

Coordinadores

**María Mercedes Zerega
y Zaylín Brito**



La educación como acto de creación



Arcadia

La educación como acto de creación

CONSEJO EDITORIAL ACADÉMICO

Ed. Marcia Gilbert de Babra

Presidenta del Consejo de Regentes

Mgtr. Leticia Orces Pareja

Vicecanciller

Ph. D. Ernesto Noboa

Rector

Ph. D. Bernardita Justiniano

Vicerrectora Académica

Mgtr. Priscila Marchan

Directora General Académica

Ph. D. Claudia Patricia Uribe

Directora de Investigación

Ph. D. Lucila Pérez

Decana de la Facultad de Posgrado

Mgtr. Daniella Fernández

Decana de la Facultad de Administración y Negocios, y de Facultad de Ciencias Políticas y Derecho Dr. Francisco Huerta Montalvo

Ph. D. Gabriela Baquerizo

Decana de la Facultad de Comunicación Monica Herrera

Mgtr. Daniel Calderón

Decano de la Facultad de Ecología Humana y Desarrollo

Mgtr. Juan de Althaus

Director del Departamento de Publicaciones

MBA Modesto Correa

Decano Emérito Facultad de Administración y Negocios, y de Facultad de Ciencias Políticas y Derecho Dr. Francisco Huerta Montalvo

Mgtr. Ingrid Rios

Docente Investigadora

Libro aprobado por el Consejo Editorial Académico CEA-02-2022

La educación como acto de creación

María Mercedes Zerega Garaycoa
y Zaylín Brito Lorenzo
coordinadoras

Mónica Marcell Romero Sánchez
Angélica María Cardona Zorrilla
Nathali Buenaventura Granados
Sylvia Juliana Suárez Segura
Zaylín Brito Lorenzo
Héctor Bujanda Andueza
Pedro Abraham Intriago Blacio
Silvana Amoroso Peralta

Ana Teresa Arciniegas Martínez
José Gregorio Mojica Gil
María Mercedes Zerega Garaycoa
Diana Pacheco Lagutienko
Nicolás Leyva Townsend
Julio Ruslán Torres Leyva
Mauricio Durán Castro

autores



Maria Mercedes Zerega Garaycoa y Zaylin Brito Lorenzo (coordinadoras)
La educación como acto de creación

Guayaquil: Universidad Casa Grande, 2025
1.^a edición, 219 p. Vol: 15 x 21 cm

CDU: 37.013 + 7
Colección Arcadia

ISBN: 978-9942-842-28-2

1. Pedagogía
2. Arte

La educación como acto de creación

© 2025 Universidad Casa Grande

Primera edición: 2025, distribución gratuita

Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, avenida Las Palmas # 304 y calle Cuarta
Guayaquil, Ecuador
www.casagrande.edu.ec
librosacademicos@casagrande.edu.ec

Docentes investigadoras: Maria Mercedes Zerega Garaycoa y Zaylin Brito Lorenzo
Coordinación editorial: Maria Mercedes Zerega Garaycoa y Maria Cristina Andrade
Corrección de estilo: Valeria Molina, La Caracola Editores
Ilustración de la portada: Benjamin Urs Sieber Ycaza
Diseño y diagramación de cubierta: Antonella Morán y Gabriela Landivar
Diseño interior: Yanko Molina, La Caracola Editores

Este libro se sometió al arbitraje bajo el sistema de doble ciego (*peer review*).

Este libro es parte de la Colección Arcadia y aborda temas relacionados con el arte en disciplinas como la literatura, el teatro, el arte visual y multimedia, la gestión cultural, el cine y el diseño, desde la perspectiva de la creación y las metodologías de investigación-creación, así como aspectos de la gestión cultural. Las propuestas pueden ser en formatos académicos y experimentales. Forma parte de las Colecciones Universidad Casa Grande, cuyo objetivo es fomentar el diálogo académico y la producción científica en colaboración con instituciones u organismos afines a los dominios de conocimiento desarrollados por la universidad.

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del *copyright*.

