fomentar la movilización en pro de la comunidad y la realidad sociocultural que aporta un sinfín de valores, emociones y hechos pedagógicos, a los diferentes actores que interactúan en el desarrollo de la festividad al poner en escena muchos de los grandes temas de exaltación y orgullo, así como las problemáticas y preocupaciones, que a la vez comprueba las posibilidades y los límites de la convivencia, el fortalecimiento del tejido social en Pos conflicto y promueve e inspira al reconocimiento, cuidado y salvaguarda del legado de las antiguas generaciones.

Resultados previos- obtenidos hasta el momento

A la semana 8 de ejecución se han generado ideas concertadas con los estudiantes, construyendo reflexiones colectivas respecto del contexto social y cultural colombiano, y granadino, aportando experiencias significativas que permiten desarrollar esa “reDvolución” propuesta por Acaso M. (2013) en la medida que, los aprendizajes sobrepasaban las expectativas y aportaciones supuestos para un evento institucional como lo fue la clausura, así mismo, los espacios de reflexión transversalizada por la temática

festiva, constituyeron sólidas interacciones interdisciplinarias que permitieron un resultado articular efectivamente todo el área estética del plan de estudios institucional.

Así mismo, se han consolidado las sesiones de clase como laboratorios artístico - pedagógicos en donde se cultivan valores, en los que se manifiestan los aspectos de la vida local, fortaleciendo la esencia de la identidad regional, oxigenando la cultura, nutriendo procesos creativos, propiciando actividades lúdicas, perfeccionando aptitudes, particularizando un saber hacer - sentir- conceptualizar; que ofrece placer y goce; motivando la participación en donde se convoca al otro yo, despertando el subconsciente colectivo y fortaleciendo el espíritu humano, con base en el ejercicio de la libertad de expresión.

El proyecto de aula “Me identifico con la cosecha de identidad Granadina”, de la materia de Artística, se ha consolidado en un proyecto encaminado, por un lado a generar procesos individuales y colectivos, desde el afecto, la autoexpresión y por otro, como estrategia metodológica para rescatar el sentido de identidad y apropiación de las expresiones artísticas populares locales desde el **festival de la cosecha llanera**, al generar en los estudiantes a nivel introductorio y general, un método de apropiación de su pasado, de su cultura, dejándolos con referentes en construcción, instaurando memoria socio-cultural.

En este sentido, se brinda la posibilidad de compartir experiencias de enseñanza-aprendizaje entendiendo las infinitas posibilidades creativas de los estudiantes y cómo a través de ellas es posible nutrir la vivencia docente, asumiendo riesgos que dan oportunidades de cambio estructural en las competencias hacia el contexto real e inmediato de los estudiantes, incrementando las aptitudes y potencialidades de asimilación, comprensión de la praxis y aplicación de los saberes generados y compartidos con los estudiantes. En consecuencia, se entiende el acto pedagógico Artístico desde múltiples puntos, donde se reconocieron otros modos de entender la cultura, permitiéndole al estudiante, valorar las diversas maneras de estar y participar en el proceso de aprendizaje propio, pues la pedagogía no está por fuera de la esencia de las festividades, es decir, éstas en sí mismas poseen características pedagógicas en su particularidad

de preservación y divulgación y en donde las artes son pretexto de formación individual y social.

Reflexiones – Conclusiones

Es indispensable hacer visible lo invisible ya que el currículum oculto es un misterioso entramado conceptual que encierra invisibilidad e indireccionalidad, que en algunas ocasiones puede incluso tornarse nocivo para la construcción de saberes colectivos. Este cúmulo de experiencias, procesos, actitudes, valores, conocimientos y actividades implícitas en el vaivén práctico de toda intervención docente es sin duda de gran importancia a nivel institucional, ya que es fundamental generar espacios curriculares para la educación media que permitan la permanente reflexión y crítica en torno a la importancia de su contexto en la preservación de los espacios culturales, festividades, ferias, carnavales, etc.

El Currículo como proceso de construcción permanente, participativo, comprensivo e integrador, en esta propuesta preliminar, visiona la necesidad de integrar los conocimientos sobre la riqueza del contexto local granadino a partir del aprovechamiento del festival de la cosecha llanera, en unos contenidos interdisciplinarios, que puede posibilitar en el profesor y en los estudiantes espacios de aperturas y acceso a nuevas prácticas pedagógicas investigativas, en tal sentido, que el maestro oriente, comprenda, interprete y aplique transformaciones en su quehacer, siendo un factor indispensable en el acto educativo pedagógico coherente, que logre en la comunidad educativa la interacción y dialogo de saberes entre contexto social y la escuela.

Esta es una invitación abierta a conocer nuestra cultura, tradición, memoria, festividades, en donde la permanente interacción de escenarios habitados y afectados por los docentes- artistas, pueden contribuir a discusiones en torno a la importancia de vincular las festividades a las escuelas, y de este modo generar diálogos de saberes que permitan consolidar laboratorios de producción, comprensión, representación e interpretación de mundos y realidades posibles, siendo la institución educativa, el lugar donde los estudiantes acudan a trabajar juntos para aprender, colaborándose mutuamente para disfrutar de las experiencias

compartidas, al buscar estrategias encaminadas a rescatar y suscitar la memoria e identidad, situaciones autóctonas con fines pedagógicos.

Es necesario que los centros educativos se enriquezcan y amplíen con la formación en humanidades, filosofía, cultura y arte para facilitar la comprensión y aceptación de maneras distintas, estéticas y sensibles de pensar y relacionarse con el mundo, una opción es la búsqueda, estudio y/o implementación de estrategias diversificadas utilizadas en programas no formales, ya que se puede dar un intercambio positivo de prácticas cotidianas teniendo en cuenta criterios como: problemáticas locales, saberes previos, roles específicos, etc., con todos los sectores sociales las herramientas didácticas, hacia la conservación, exploración e identificación cultural comprometiéndose a lograr una educación pertinente en los diferentes contextos, la cual sea acorde a las iniciativas e intereses de la comunidad, siendo promotor de la atención a la diversidad y diferencia (inclusión), con el fin de incorporarlas en los procesos de educación formal. “Educar es construir ciudadanos y se considera su sensibilidad, su voluntad y sus pensamientos”. (Platón. La Republica).

Finalmente, creo que al poner a disposición de los estudiantes, aprendices, directivos y a la misma comunidad, aspectos socio-culturales reales y cercanos a su contexto, es posible pensar, en una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural, pues, la Educación Artística tiene el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural, y a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos, y es que el primer paso, siguiendo a Acaso M. (2013), implica entender la importancia que este conjunto infinito de micro discursos tiene en el día a día y el poder de transformación que detectarlos y analizarlos puede alcanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. “revolución educativa”; pues es válido cualquier esfuerzo de difundir ideas y metodologías al mundo educativo en general. Son debates interesantes de construcción y cambio en los que todos estamos invitados a participar.

Referencias bibliográficas.

- Abello I. (2004). Carnaval Y Nación. *Agenda Cultural*. (96), 7, 9-11.
- Acaso M. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso*. Barcelona, España: La Catarata
- Acaso M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ágreda E. (2011) Pensamiento Andino en el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto. *Espiral*. (1) 19-26.
- Álvarez, C. (2008). La Etnografía Como Modelo De Investigación En Educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Benavides J. (2002). *La Educación Artística En El Carnavalito: Un Medio De Expresión En El Entorno Rural Vereda De Cabrera*. (Trabajo de grado pregrado). Universidad De Nariño.
- Candau J. (2008). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones del Sol
- Castañeda E. (s.f.). Los Adolescentes Y La Escuela De Final De Siglo XXI. *Revista Nómadas*. Recuperado de: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/45-jovenes-cultura-y-sociedad-nomadas-4/704-los-adolescentes-y-la-escuela-de-final-de-siglo>
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Londoño, O. G. (1997). *Colonización del Ari ari (1950-1970)*. Villavicencio, Colombia, Editorial Siglo XXI
- López, N. R., & Bautista, J. M. (2002). *El Juego Didáctico como Estrategia de Atención a la Diversidad*. Universidad de Huelva. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6622/Juego_didactico.pdf?sequence=2
- Ministerio De Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares educación artística*. Bogotá

Ministerio De Educación Nacional (2008) *Arte Cultura y Patrimonio: Orientaciones Pedagógicas para la educación Artística y cultural, Educación preescolar, básica y media*. Bogotá.

Molano, A. (2018). Viaje a las entrañas de un arte campesino, *Revista Agenda Hoy*, 8, 5-10.

Pérez, M. & Orozco L. (2007) El Carnaval De Barranquilla Como Fuente De Desarrollo Pedagógico. *El artista*. (4) ,20.

Read H. (1982). *La educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós Educadores

CAPITULO 7

La problemática de la enseñanza de las técnicas de las disciplinas artísticas en medio de las necesidades escolares y sociales de la actualidad.