Índice

Educar como acto de creación: sobre la escritura y sus derivas9

Artículos

Prácticas colaborativas en artes: historias, problemas, haceres

Juntarnos para crear

Mónica Marcell Romero Sánchez y Angélica María Cardona Zorrilla.....15

Pequeñas Trampas de Escucha: mutualidad, detección

y contramapas para una reforma curricular

Nathali Buenaventura Granados y Sylvia Juliana Suárez Segura..... 33

**El río en el aula: propuesta de modelo evaluativo para experiencias
colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales**

Angélica María Cardona Zorrilla y Nicolás Leyva Townsend53

La experiencia como arte: una pedagogía en el vínculo

Julio Ruslán Torres Leyva 75

Procesos de soberanía audiovisual: escuela para hacer escuela

Mauricio Durán Castro, Ana Teresa Arciniegas Martínez

y José Gregorio Mojica Gil.....93

Derivas

Educar-transitar en el fin del mundo

María Mercedes Zerega Garaycoa109

**Derivad de una deriva: El proceso de adaptar una obra
literaria para el teatro**

Diana Pacheco Lagutienko129

GYEARTE en y para la escena: una deriva educativa	
Zaylín Brito Lorenzo	147
 Por alguna puerta hay que entrar —Ensayo autobiográfico en movimiento a partir de la experiencia migrante—	
Héctor Bujanda Andueza	171
 Instrucciones para rascarse la cabeza:	
Una perspectiva docente	
Pedro Abraham Intriago Blacio	205
 Arrecife: PIAR/mm (Procesos de Investigación Artística/Mística Metodológica	
Silvana Amoroso Peralta	217

Educar como acto de creación: sobre la escritura y sus derivas

La pedagogía, como algunos campamentos cognitivos —como la filosofía o la psicología, por citar algunos—, cuenta con una larga tradición y renombrados autores: Piaget, Vigotsky, Montessori o Freire, entre muchísimos otros. Así, en dicho campo, con toda una tradición, ¿qué se puede aportar? Y a ello se suma el cruce con el arte. Entonces, sí. Complejidad absoluta: después de tantos siglos de tradición, de autores, de aportes, de reflexiones, de libros, de academia, de enseñanza, de estudiantes, de innovación, de procesos, de educación, ¿qué se puede decir? María Mercedes Zerega Garaycoa y Zaylin Brito Lorenzo sorprenden con este libro: *La educación como acto de creación*. Ambas, en su calidad de coordinadoras, han seleccionado una serie de *Artículos y Derivas* que, en suma, componen una cierta ruta de la educación como acto creativo, como posibilidad de inventar formas de conocimiento; por tanto, nuevas maneras de entablar procesos comunicativos con los estudiantes.

El libro se compone de artículos científicos que exploran la rigurosidad de las ciencias sociales preguntando por los cruces entre pedagogía y arte —pronto se desplaza la interrogante epistemológica: ¿pedagogía de las artes o cómo el arte también es una forma de pedagogía?—. Más allá de la estructura retórica de la repetición, los artículos dan cuenta de la creatividad como motor para la enseñanza en el siglo XXI. Los textos que componen esta sección son: «Prácticas colaborativas en artes: historias, problemas, haceres. Juntarnos para crear», de Mónica Marcell Romero Sánchez y Angélica María Cardona Zorrilla; «Pequeñas Trampas de Escucha: mutualidad, detección y contramapas para una reforma curricular», de Nathali Buenaventura Granados y Sylvia Juliana Suárez Segura; «El río en el aula: propuesta de modelo evaluativo para experiencias colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales», de Angélica María Cardona Zorrilla y Nicolás Leyva Townsend; «La experiencia como arte: una pedagogía en el vínculo», de Julio Rusián Torres Leyva; y «Procesos de soberanía audiovisual: escuela para hacer escuela», de Mauricio Durán Castro, Ana Teresa Arciniegas

Martínez y José Gregorio Mojica Gil. Estos cinco textos, pertenecientes a la primera sección, poseen tres características comunes que los definen y que los vuelven singificativos. En todos, de alguna manera, se plantea lo «colectivo» como posibilidad de creación y de educación contemporánea; es decir, es en el grupo donde se crea y donde se aprende; es en el grupo donde se crece. Esta perspectiva sobre lo colectivo nos interroga por una política de la creación —para enseñar—. La segunda de las características tiene que ver con lo contemporáneo de los motivos planteados: se trata de motivos problematizados en contextos actuales, donde la creación —el arte, en general— es una de las tantas herramientas que permean a los procesos de aprendizaje. Finalmente, la multidisciplinariedad de las concepciones alrededor de educación y creación; como si los seres humanos fueran construyendo sus procesos formativos desde varias vías diferentes. Estos artículos se centran en aquellas posibilidades, en aquellos *devenires*; por tanto, se alimentan de una perspectiva colectiva, contemporánea y multidisciplinaria para pensar cómo la creación es también práctica educativa y cómo se la re-construye dentro y fuera del aula.