Bardekc Pacheco Docente en la Licenciatura en educación artística y líder del semillero Educación artística en plural de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en Cali. Correo electrónico: bpacheco@unicatolica.edu.co

[Andrés Felipe Cárdenas, zigfrieth@gmail.com](mailto:zigfrieth@gmail.com); [Adriana Betancourt, cadri8106@gmail.com](mailto:cadri8106@gmail.com); [Emilse Muñoz Rodríguez, emilserodriguez2009@hotmail.com](mailto:emilserodriguez2009@hotmail.com); [Erika Viedman, erikaviedmangordillo@gmail.com](mailto:erikaviedmangordillo@gmail.com); [Héctor Cuevas, hectorartistica@gmail.com](mailto:hectorartistica@gmail.com); [Luz Belly Bambagué, luzbellybambague@gmail.com](mailto:luzbellybambague@gmail.com); [Lina Zapata, linitamz29@gmail.com](mailto:linitamz29@gmail.com); [Paola Ortiz, pao0926ora@hotmail.com](mailto:pao0926ora@hotmail.com) y [Patricia Quintero, pattyquintero71@gmail.com](mailto:pattyquintero71@gmail.com); estudiantes de último semestre de la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística, integrantes del semillero de investigación Educación artística en plural y pasantes en el proyecto de investigación *Análisis de las funciones de las artes plásticas y visuales en las licenciaturas afines en Cali durante los semestres académicos 2018-2 y 2019-1*, del grupo de investigación EDUCARTES educaciones, artes y tecnologías de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en Cali.

Key words: Técnicas artísticas y su contexto cultural Funciones de las artes; Formación de licenciados en artes en Cali; Educación Artística, Abordaje triangular y EABD en la enseñanza de las técnicas artísticas.

Resumen

Esta ponencia hace parte del proyecto de investigación *Análisis de las funciones de las artes plásticas y visuales en las licenciaturas afines en Cali durante los semestres académicos 2018-2 y 2019-1* en articulación con el semillero de investigación *Educación Artística en plural* de los programas Licenciatura en

Educación básica con énfasis en educación artística y Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali.

La ponencia presenta los hallazgos del proyecto y problematiza la relación que hay entre la función productiva de las artes con la experiencia sensible y con las competencias de la educación artística en básica y media. Pues considera que hoy día solo es posible lograr una adecuada enseñanza de las técnicas artísticas si estas se contextualizan culturalmente y se comprenden sus características formales. Aspectos que se reconocen en las estrategias de enseñanza de la educación artística como el Abordaje triangular o la EABD y que pueden ser empleados en la enseñanza de las técnicas artísticas para aterrizarlas dentro de la formación escolar en la actualidad.

Introducción

La educación artística en Colombia se empieza a definir a partir de los últimos dos años del siglo XX, desde aquí se han realizado eventos y apuestas de carácter mundial, iberoamericano y nacional. Las directrices dadas por la Unesco a los países miembros para el área los comprometía con todo un esfuerzo por establecer relaciones con entre el arte de la escuela con el arte de las comunidades e instituciones académicas.

Ahora, los límites y posibilidades que de alguna manera le han sido dados a esta por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los *Lineamientos Curriculares para la educación artística* del año 2000 y las *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* del año 2010, que se enfocan en la educación formal y en la educación por las artes.

Desde ambos textos se comprenden las posibilidades que se pueden abordar en la asignatura de Educación artística que retienen en el desarrollo integral del sujeto en sus formas de expresión y comprensión del mundo a través de las disciplinas artísticas.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos por definir el arte en la educación de básica y media, aún no es claro el panorama de las funciones de las artes en la educación, por esto surge el proyecto de investigación *Análisis de las funciones de las artes plásticas y visuales en las licenciaturas afines en Cali durante los semestres académicos 2018-2 y 2019-1*⁹ que, se encuentra en ejecución en este momento, pero que ha mostrado algunos hallazgos que cuestionan la enseñanza de las disciplinas artísticas para la formación de licenciados.

Por lo tanto, esta ponencia se centra en presentar la discusión que se establece desde las funciones de las artes categorizadas a partir del estado del arte y estudiando a sus principales autores Herbert Read (1954) y Elliot Eisner (1991; 1999) y la solicitud de

Funciones de las artes en educación

Conforme a la revisión bibliográfica acerca de las funciones del arte en educación se encontró que, esta temática tratada de manera directa poco se ha abordado desde los campos propios de las artes como por ejemplo la estética y la historia del arte, en cambio se encuentran más referencias que problematizan la función del arte desde la educación. Por lo tanto, se abordaron los textos del filósofo Herbert Read (1986) y el teórico Elliot Eisner (1991; 1999), que permitieron hacer una categorización de las diversas funciones del arte.

⁹ Este proyecto se desarrolla en la ciudad de Cali durante los semestres académicos 2018-2 y 2019-1, busca analizar las funciones de las artes plásticas y/o visuales en la formación de licenciados, enfocándose en los programas Licenciatura en artes para la tecnología y la creatividad (LATC) de la Universidad Icesi y Licenciatura en educación artística (LEA) de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Para esto realiza una metodología de enfoque cualitativo, con entrevistas a informantes claves entre directivos, docentes de los componentes disciplinar y pedagógico y, estudiantes, además, observación no participante en las asignaturas del componente disciplinar en las que se aborda la enseñanza de los “oficios”.

Read en su texto *La educación por el arte* (1986) hace una definición de la educación que deberían recibir los educandos en la escuela respecto a lo que comúnmente se le llama educación artística, él la denomina educación estética y la difiere de la artística porque la estética debe ser la educación de los sentidos (p.17). Bajo esta premisa y también, porque tanto Read como Eisner, insisten en las habilidades que a través de este ejercicio estético se logra en el sujeto, se plantearon tres categorías para las artes en educación: Estética del saber, Estética del ser y Estética del hacer.

Es importante en reteñir en la palabra *estética* al hablar de estas funciones, puesto que, el objeto de estudio de las artes es la estética, que como ya se dijo anteriormente en palabras de Read es la conciencia de lo sensible, la cual implica, conocer las formas en cómo se aprehende la realidad por medio de los sentidos, cómo pasan las emociones y sentimientos a través de estos, cuál es su expresión. Pero además, el autor se refiere a la estética para significar el hacer bien una actividad (p. 23) y para distinguir lo agradable de lo desagradable (p. 113). Esta misma relación entre la conciencia de lo sensible con los valores no solo formales sino éticos se encuentra también en los *Lineamientos curriculares de la educación artística* (2000, p. 4).

Es decir que, la estética es entendida como la capacidad de diferenciar en categorías de valor las emociones y sentimientos, las acciones y situaciones. Es una relación directa de los sentidos sobre el mundo externo e interno del sujeto y sus relaciones como sujeto y como comunidad.

Así, en la primera categoría de las funciones de las artes, *Estética del saber*, se integran los usos que se hacen de las artes como dispositivo potenciador del conocimiento, Ambos autores coinciden en que las artes permiten al sujeto tener un contacto con la realidad a través de sus sentidos, por lo tanto, es a través del arte que todos los humanos tenemos acceso al conocimiento (Read, p. 68; Eisner, 1991, p. 2).

dar al individuo una conciencia sensorial concreta de la armonía y el ritmo que intervienen en la constitución de todos los cuerpos vivos y las plantas, conciencia que es la base formal de todas las obras de arte, con el fin de que el niño participe en su vida y actividades, de la misma gracia y belleza orgánicas. Mediante esta educación, hacemos al niño consciente de ese “instinto de las relaciones” [...], aún antes del advenimiento de la razón (Read, 1986; 89).

Por su parte, Eisner considera que el pensamiento cognitivo se desarrolla aún antes de que se desarrollen las habilidades lógicas y, este se presenta en imágenes primeramente, a las que luego se les establece el proceso lingüístico el cual articula la realidad y el mundo, dando cuenta de que el lenguaje es un mecanismo simbólico; puesto que, se requiere una concepción de los objetos o acontecimientos, concepción fruto de la experiencia y del pensamiento cognitivo como cualidades previas a la designación y definición de conceptos. Dice el autor: “Contrariamente a la opinión popular, en el principio existía la imagen; es ella la que da sentido al nombre. La formación de la imagen es un hecho cognitivo” (Eisner, 1998; 18).

En este mismo orden de ideas, el autor, basándose en el planteamiento de Dewey sobre la producción artística, también realizó un llamado a los científicos sociales interesados en la reconceptualización de la naturaleza de la inteligencia humana. Puesto que, para Dewey cualquier tendencia del pensamiento que ignore que una producción artística hace parte de una disciplina del pensamiento que emplea la inteligencia para el uso apropiado de materiales, signos verbales y palabras, de tal forma es tan rigurosa como las matemáticas o las ciencias, por esto deben ser considerados como un simple pensamiento intelectual igualmente.

Esta discusión epistemológica guarda sus raíces en las diferenciaciones que a través de la historia del arte y de la cultura se han planteado valorando unas actividades más que otras por el ejercicio “mental” y abstracto que desarrollan. Sin embargo, dice Dewey en defensa de la actividad intelectual que se desarrolla a través de las prácticas artísticas, indicando que la inteligencia en estas va más allá de los procesos lógicos y manipulables:

Como las palabras pueden manipularse fácilmente de modo mecánico, la producción de un trabajo realmente artístico exige probablemente más inteligencia que la necesaria en la mayor parte de los así llamados pensamientos, a los que se dedican quienes se enorgullecen de ser "intelectuales" (Dewey, 1934, p. 46 Citado en Eisner, 1999, p. 23)

Basados en estos argumentos, tanto Read como Eisner, coinciden en hacer una fuerte crítica al sistema educativo del que hacen parte respectivamente, para señalar que este ha centrado sus formas de conocimiento en los procesos *logicistas* dejando de lado otros tipos de procesos por los cuales también se puede adquirir el conocimiento como los procesos no lógicos que se realizan a través de las artes ya que este recurre a las construcciones de tipo retórico que no siguen una linealidad predefinida. De esta manera, ambos autores defienden los procesos artísticos como potenciadores del conocimiento pero, además, como procesos que complementan la educación de los sujetos permitiendo que este se desarrolle de manera integral.

La segunda, *Estética del ser*, reconoce los diversos aspectos del sujeto en la sociedad, por tanto, tiene que ver con el sujeto mismo y con su lugar en medio de una comunidad (Eisner, 1999, p. 23). Dejando entrever el proceso de concientización que el sujeto hace de sí mismo, esto es, de reconocer sus emociones, sentimientos y situaciones internas. También, su acción dentro de la comunidad en la que convive, que puede estar relacionada con el ejercicio de pensamiento crítico de la realidad o con apuestas de reanimación sociocultural.

Este proceso de concientización de sí mismo está relacionado con las posibilidades de expresión que se permiten a través de las artes, pues según Read (1986), retomando a Viktor Lowenfeld, quien considera que el arte constituye una forma de juego; declara que, este, así como es el juego es un *proceso mental dinámico*. Para Read, todas las formas de juego son "intentos cenestésicos de integración" y se emparentan con las danzas rituales, y deben considerarse como formas rudimentarias de poesía o de drama, y por lo mismo deben asociarse con formas rudimentarias de las artes visuales y las plásticas. (Read, 1986, p. 124)

Es decir que, hay una estrecha relación entre el ejercicio de hacerse consciente de sí y la expresión, al mismo tiempo que esta, dentro de los procesos grupales permiten el desarrollo de habilidades sociales. En palabras de Read, la expresión permite extenderse de sí hacia afuera:

Todos los tipos de niños [...] emplean sus dibujos no como expresión de sus imágenes perceptuales, ni de sus sentimientos reprimidos, sino más bien como una 'sonda', un espontáneo extenderse hacia el mundo exterior; un tanteo provisional en un principio, pero capaz de convertirse en el factor principal para el *ajuste* del individuo a la sociedad. [...] se trata del proceso de *reemplazar* 'la unidad eidética primaria' por un mundo equilibrado de sensación e ideas (Read, 1954, p. 173).

Por otra parte, Karry Freedman define la expresión artística como la expresión de las ideas, las creencias y las actitudes de las personas las cuales revelan las identidades de sociedades. Por lo tanto, el mundo artístico constituido por el mundo también de la cultura visual de la que hacen parte los medios de comunicación y todos sus procesos de consumo; debe ser leído de una manera crítica y esta lectura se realiza reconociendo en las imágenes su expresión formal, también su interpretación extra textual que le permitan dar un contexto para ser analizadas.

Igualmente, Javier Abad, desde el pensamiento crítico social aplicado a las artes en la educación. propone una función social del arte en su obra *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano* (2009). Dicha función es de tipo social y está relacionada con la participación ciudadana y desde la vinculación y fortalecimiento de lazos familiares y comunitarios.

Así, según Abad, es pertinente, por medio de las narraciones que hace el arte, construir la percepción de nosotros mismos en el mundo ya que, cada cultura ofrece también a sus miembros la posibilidad de asumir modelos de identidad y comportamiento. Mediante esta función de las artes, el proyecto escolar puede ingresar en una nueva dimensión narrativa, que dialoga con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos, como a las relaciones

sociales, las representaciones culturales y los conocimientos entendidos no solo como una situación de intercambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el peor de los casos, de dominio), sino como una práctica de política comunitaria para el desarrollo humano (Abad, 2009).

En estas funciones el usuario final es el mismo sujeto creador o espectador mientras sucede el arte, diferente a como puede suceder con la siguiente categoría que el receptor/espectador/usuario final está ajeno durante el proceso de creación.

Por último, la tercera, *Estética del hacer*, se centra en la generación de productos y está relacionada con la calidad técnica (Eisner, 1991, p. 6). Es decir que esta última se enfoca en la apreciación que el receptor/espectador/usuario hace de la obra. Las otras dos categorías dan relevancia al arte como un medio por el cual se activan las funciones del arte mientras este se encuentra en el proceso de creación o de expectación.

Eisner señala cuatro factores que son decisivos en el dominio productivo del aprendizaje artístico, esto porque el producto, como resultado de la actividad artística, determina en el individuo si tiene las capacidades o no para producir formas visuales que tengan “cierto talante estético o expresivo.”; es decir, que el producto pueda tener un efecto. Para Eisner, el dominio productivo del aprendizaje artístico cuenta con las siguientes habilidades o capacidades: 1. Habilidad en el tratamiento del material. 2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales. 3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando. Por último, 4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva (Eisner, 1995; 68-71).

Hasta aquí se exponen las categorías de las funciones del arte conforme al análisis bibliográfico. Ahora, continuando con el desarrollo del proyecto, se presenta la relación de estas con la praxis y el discurso que se encarnan en las clases y los programas de las dos universidades mencionadas anteriormente

Relación de las funciones estéticas de las artes con la formación de licenciados en artes

El trabajo de campo, centrado en la observación en las asignaturas que imparten la enseñanza de los oficios se ha identificado que, las funciones de estas en la formación de licenciados profundizan en dos aspectos; uno propicia en el estudiante una experiencia para sensibilizarlo frente a los procesos o materiales empleados, el otro, aborda el conocimiento de las técnicas para el desarrollo de trabajos artísticos.

Visto de manera general se podría decir que la enseñanza de los oficios no reconoce procesos en los que se involucra el contexto de los estudiantes ni se articula con otros campos de conocimiento. Son, en sí mismos, ejercicios intelectuales que exigen las capacidades que Dewey (1934), Eisner (1991; 1999) han descrito y defendido.

Además, la enseñanza de los oficios al no tener una relación explícita con las funciones estéticas del saber o del ser durante los ejercicios de clase, generan algunas preguntas teniendo en cuenta que en la ciudad se desarrollan apuestas desde las artes con fines de carácter social o cognitivo: Si en las asignaturas disciplinares el estudiante parece solo aprender las técnicas sin un paralelo que le permita comprender cómo las artes han abordado las problemáticas sociales o cognitivas, de qué manera el licenciado en formación comprende las posibilidades de las artes en las funciones diferentes al hacer, cuál es la relación del hacer con la experiencia sensible que caracteriza al arte mismo.

Por lo tanto, se abordará esta particularidad que distingue a las artes de los otros procesos de conocimiento o de producción, la experiencia estética a partir de la definición de experiencia que hace Jorge Larrosa en el texto *Sobre la experiencia* publicado en 2015.

En el texto se comprende el proceso que genera una experiencia estética en donde se lleva al sujeto a percibir las características sensibles de los materiales y de los procesos empleados, las posibilidades para las funciones estéticas del saber, del ser y del hacer.

Larrosa desarrolla tres dimensiones a partir de la frase “*eso que me pasa*”, una objetiva, otra reflexiva y subjetiva y otra proyectiva e imperativa. Es decir, el sujeto de la experiencia debe reconocer las características propias de “eso” externo (objetivo), pero también del ejercicio reflexivo que se encuentra implícito en “me” (subjetivación) para permitir el proceso de transformación que propone en el me “pasa” (proyección imperativa) (Larrosa, 2015, p. 1-10).

Por tanto, el ejercicio que se desarrolla desde la experiencia, el licenciado en formación debe comprender las características formales tanto de los materiales como de los procesos, reflexionar sobre los aportes que esa exterioridad hace su propio ser y, por último, permitirse un proceso de transformación desde “eso”, de la misma manera en su cotidianidad y las problemáticas que le hace “padecer” (Larrosa, 2015, p. 4).

Este ejercicio por tonto que parezca, es la base tanto de la técnica como del conocimiento y de las acciones relacionadas con las propuestas sociales desde las artes.