La segunda sección del libro se denomina *Derivas* y contiene una serie de textos que plantean procesos educativos como formas de creación, desde su misma composición. Es decir, las Derivas retan al lector desde su construcción pues la escritura utilizada —sus formas y sonidos— son las formas del arte. Desde aquella ubicación, articulan conocimientos donde la escritura estética —aquella que tiene el objetivo de construir una poética particular— también es una forma de explorar el mundo para conocerlo. Aquí encontraremos seis derivas: «Educar-transitar en el fin del mundo», de María Mercedes Zerega Garaycoa; «Derivad de una deriva: El proceso de adaptar una obra literaria para el teatro», de Diana Pacheco Lagutienko; «GYEARTE en y para la escena: una deriva educativa», de Zaylín Brito Lorenzo; «Por alguna puerta hay que entrar —Ensayo autobiográfico en movimiento a partir de la experiencia migrante—», de Héctor Bujanda Andueza; «Instrucciones para rascarse la cabeza: Una perspectiva docente», de Pedro Abraham Intriago Blacio; y «Arrecife: PIAR/mm (Procesos de Investigación Artística/Mística Metodológica)», de Silvana Amoroso Peralta. Todas tienen jugar con lenguajes diversos; en algunos casos incluso, llevan a los lec-

tores a videos, canciones o imágenes que se encuentran fuera del libro —como soporte— pero que son parte del *devenir* del conocimiento, que son parte de la ruta que se ha decidido tomar para conocer el mundo. La interdisciplinariedad, antes mencionada, se vuelve extrema en tanto se trata de lenguajes diferentes conviviendo en tipos de escrituras disímiles que se interrogan por lo mismo: ¿qué significa educar y crear en el siglo XXI?

En una época marcada por la abulia; donde las aulas universitarias se han vuelto titánicamente silenciosas —como lo dice Remedios Zafra, la filósofa española—, la Universidad Casa Grande apuesta por un libro que es un desafío, que marca un hito y que innova dentro del campo; tanto por los motivos abordados —la misma idea de creación como acto pedagógico es ya innovadora, sobre todo, en el medio ecuatoriano— como por la libertad que les brinda a los autores para que exploren con sus lenguajes y sus formas de escritura; que, al final, son sus propias formas de mirar y vivir el mundo —incluyendo el mundo académico—. Formas «otras» de crear conocimiento cuando se permite que las escrituras se conviertan en sus propios *devenires*.

Juan Carlos Arteaga Fernández

Artículos

Prácticas colaborativas en artes: historias, problemas, haceres

Juntarnos para crear

Collaborative Practices in The Arts: Stories, Problems, Ways of Doing.

Coming Together to Create

Mónica Marcell Romero Sánchez¹

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

mmromeros@javeriana.edu.co

Angélica María Cardona Zorrilla²

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

angelica.cardona@javeriana.edu.co

1. Doctora en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. Profesora de planta del Departamento de Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia), con responsabilidades en docencia, investigación y servicio.

2. Maestra en Artes Visuales y magister en Artes Plásticas y Visuales. Actualmente estudios doctorales en Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Profesora de planta del Departamento de Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia), con responsabilidades en docencia, investigación y servicio.

Resumen

A partir de relatos e intercambios verbales y visuales que configuran a las miradas críticas y poéticas, el presente texto da cuenta de tensiones y relaciones que tienen lugar en proyectos y agrupaciones artísticas donde lo colectivo aboga por tránsitos entre *la institucionalidad y la singularidad, lo íntimo y lo privado, el reconocimiento de la voz y la presencia, así como el silencio y el anonimato*.

A la luz del proyecto “Prácticas colaborativas en artes: historias, problemas, haceres”, realizado en el Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) durante 2021-2022, compartimos reflexiones y resultados de ese proceso de investigación-creación. La metodología utilizada buscó poner en funcionamiento diferentes elementos que sirvieran para revisar manifestaciones de lo colectivo en las prácticas colaborativas: *archivos, documentos, entrevistas y narrativas (visuales, aurales, corporales), cartografías, correspondencias y ofrendas materiales*, permitieron cuestionar o resignificar aquello que se concibe como colectividad y como práctica colaborativa. Tanto las reflexiones como los resultados han sido una apuesta investigativa, creativa y metodológica en y para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

Atravesando el fuego

Los modos de entender y asumir la colectividad y lo colaborativo en la cotidianidad y en los procesos de creación y aprendizaje en la Carrera de Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana fueron el objetivo del proyecto de investigación-creación “Prácticas colaborativas en artes: historias, problemas, haceres”. Este problematizó los modos de entender y asumir estas prácticas desde el discurrir cotidiano, institucional y espontáneo de la comunidad de aprendizaje de la Carrera de Artes Visuales (estudiantes, egresados y profesores). La pesquisa buscó tender un diálogo con dinámicas presentes en la danza al contar con una asesora de la Carrera de Artes Escénicas, docente del programa, lo

que permitió la elaboración de correlatos y contrapuntos, reconociendo además, la necesidad de contacto y trabajo conjunto entre programas de la misma facultad.