Puesto que el conocer y reconocer el “eso” ya sea la realidad circundante, las abstracciones propias de los otros campos de conocimiento o el material y las herramientas a emplear son el primer ejercicio de todo proceso de conocimiento. Sin embargo, como lo indica Larrosa, no todos los conocimientos logran generar una subjetivación en el sujeto y menos un proceso de transformación propios del “me pasa” que permiten dar un lugar al eso en el sujeto e involucrarlo de manera activa.

Es decir que la experiencia solo tiene lugar evidente en la función estética del ser, puesto que es aquí donde el sujeto tiene la posibilidad de reflexionar sobre su entorno y sobre sí mismo.

Además, cabe resaltar que, en ambas instituciones, las docentes a cargo del Componente pedagógico, reconocen en el arte más las funciones estéticas dirigidas al ser que aquellas relacionadas con el saber o el hacer. Dice la directora del

Programa LATC de la Universidad Icesi, Maristela Cardona, al referirse a los atributos del arte dentro de la educación

[...] el arte despierta una sensibilidad, y si se quiere, cierto tipo de orden, de estructura para desempeñarse, para desenvolverse, para analizar, para pensar. El arte permite todo el tiempo volver sobre sí mismo y pasar un nivel... si se quiere, de inconsciencia, de piloto automático; a estar todo tiempo reflexionando sobre sí mismo (M. Cardona, Comunicación personal, 28 de marzo de 2019).

Por tanto, cabe preguntar ¿de qué manera el proceso cognitivo, aún a través de las artes, puede generar una experiencia reflexiva que posibilite la transformación del sujeto? Además, si la enseñanza de la técnica y del oficio puede generar un proceso reflexivo y transformador propio de la experiencia. Por último, ¿tiene sentido hablar de arte sin experiencia o sin experiencia estética, al referirse al ejercicio que propicia el conocimiento y la producción artística a partir de la ejecución técnica?

Estas preguntas ponen en tela de juicio el lugar en la actualidad que tendría el ejercicio cognitivo, el técnico o disciplinar de las artes con respecto a las exigencias sociales que se hacen a las prácticas artísticas en los diferentes ámbitos sociales o académicos.

La última pregunta podría resolverse tomando en cuenta el texto de Wladyslaw Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (2001). En donde presenta un resumen del concepto de experiencia estética a través de la historia. En medio de las conclusiones, dice el autor que la experiencia estética, según Ingarden, sucede en etapas sucesivas de excitación, consciencia de esta e interés. “En esta tercera etapa puede cesar la experiencia estética, pero también puede continuar. Si continúa, el sujeto se enfrenta al objeto que ha creado ahora y se comunica con él, respondiendo emocionalmente a lo que él mismo ha producido” (p. 375).

Lo que significa que sí es posible que el arte, aún en la actualidad se límite a la técnica, pues la excitación, consciencia y el interés se pueden hallar en la ejecución

simple de una práctica artística tanto como una lúdica o didáctica que logre llamar la atención en el aprendizaje de un conocimiento como de la realización de un ejercicio disciplinar.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la formación de licenciados tiene un destinatario final que no es él mismo, sino que su saber estará en función de otros sujetos que se beneficiarán de los conocimientos, discursos y prácticas que desarrolle el licenciado. Puesto que la formación de licenciados solo es posible si se considera el espacio en el que estos se proyectan.

Ahora, es importante hacer una relación de estas funciones con la educación artística establecida en Colombia, para esto se consideran los límites y posibilidades que de alguna manera le han sido dados a esta por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los *Lineamientos Curriculares para la educación artística* del año 2000 y las *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* del año 2010.

Del primer texto se referencia el apartado que se desarrolla para definir el desarrollo integral en el que están contemplado el ejercicio de expresión y de conocimiento a través de las artes; del segundo, las competencias específicas de la educación artística a fin de entender cómo puede interpretarse estas funciones y las competencias que debe entender el licenciado en artes como eje de su formación y de la formación en artes en básica y media.

En los *Lineamientos* (2000) se hace una aclaración que de entrada pone en juicio la tradicional enseñanza de las disciplinas artísticas, por lo que resalta las apuestas que comprenden el arte en la escuela con ánimos diferentes al hallazgo de talentos (p. 29), como hasta el momento aún se comprende en muchas instituciones educativas.

El documento antepone a esta tarea el reconocimiento del ser en sus emociones y expresiones en un ejercicio que permita la libertad, al que llama juego para significar un ambiente de confianza, pero que sin duda estará más allá de la enseñanza técnica (p. 30)

Bajo este marco, se deberían entender las competencias de la educación artística; sin embargo, no es fácil establecer esta relación puesto que el texto *Orientaciones*, donde se exponen las competencias, parece centrarse en el desarrollo de la técnica.

Las tres competencias, sensibilidad, apreciación estética y comunicación, se relacionan entre sí en la medida en que se profundiza en estas, pues para lograr ser sensible, es necesario conocer los aspectos formales y el contexto de aquello sobre lo que se es sensibilizado (apreciación estética). La sensibilidad está también relacionada con la expresión, pues la primera solo puede comunicarse en el acto expresivo, lo que da lugar para comprender la última competencia, Comunicación. Dice el Documento 16 que en esta competencia se materializan las dos anteriores puesto que en la comunicación es necesaria la práctica artística, es decir, el hacer arte con un esfuerzo técnico (oficio) con los que se logre una transformación de los símbolos que se identifican y con los cuales se construye la propuesta artística.

En este sentido, se identifica que trátase de una obra artística o de los insumos para crear una nueva. Hasta aquí podemos hacer una relación directa con el “eso” que plantea Larrosa (2015); pero además, el proceso expresivo (o creativo) es producto de interiorizar “eso”. De lograr completar la acción frente a “eso que me pasa”, de reflexionarlo, subjetivarlo y permitir un proceso de transformación, lo que hace evidente el proceso de comunicación, que sin duda ha estado presente anteriormente mientras se percibe “eso”.

Es decir que las tres competencias se llevan a cabo tanto al percibir un fenómeno como una obra artística, pero el proceso creativo solo es latente cuando se apropia “eso” para recrearlo.

Por otro lado, para lograr dar respuesta a estas preguntas es preciso comprender qué es la técnica. Los filósofos William González y Luis Humberto Hernández en el artículo *Tecnología y técnica. Tres perspectivas* publicado en el año 2000 hacen un análisis de la técnica desde las perspectivas epistemología, la sociológica-institucional y la antropología. Donde la técnica es implícitamente una forma de conocer y de hacer, es decir, saber cómo “que puede estar constituido por un plan de actividades, operaciones, procedimientos, destrezas, pertinentes para lograr un

fin determinado” (p. 7) que, además, necesitan un sistema que permitan su conservación para que ese saber no se pierda, lo que hace que se inicien en el siglo XII los gremios que logran jerarquizar los oficios (p. 11). Dicho de esta manera, se comprende que la técnica parece una condición inherente a la vida humana que adapta al mundo para la supervivencia de esta.

En artes, las técnicas han constituido la historia de los oficios y de las disciplinas artísticas al punto que la historia del arte, es la historia de los avances técnicos en favor de la representación. Ambas, los avances técnicos y la representación exigen una contextualización cultural que permita entender su existencia.

Ahora, conforme a las cuatro habilidades que resalta Eisner para el dominio productivo (Eisner, 1995; 68-71), estas en resumen son, las habilidades para el tratamiento del material y la comprensión de las imágenes generadas por el empleo del material y su relación comunicativa desde lo real y lo imaginativo, es decir, su posibilidad expresiva tanto del material como las características formales de la imagen. Se encuentra que estas habilidades solo se logran si se tiene la capacidad de percibir los aspectos formales que generan el material y la imagen.

Sin embargo, el comprender las características formales, aunque denota una sensibilidad perceptiva es tan solo una parte de la competencia *apreciación estética*, pues aún falta tener un contexto que permita leer y articular estos procesos con los acontecimientos sociales, es decir el contexto histórico de la técnica debe permitir la comprensión de su proceso de creación.

En este sentido, se debe reconocer que ninguna construcción humana es producto de la nada, siempre están articuladas a las “realidades culturales tributarias de una serie de factores filosóficos, religiosos, políticos y económicos” (González y Hernández, 2000, p. 6)

De esta manera se retoman las propuestas pedagógicas para la enseñanza de las artes de la brasilera Ana Mae Barbosa, *Abordaje triangular* y la estadounidense *Educación artística basada en las disciplinas* (EABD). Ambas formuladas al terminar la década de 1970 en sus respectivos contextos, pero muy similares en su

planteamiento. Estas entienden la enseñanza artística de manera contextualizada que le permitan al estudiante comprender la obra como una construcción cultural. Por consiguiente, se relacionan con la historia del arte, la crítica de este y la estética.

Vistas desde las competencias de la educación artística y aplicada a la enseñanza de las técnicas artísticas, estas permitirían el cumplimiento de las competencias al mismo tiempo que logra dar al estudiante un bagaje social en el que comprende los aportes técnicos como fruto de un ejercicio colectivo en el que interviene la cultura.

Queda entonces la pregunta, si el desarrollo de estas estrategias de enseñanza de las artes permite a los estudiantes ser conscientes de su entorno y de sí mismos.

Conclusiones

Este proyecto pone de manifiesto que el campo de acción en la formación de licenciados se proyecta en los receptores finales del saber artístico es decir que, hablar de las funciones de las artes en la formación de licenciados en artes implica considerar el panorama completo del campo de la educación artística, esto es, las artes, la cultura y la educación artística formal y no formal.

Por otra parte, se reconoce en los autores que han defendido las funciones de las artes en educación lo han realizado comprendiendo a las artes epistemológicamente y solo bajo esta concepción es posible definir sus categorías.

Además, en la revisión dentro de las instituciones de educación superior ha encontrado una apuesta disciplinar fuerte, que permite tener las bases para la generación de las estéticas del ser. Sin embargo, al momento de hacer las relaciones con la educación escolar no es comprensible la justificación de la función estética del hacer, puesto que en los discursos pedagógicos parecen excluirse.

Por último, solo es posible la relación técnica con la experiencia estética si se propicia un espacio para el aprendizaje de las competencias de la educación artística por medio de esta, es decir, de tener una experiencia sensible en el proceso técnico lo que da lugar a las estrategias ya desarrolladas por Ana Mae Barbosa o la EABD.

Bibliografía

Ardila Ariza, J (2007). Educación artística y cultural, un propósito común: documentos para la formulación de una política pública en Colombia. Ministerio de Cultura, República de Colombia

Arnheim, R. (2010) Arte y percepción. Psicología del ojo creador. Traducción de María Luisa Balseiro. Madrid, Alianza Editorial.

Barco Rodríguez, J. M.; Bulla Gutiérrez, G. C.; Velázquez Moreno, G. A. (2015) Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística.

Barriga Monroy, M. L. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, (10), 176-187.

Bourriaud, N. (2008). Arte relacional.

Cuellar, J. A., & Sol, M. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional

De La Iglesia, J.E.; Marin Viadel, R. y Tolosa J.L. (1998) La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate. Granada, Grupo Universitario.

Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Paidós.

García, D. (2011) “Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar” En Brown, T.; Echevarria, G.; Garcia, D.; Lesage, D.; Sadr Haghigian, N. Y Verwoert, J. (2011) En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), Universidad Autónoma de Barcelona, Seminario En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica.

González, W. V., & Hernández, L. H. (2000). Tecnología y técnica: tres perspectivas

Hernández Hernández, F. (2006) “Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes.” En Gómez Muntané, M.; Hernández Hernández, F. Y Pérez López, H. (2006) Bases para un debate sobre investigación artística. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección Conocimiento Educativo, Serie Didáctica.

Hernández Hernández, F. (Coord) (1998) Libre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts. Barcelona, Universitat de Barcelona.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 2006, num. 19, p. 87-112.

López-Bosch, M. A. (2009). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual (Vol. 293). Los libros de la catarata.

Marín Viadel, Ricardo (2011) “Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas” en Educação, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 271-285. Brasil, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Mejia Echeverri, Silvia Andrea (2012) “Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas.” En Uni-pluri/versidad, Vol. 12, No. 2, 2012. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Read, H. (1986) Educación por el arte.

Sadr Haghghian, N. (2011) “Deshacer lo investigado” En Brown, T.; Echevarria, G.; Garcia, D.; Lesage, D.; Sadr Haghghian, N. Y Verwoert, J. (2011) En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), Universidad Autónoma de Barcelona, Seminario En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica.

CAPITULO 8

DERIVAS PARA COMPRENDER LA PRESENCIA DE UNA ESTÉTICA DE LA COMPLEJIDAD EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Bernardo Bustamante C

Docente Universidad de Antioquia.

Resumen:

El texto parte de hacer una narración sobre los cambios de mentalidad que hemos experimentado las generaciones desde los años 60 en Medellín, basados en esta experiencia nos surge la pregunta: ¿Qué tipos de sensibilidad emergen en la nueva sociedad urbana, y en la sociedad de la aceleración y de la red? Por lo tanto, es necesario reubicar el problema de la sensibilidad en términos del devenir, de transformaciones, procesos, sistemas, caos, orden y la complejidad, y expresar los cambios de experiencia y operaciones, en un mundo contemporáneo, que reflejan el devenir de la sociedad nombrada por la UNESCO sociedad del conocimiento. El texto presenta un derivado del proyecto doctoral "**Interacciones entre arte y pedagogía en Colombia bajo el paradigma de sistemas complejos**"¹⁰, que se centra en entender cómo se componen y se desarrollan las nuevas dinámicas de los sistemas simbólicos de comunicación altamente generalizados en las sociedades que habitamos.

Palabras claves: estética de la complejidad, cambios de mentalidad, estética, arte y complejidad.

¹⁰ Investigador: Bernardo Bustamante C. Asesor: Dr. Mario Cardona G. Fecha de inicio: enero 2016, finalización dic. 2019. Doctorado en Arte. Fac. de Artes Universidad de Antioquia.

Derivas para comprender la presencia de una estética de la complejidad en la ciudad de Medellín

Bernardo Bustamante C¹¹

Docente Universidad de Antioquia

Introducción

La religión que regía las mentes premodernas era, como dijo el filósofo francés Cornelios Castoriadis una *máscara*: una máscara que escondía el caos constitutivo del ser. Ahora el caos ya no está tapado. Y el arte lo mantiene visible. (Bauman, 2007, p.14)

Hemos vivido las vertiginosas trasformaciones históricas sin movernos del espacio de nuestras ciudades, en dos generaciones se debió experimentar las variaciones de mentalidad, “concepción de mundo” y cambios en la sensibilidad, que nos ha permitido instaurarnos en la sociedad de la red (Castells, 2012), la complejidad y el conocimiento. En 60 años, dos generaciones han visto pasar al país desde la vivencia de lo agrario a la sociedad en red, con todas las consecuencias y concepciones que estos cambios generan. Por lo tanto, nos surge

¹¹ BERNARDO BUSTAMANTE CARDONA. Medellín Colombia. Docente Universidad de Antioquia. Candidato a doctor 2017. Maestría en la PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Coordinador del Congreso en Educación Artística 2016 Colombia. Coordinador de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística. Medellín 2009-2015. Universidad de Antioquia.

Últimas publicaciones:

El enriquecimiento del espacio controversial a partir de los intercambios de saberes entre Brasil y Colombia en el sistema complejo arte y pedagogía. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 478-491, set./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.88112>

Aproximaciones a una Re-conceptualización de la Educación Artística en la Sociedad del Conocimiento en Colombia. Revista Gearte. Volumen 3, N° 2 año 2016.

<https://insearesearchshare.wordpress.com/2016/09/02/revista-gearte-2/>

Emergencia del Campo de la Educación Artística en Colombia. Revista Clea 2015.

<http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2016/05/02-Revista-CLEA-N%C2%B01.-2%C2%B0-sem.-2015.pdf>

la pregunta ¿Qué tipos de sensibilidad emergen en la nueva sociedad urbana, y en la sociedad de la aceleración y de la red?, Esta es la pregunta que cruza el artículo.

Diversas mentalidades y sensibilidades

La generación nacida en mitad del siglo XX debió experimentar varios cambios en cuanto a la cultura y la sensibilidad, se registran cuatro de los que nos parece se comparten con diferentes actores sociales en Colombia, estos son: la premodernidad, la modernidad, la posmodernidad y en la actualidad una estética de los sistemas y los sistemas complejos.

A mediados del siglo XX los artistas y los sujetos de la ciudad podían experimentar en su espacio cultural una mentalidad y sensibilidad, la cual puede ser descrita como la preeminencia de los relatos religiosos, la metafísica basada en la divinidad que podríamos llamar pre-moderna. La mentalidad tradicional imbuida de creencias religiosas, del castigo divino y de la concepción de un tiempo histórico teológico con inicio -la creación- y fin -el juicio final-, integra la presencia del relato de la salvación y la redención. Esta mentalidad queda plasmada en el arte como evangelizadora de almas y así se experimenta en la ciudad hasta mediados de siglo XX. En Colombia la obra de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos impacta hasta las generaciones de ese momento 1950-60, como también la experiencia de observación en la obra del Maestro Cano (el Cristo del Perdón en la basílica Metropolitana de Medellín) que a inicios del siglo XX propone una reelaboración de la narrativa cristiana e introduce la perspectiva como técnica frente a la estructura de la pintura del gremio que abarca hasta finales del siglo XIX. La perspectiva aquí es para profundizar en la veracidad en el relato bíblico y no para indicar el paso a la

racionalización del espacio. El paso del simbolismo medieval al racionalismo técnico se dará más tarde en Medellín.

Para los años 50 y 60 en la capital de la montaña aún se viven y se replican las tres creencias premodernas: la revelación, la providencia y la condena eterna (Bauman, 2007 citando a Lessing), en esta mitad del siglo la situación cultural religiosa que aún se manifestaba fue cuestionada por los Nadaístas, pero seguía siendo replicada por la educación tradicional que se empeñaba en formar sujetos para la salvación. En un relato de Eduardo Escobar, en la introducción a “Gonzalo Arango Correspondencia Violada” (1980), Escobar cuenta:

El embrollo comenzó cuando unos devotos reconocieron a los Nadaístas comulgando y llamaron escandalizados al cura- éramos el diablo haciendo hostias-...

Los poetas suele ser buenos corredores. Sobre todo, si tienen miedo. Al único que lograron atrapar fue a Darío Lemus. Mas le valiera no haber nacido... el arzobispo en persona tuvo que venir a salvarlo en su Cadillac. Lo habían echado al suelo y lo apuñalaban con los cristos, lo flagelaban con los rosarios, le apachurraban incensarios en la cabeza, le hundían hisopos en los riñones, le magullaban la espalda con las varas templadas de los cepillos, lo zurraban con rejos de campana, le quebraban el espinazo con dorados vácalos episcopales... poco le faltó para que lo coronaran con una vieja corona de espinas que alguien encontró en un cajón de la sacristía. Cuando el arzobispo llegó a liberarlo de la chusma, el poeta estaba hecho un Nazareno. (p.12)

En este encuentro que hoy podemos llamar performático se realiza una ejemplificación del cambio de símbolo premoderno, el que hace presente algo ausente, al signo moderno, el que como signo hace referencia a otro signo. Es así como el segundo cambio, se hace sobre el acogimiento de la plenitud de la razón como capacidad de entender y descubrir las verdades.

Una postura de la modernidad que asume la historia como la historia de los hombres; pero también expone la lucha entre la estabilidad normal y los cambios, entendidos estos cambios como *anomia* y por lo tanto juzgados y violentamente reprimidos. En la ciudad se presenta en el arte, el caso de las obras de Devora Arango, la expresión de sus figuras y sus críticas constatan la crisis de la sociedad y dan entrada a la modernidad. Recordemos que en Colombia son los cuadros de Obregón, los que han sido reconocidos como obras que evidencian este cambio de sensibilidad. Se puede decir que para 1957 se dio paso a la generación de creadores modernos. En estos años surgieron nombres como Fernando Botero, Alejandro Obregón, Edgar Negret, Pedro Alcántara, Enrique Grau, Eduardo Ramírez Villamizar entre otros.

Estas generaciones adoptan la modernidad en el pensamiento y en la sensibilidad, pero también se acogen las figuras que realizan la crítica a la sociedad burguesa. Parte de esta generación se apropia de las tesis de los intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX que hicieron crítica a los fundamentos de la sociedad burguesa y a la construcción de la modernidad capitalista, como Marx, Freud y Nietzsche; teniendo estas figuras de fondo se consolidaron en la sociedad los grandes relatos de la modernidad, reelaborados por la sensibilidad como obras de arte.

Una de las figuras a resaltar, importantes para la entrada de la modernidad en Colombia es la de Marta Traba, ésta en el panorama nacional es clave para el desarrollo de las figuras artísticas de la modernidad en Colombia y la profundización en la controversia sobre arte nacional o internacional, este último defendido por la crítica argentina desde sus iniciativas en los programas de televisión.

Para los años 70 la ciudad puede mostrar un cambio de mentalidad, el pensamiento desacralizado:

La razón instrumental, la mayor de las invenciones de la modernidad y la más determinante de las herencias de la Ilustración, se concibió para servir a la libertad y a la autorrealización del hombre. Pero desde sus mismos orígenes quedó, como señala Castoriadis, cercenada por la propensión a usar la libertad de elección para cerrar las opciones que la libertad debía mantener abiertas. Surgió “una fatal y quizá inevitable tendencia a buscar fundamentos absolutos, certezas definitivas, a enmascarar una vez más la contingencia y fluidez del ser, precisamente en el momento en que se abrían de par en par las puertas para la experimentación y la libertad creativa. (Bauman, 2007, p.14)

En la ciudad de Medellín se organizan las Bienales de arte de Coltejer, estos grandes eventos se realizan en el 68, 70, 72. Estos eventos dejaron huella tanto a nivel local como nacional y transformaron la manera de ver el arte y el mundo. Como ejemplo podemos citar lo que dice Leonel Estrada en 1973 sobre la Tercera Bienal:

El interés de la III Bienal se centra en un fin didáctico. Mientras otros eventos similares exhiben obras bien puede ser con sentido temático, ordenadas por países o buscando dar una información sobre lo que hacen los artistas en un

plano mundial, la de Medellín queriendo ilustrar las principales modalidades de expresión en el momento actual, reúne un buen número de realizaciones contemporáneas de toda América en cuatro grupos:

- Arte figurativo.
- Arte no figurativo.
- Arte tecnológico y científico.
- Arte conceptual. (Estrada, 1973, p. 9)

El tercer cambio de mentalidad ocurre pocos años después cuando el concepto de modernidad entra en crisis y la condición tardo moderna o posmoderna aparece como crítica a los grandes relatos. Docentes como Jairo Montoya, Anibal Córdoba, Darío Ruiz Gómez, Juan Gonzalo Moreno Jaime Xibille, docente en ese entonces de la Universidad Nacional sede Medellín, se preocupaban de las nuevas posturas estéticas, expuestas por “La posmodernidad. (Explicada a los niños)” de Lyotard (1987) en la que se lee “el investigador relaciona otros tantos signos de un desfallecimiento, una extinción de la modernidad”. Este planteamiento se entiende si se expresa lo que Lyotard determina como cualidad de la modernidad:

El pensamiento y la acción de los siglos XIX y XX están regidos por una Idea (entendiendo Idea en el sentido kantiano del término). Esta Idea es la de la emancipación y se argumenta de distinto modo según eso que llamamos filosofías de la historia, los grandes relatos bajo los cuales intentamos ordenar la infinidad de acontecimientos: relato cristiano de la redención de la falta de Adán por amor, relato *aufklärer* de la emancipación de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento y el igualitarismo, relato especulativo de la realización de la Idea universal por la dialéctica de lo

concreto, relato marxista de la emancipación de la explotación y de la alienación por la socialización del trabajo, relato capitalista de la emancipación de la pobreza por el desarrollo tecnoindustrial. (Lyotard, 1990, p.36)

En pleno auge de este sentir moderno y en pocos años se introduce la condición posmoderna en Colombia, 1986-1995, otro cambio de mentalidad que refleja los cambios en Europa y Estados Unidos y se comunica a los intelectuales por medio de seminarios y escritos; en esos momentos los posestructuralistas se reconocen por la propuesta de ruptura con el discurso arbóreo y los posmodernos por sus métodos de genealogía (Foucault) y deconstruccionismo (Derrida).

El arte refleja rápidamente este cambio de mentalidad, dice Bauman:

La idea de la muerte no suela ser agradable, no lo es hoy ni lo fue hace cien años, pero a nosotros los hombres y mujeres que vivimos en el mundo tardo-moderno o posmoderno, nos agrada lo duradero o repetitivo tan poco, o quizá menos aún, que lo perecedero y el cambio. (Bauman, 2007, p.19)

Este milenio se desarrolló sobre nuevas alternativas del Salón Nacional, recuérdese los salones regionales y la transformación a la propuesta sobre la cultura y el arte como posibilidad de encuentro de regiones. Dice Min. Cultura Colombia, sobre los Salones Nacionales.

Para el año 2000, el Ministerio de Cultura llevó a cabo el Proyecto Pentágono, un programa articulado en función de 5 investigaciones. Tenía como objetivo desarrollar 4 instancias del arte: investigación, consolidación de exposiciones, producción y circulación, para favorecer y divulgar el arte contemporáneo colombiano. En 10 museos de Bogotá, Cali y Medellín se

vieron las muestras Materialismos y Espacios Entretejidos. Actos de Fabulación, muestra de performance, se llevó a cabo en diferentes espacios públicos de Bogotá (Min. Cultura, 2006).

Pero no queda allí la vida posmoderna ya que es una vida de experimentar sensaciones, “la mayor amenaza contra el deseo es una satisfacción completa, fija, estable.” dice Bauman (2007) el anhelo de congelar el tiempo en el cuadro o la estabilidad de la composición como en Mondrian no es el tipo de satisfacción que pretende el posmoderno, es el “momento que *dura solo* un rato hasta que llegue el próximo”.

En la construcción de una obra, el fenómeno del arte gira en torno al concepto de acontecimiento. Se establece una divergencia entre la atemporalidad añorada en la modernidad y el acontecimiento, el consumo temporal y la obra con obsolescencia programada entra en la escena; como también se impone la tendencia al valor –ya no posible- de lo extra temporal de la obra de arte que deseaba la modernidad, que parece arrastrar como petición última el registro de las obras posmodernas efímeras y el documento que la hará inmortal, falsa concepción de inmortalidad, puro artificio y simulacro de la obra.

Pero la condición efímera del arte parecía tener una salida

A fines de los años 1960, Sol Lewitt introdujo en el lenguaje común la expresión “arte conceptual”, para referirse al esfuerzo de preservar la extra-temporalidad del arte del torbellino de lo breve y efímero. Para Lewitt el “arte Conceptual” significaba lograr ese milagro separando y asilando completamente lo que el arte tiene de potencialmente eterno -por cuanto inmune al paso del tiempo y a las leyes de la física o la biología-, de la forma

material- y por ello perecedera-, de expresión, de todo aquello que perciben los sentidos y que, por ello, queda contaminada por lo contingente, frágil y pasajero. La esencia del arte estaría en la idea no en su realización, una realización que podrá ser plural y variada pero siempre inconcluyente y mortal. (Bauman, 2007, p. 24)

¿Es el arte conceptual un resurgir de la metafísica en épocas pos-metafísicas? ¿Se busca la estabilidad perdida en la aceleración y los bucles de transformación considerando que debe ser rescatada la eternidad, así sea en el mundo “platónico” de las ideas o conceptos? El arte conceptual parece ser una alternativa, en Colombia, que es acogida por los artistas de la ciudad, pues evoca las mentalidades religiosas y el sentido de la estabilidad de una burguesía, que nunca pudo desarrollar su industrialización, ni su ideología capitalista a ultranza.

El rescate de la metafísica por la vía de la conceptualización, se presenta en el arte conceptual colombiano a través del inmortal concepto, obras como la participación *Planas y castigos* (1970) de Bernardo Salcedo, y en la obra *Alacena con zapatos* (1978) del grupo El Sindicato.

Nos dice María Mercedes Herrera B.

Happening, performance, acción, ensamblaje, ambiente e instalación, fueron los géneros artísticos híbridos por medio de los cuales, desde la década del sesenta, los artistas del mundo lograron romper con los marcos institucionales que habían dominado el arte, para expresar de manera directa sus ideas y conceptos acerca de una realidad marcada por profundos cambios políticos y sociales. Así visto, las preocupaciones por la identidad sexual, la injusticia social, la ruina de las guerras, requirió nuevas formas de

expresión que rompieron con las divisiones convencionales tenidas entre el teatro, la poesía y la música, por ejemplo, o entre la pintura y la escultura. A esta producción heterogénea se le conoce como *arte conceptual*, donde priman los gestos de protesta, el culto al absurdo y la prevalencia de las ideas sobre cualquier objeto de culto y coleccionable.

Se busca exponer objetos precarios, pero inmortalizar el concepto, cuando en otro plano del espectro social se está consolidando el arte desde la cultura barrial y la estética territorial, una salida que no pretende la metafísica de la inmoralidad y el concepto, sino el devenir mismo y el proceso.

Vilar (2016) nos permite organizar los momentos a partir del análisis sobre la modernidad y posmodernidad que realiza en “Antiestética y Arte contemporáneo”. En cuanto a la modernidad propone la emergencia de lo estético, en la obra de arte se presenta el valor estético en primer plano, acompañado de la estetización de los objetos y la recomposición estética del mundo de la vida.

En cuanto a la posmodernidad propone que se divide en la “afirmación conservadora” ejemplificada en la transvanguardia italiana (Archile Bonito Oliva que entre otras cosas pasó algunos días en Medellín), y la posición antiestética que se divide en dos: las formas culturales articuladas en una política con temas como el feminismo, las minorías étnicas, los emigrantes, la memoria de los reprimidos, y la estética que niega desde lo local la idea de un dominio estético privilegiado, es decir un centro hegemónico.

En este panorama entendemos que nuestra generación no sólo ha debido pensar y crear en estos tres cambios de mentalidad, pre-moderna, moderna y posmoderna, sino que ha debido afrontar un nuevo cambio de mentalidad que se

presenta ante la sociedad colombiana y global, es la puesta en marcha de la red y el desarrollo por medio de ésta en la llamada sociedad del conocimiento (Unesco, 2005).

En las nuevas mentalidades y sensibilidades

Entrar en la red es entrar en la experiencia de la complejidad. Un cambio de mentalidad que no promete la búsqueda de estructuras inmortales, o el develar de un ser dentro de las capas de la realidad engañosa. Como lo hacía la promesa de la modernidad. Este nuevo reto lo que indica es la necesidad de abordar con sentido propio y local, acceder a otro cambio de mentalidad que permite entender el devenir de los sistemas caóticos, por lo tanto, otra concepción de la estética que propone y experimenta la vida en cuanto el mundo está compuesto de sistemas, algunos de ellos disipativos o sistemas adaptativos, o sea lo que consideramos sistemas complejos.

Cómo llegar a pensar en la relación caos- orden como constitutivo del devenir y de los sistemas dinámicos adaptativos, para una experiencia sensible si aún se convive en nuestras ciudades con mentalidades profundamente religiosas, con peticiones populares para suplir las necesidades modernas, y actualmente, con el uso de celulares en red, en cada rincón de la ciudad. ¿cuál es el cambio de mentalidad y de sensibilidad que está presente en el habitar de lo cotidiano hoy en la ciudad?

Es la experiencia en el habitar la ciudad como sistema complejo, es la base del cambio y la respuesta, es decir hacer evidente y consciente el encontrar estas diversas mentalidades reunidas en un mismo tiempo, hacer de ésta una experiencia

compleja y contemporánea, y detectar allí la estética y la sensibilidad de nuestro tiempo. El hacer consciente que las narraciones anteriores no son etapas predestinadas o lógicas de cada una de las sociedades si no encontrar el elemento evolutivo que hace que hoy pervivan todas estas capas en las ciudades, conduciéndonos a experiencias variadas y a un estado de presencia de lo múltiple, como consecuencia a una comunicación difícil y compleja.

No existiendo un paradigma dominante o una estética hegemónica, ni una propuesta de vanguardia, se vive la sensibilidad como un territorio de multiplicidades no totalizantes, se inscribe la experiencia en sistemas abiertos operativos. Y nos centramos en la pregunta ¿cuál es la posible estética que surge en el mundo de la complejidad? Pero antes de esta pregunta sabemos que acercarse a las ciencias de la complejidad y al pensamiento complejo corresponde según Maldonado (2016)

- 1- A una nueva forma de organización, radicalmente diferente, del conocimiento;
 - 2- Una nueva forma emergente, de organización social del conocimiento;
 - 3- Una nueva forma, emergente, de comprensión del mundo y de la realidad;
 - 4- Una nueva forma de acción o de relación con la realidad y la naturaleza.
- (Maldonado, 2016, p.151)

Entremos a ampliar este postulado. Podemos decir que otro cambio de mentalidad surge hacia el fin del siglo XX y los inicios del siglo XXI, cambio que produce las derivas de pensamiento hacia una construcción de la pos-metafísica, las lógicas no clásicas, las críticas a la física clásica, y las estéticas del devenir y el territorio.

El pensamiento occidental tiene características básicas como el lenguaje, la lógica, la epistemología, la ontología que van a ser cuestionados a finales del siglo XX e inicios del XXI. Rodríguez Zoya (2011) dice que hay un quiebre o discontinuidad en la historia de la ciencia o, más precisamente dicho, en la racionalidad científica occidental.

La complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno. Estos problemas involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, el caos, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización. (Rodríguez Zoya, 2011, p.2)

Tres autores Maldonado (2013a), Morin (1995) y Luhmann (2007) hacen alusión a la ruptura y la diferencia que se presenta entre la tradición del pensamiento occidental, esta tradición es nombrada en Luhmann como veteroeuropeo, en Maldonado cultura occidental, en Morin pensamiento simple.

Según Carlos Maldonado hay que abandonar la lógica tradicional. Dejar atrás las cinco proposiciones que expresan a occidente clásico, y que están presentes en la filosofía de Melizzo de Samos, Zenón de Elea, Parménides, Platón, Georgias, y Heidegger. Para Maldonado (2013a) estas son:

- 1- Nada entra al ser que no sea el ser;
- 2- Nada sale del ser que no sea el ser;
- 3- Ser y pensar son una sola y misma cosa;
- 4- Si en no-ser fuera, no se podría pensar, y si se pudiera pensar no se podría decir o comunicar:

5- Al cabo del tiempo hemos asistido al olvido del ser. (Maldonado, 2013a, p. 48)

Abandonar estas proposiciones puestas en crisis en la tardo modernidad, agotado el establecimiento que las propone, requiere que recordemos las formuladas por Heráclito, las referidas al movimiento y el cambio.

Para Luhmann solo se comprende la sociedad del presente si se hace frente a lo ontológico. Para Luhmann, según Rodríguez M. y Torres N (2008) se opera de manera contra ontológica. No es el olvido del ser sino la condición de devenir, proceso y transformación permanente de los sistemas complejos sociales. Luhmann propone una forma de operar en un sistema que no siga las pautas dominantes de occidente.

La teoría luhmanniana se aparta de las categorías elementales. No opera con la idea de ser, no hay sustrato, no hay sustancias constitutivas. No hay, tampoco, ideas constitutivas que se puedan ir desarrollando. No hay causalidad. No existe teleología. No hay finalidad en este instrumental teórico. La teleología consiste en un paso desde un inicio hasta un fin. Supone una sustancia inicial y una perfección final. El proceso va pasando por etapas. La autopoiesis es un proceso de producción de componentes, sin una sustancia que se perfeccione. (Rodríguez & Torres, 2008, p.31)

Morin (1995) propone romper con el pensamiento simple, propone seis frentes para el cambio de mirada y de pensamiento, estos frentes nos interesan para el caso el cambio de mentalidad y de sensibilidad, resaltamos entre otras:

- Sustituir el principio determinista/mecanicista por el principio dialógico en el que orden/desorden/organización estén en relaciones a la vez, complementarias y antagónicas, y donde los aconteceres sean sometidos al azar, las inestabilidades y las bifurcaciones;
- Sustituir la alternativa reductivismo/holismo por un concepto sistémico que integre a las relaciones complejas entre las partes y el todo;
- Reconocer las autonomías a partir de los conceptos de sistema abierto y de auto-eco-organización;
- Reconocer la causalidad recursiva compleja individuo sociedad, así como las causalidades recursivas entre lo sociológico, lo político, lo económico, lo demográfico, lo cultural, lo psicológico, etc.;
- Integrar al observador/conceptuador (...) dentro de su observación y de su concepción; (Morin, 1995, p.18)

La propuesta de Morin nos llama a abrir el pensamiento hacia la literatura, la novela que nos lleva al conocimiento desde lo singular, así reconocer la importancia del mundo de la vida que ha estado presente en el arte y que podemos integrar con la ciencia y la filosofía.

Al comprender el panorama del cambio de mentalidad nos surge la pregunta sobre la sensibilidad ¿Qué sensibilidad y que estética se configuran en la contemporaneidad al encuentro de una experiencia compleja integrada con el pensamiento y las ciencias de la complejidad en la sociedad del siglo XXI?

La pregunta nos convoca para reubicar el problema de la sensibilidad en términos del devenir, de transformaciones, procesos, sistemas, caos, orden y la

complejidad, y expresar los cambios de experiencia y operaciones, en un mundo contemporáneo, que reflejan el devenir de la sociedad.

Ese quiebre temporal y procesual está marcado por el cambio de mentalidad, no establecido claramente en el contexto cultural colombiano, pero se muestra en la realidad cotidiana de la ciudad como capas geológicas que irrumpen en el territorio, algunas veces desde las antiguas condiciones míticas mágicas, o religiosas, o modernas, o posmodernas desarrollándose una superficie de experiencia que deviene entre el caos y el orden.

Propongo entonces que la estética de la complejidad pueda ser investigada según algunos rasgos descritos por varios autores entre ellos (Maldonado, 2013) que retoma las estéticas de Bourriaud (2008) Tiezzi (2006) y Ladagga (2006).

La propuesta de una estética de la complejidad parte de un postulado sobre la relación con el mundo, es el constructivismo,

- La obra de arte y la sensibilidad compleja es constructivista, es una obra que implica las interacciones colectivas relaciona arte y sociedad.

- El aspecto estético de la obra en cuanto no corresponde a esencias inmutables o al develar de un ser, no es esencialista

- El arte modela universos posibles, presenta resultados relacionados con aprender a habitar el mundo: un mundo cambiante e inconstante

Podemos hacer un planteamiento inicial para entender la estética de la complejidad y proponer que se establece primero una diferencia entre la complejidad que consiste en reconocer y vivir en relación con la naturaleza y la complejidad que se interesa por las relaciones entre los seres humanos y entre estos y el arte.

Si resaltamos el reconocer y vivir la estética de la naturaleza se debe entender que esta se encamina, no en la concepción de la naturaleza clásica o mecánica, sino la naturaleza que procede de la emergencia y puede ser entendida como belleza fractal. Tiezzi (2006) citado por Maldonado dice “Las dos categorías claves para organizar una epistemología del devenir, y por lo tanto una estética del devenir son el tiempo y la forma”.

Por lo tanto, debemos re-pensar el concepto de belleza y el de artista. La belleza no es un principio metafísico, ni esencialista sino una co-construcción entre el sujeto y el entorno. Y el artista no es un especialista sino el coordinador, que evidencia sus construcciones, sus percepciones y muestra sensibilidad de relación con la naturaleza y entre él y los no artistas.

En esta concepción se renueva el concepto de belleza como transgresiva, no como como opiácea “la belleza de la naturaleza empapada de tiempo” nos dice Tiezzi (citado por Maldonado). Esta vertiente puede tener desarrollo en los aspectos tecnológicos que pueden reflejar tanto belleza como interrogantes en lo social.

La segunda vertiente de la estética compleja es la de artistas que se cuestionan y trabaja en la relación entre seres humanos, la podríamos encontrar expuesta en dos diferentes autores que enfocan sus investigaciones sobre artistas que trabajan en contextos sociales desde diversas perspectivas. Bourriaud (2008) **Estética Relacional**, y Laddaga (2006) **Estética de la Emergencia**. Para estos el arte contemporáneo modeliza, no de forma representacional, la trama social; el artista se inserta en la trama social y experimenta el encuentro entre pares en una relación cooperante. Estos encuentros modelan las relaciones con el mundo y permiten la experimentación de lo nuevo en términos de relaciones interpersonales,

permitiendo el surgimiento de mundos posibles en lo social, es una sensibilidad despierta hacia el mundo social.

Según Maldonado (2013b)

...La producción de obras – artísticas, notablemente- no responde en el mundo de hoy tanto a procesos de creación acaso *ad hoc*, ... como a la comunicación entre artistas y no artistas...que da como resultado una cultura no disciplinaria de las artes, esto es una cultura esencialmente abierta e incluso indeterminada ... de obras improbables que, sin embargo, se preservan (p.121).

Por lo tanto, la estética de la complejidad, se está configurando en diversos paisajes, que cubren desde la producción de obras apoyadas en programas computacionales y ejercicios científicos que presentan un panorama interdisciplinar en el cual se interesan en la belleza y las formas, hasta las acciones que permite que emerjan otras formas sociales de intercambio, y construcción social.

Conclusiones

En esta deriva que recorre varios espacios de la sensibilidad en una ciudad como Medellín, lo que encontramos es que la realidad actual está cruzada por las estéticas premodernas, clásicas, modernas, posmodernas que se instauran después de la posmodernidad y no se pueden definir una estética unívoca y totalizante, sino diálogos y contradicciones complementarias.

Por lo tanto, se debe investigar en las condiciones actuales las estéticas emergentes con conceptos relacionados con: operaciones, códigos, procedimientos y eventos. Las diversas experiencias pueden mostrar actividades de artistas,

relacionados con no artista. Estos productos no son objetos sino mundos sociales posibles y mundos virtuales que emergen, siendo diferentes a los agentes relacionados. Estas alternativas mostrarán una estructura de la belleza y de creación que podríamos llamar complejas.

Referencias

- Bauman, Z (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.
- Castells, M. (2009/2012). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escobar, E. (1980). *Gonzalo Arango Correspondencia Violada*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Estrada, L. (1973). *Tercera Bienal de Arte Coltejer, Medellín Colombia 1972. - Catálogo*. Medellín: Ed. Colina.
- Herrera, M. M. (s.f.). *Arte conceptual en Colombia, piezas claves para su comprensión en Colombia.*: En: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-319/arte-conceptual-en-colombia-obras-claves-para-su-comprension>.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Lyotard, J. F. (1987). *La posmodernidad. Explicada a los niños*. Barcelona: Ed Gedisa.
- Maldonado, C. E. (2013a). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Bogotá: Ed Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. 2013b. *Estética y complejidad: del estado del arte a los problemas*. En Hernández, I. y Niño, R.(2013). *Estética y sistemas abiertos*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Maldonado, C. (2016). *La complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ed. desde Abajo
- Ministerio de Cultura (2006). *El salón Nacional de Artistas Cumple 64 años*.
Recuperado de

http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/noticias/Paginas/2006-02-06_7335.aspx

Morín, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Ed Tecnos.

Rodríguez, D. & Torres, J. (2008). *Introducción a la teoría de la sociedad de Nicklas Luhmann*. México: Ed Herder.

Rodríguez, L. & Leonidas, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 2 (30).

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco publicaciones.

En:

http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf.

Vilar, G. (2016). Antiestética y arte contemporáneo. En Ramírez, J. F., Tobón, D. J. &

Vanegas, C. *¿Arte sin estética?* Medellín: Fac. de Artes.