Como punto de partida, se plantearon preguntas como: *¿qué perspectivas institucionales se enuncian desde lo colaborativo y cómo dialogan con el quehacer artístico y docente de las comunidades que hacen parte? ¿Qué elementos de estas concepciones se han naturalizado y cómo resignificarlos? ¿Cuáles formas colaborativas y colectivas emergen, se evidencian en las cotidianidades de las aulas de artes?* Preguntas que sirvieron para situarnos en un espacio y en un tiempo determinado, que nos permitieron volver sobre elementos macro de la Universidad con una mirada crítica y, en mayor medida, detenernos en modos que la enseñanza, aprendizaje y profesionalización de las artes han incorporado como formas/modos de trabajo sin muchos cuestionamientos. Las respuestas a estas inquietudes iniciales nos permitieron evidenciar que los afectos atravesaban las aulas y que no necesariamente han hecho parte de la programación de contenidos, sino que pertenecen a la dimensión humana, imprescindible en el quehacer y para el aprender; son los que muchas veces permiten la generación de colectividades y colaboraciones. Asimismo resultó evidente que los procesos académicos se ven atravesados constantemente por la vida cultural y familiar de los estudiantes. Por ello, las dinámicas cotidianas que se viven fuera del aula inciden en el proceso formativo, ya que hacen parte vital y viva de los individuos. Reconocer las potencias de lo que sucede fuera de la institución, pero que aun así repercuten dentro, hace posible los encuentros, activa los desacuerdos y disensos, moviliza el cruce de intereses y ayuda en el reconocimiento de los límites propios.

Emergieron a su vez preguntas y respuestas acerca de las demandas temporales que afectan las relaciones que se van configurando, demandas institucionales por lo autoral: *¿cómo operan los haceres colectivos que van en disonancia o en ritmos distintos?* Operan por medio del tiempo improductivo que se resignifica en lo colectivo, tiempo de tensiones y negociaciones, tiempo de escucha y aprendizaje desde el/los otro(s) compartiendo experiencias y no necesariamente emociones o sentencias. *¿De qué manera, en la academia, seguimos replicando las*

formas y actores del poder? A través de narrativas docentes y la ponderación de la pericia técnica como única vía para lograr posicionarse en el mundo profesional. *¿Qué opciones se abren para agenciarse de otra manera y permitir visibilizar otro tipo de relaciones?* Para esto es necesario el germen del desborde disciplinar, poner en juego las distintas maneras de configurar el hacer del artista visual donde se compartan estrategias: trabajar reconociendo las potencias propias y del grupo, encontrar otras relaciones y posibilidades de hacer y de dialogar. Buscar así que la autoridad/autoría se desdibuje conjurando reciprocidad al permitir la emergencia de una/la colaboración, bien sea desde la propia crisis ante lo que implica intervenir, bien sea atravesando los miedos que genera lo técnico disciplinar desconocido y el aventurarse en experimentaciones que no se sienten propias. Asumir la jerarquía como un concepto móvil y transferible. La revisión de la autoridad y la individualidad nos llevó entonces a preguntarnos sobre el abandono, el silenciamiento, otros condicionantes del hacer.

Preguntarnos sobre las prácticas colaborativas al ser nosotros un colectivo de desconocidos dispuesto a aprender de otros y con otros, dispuestos a vernos atravesados por las dudas y las necesidades nos arrojó hacia una última pregunta–reto: *¿cómo dar cuenta de un proceso de investigación mientras se pasa por el fuego?* Viviendo y sintiendo la piel, poniendo el cuerpo.

Configurarse colaborativamente

Durante el tiempo de confinamiento, producto de las políticas que trajo consigo la pandemia Covid-19, se dio inicio a este proyecto que inicialmente tuvo que realizarse mediante la pantalla. Así se conversó e investigó, para terminar con encuentros presenciales en el espacio arquitectónico de la Facultad de Artes.

Un proyecto que surgió de la carencia de reflexiones que dieran cuenta de las acciones y mutaciones alrededor de las denominaciones de lo colectivo y lo colaborativo en los documentos oficiales del programa y, que la realidad pandémica hizo que cobrara aún más sentido. Como docentes y artistas, iniciamos la investigación sirviéndonos de

perspectivas que aportan las prácticas artísticas a las educativas, aquellas que hacen posible el volver sobre la idea y el ejercicio del disenso como lo plantea Rancière (2005), otorgando otro sentido al acto educativo y al estar en comunidad, sabiendo que el desacuerdo es importante para que el acto pedagógico acontezca.

Como colectivo, asumimos que los modos de entender lo pedagógico no se reducen al ámbito escolar; ello incluye el ámbito cultural. El trabajo colaborativo entre artistas, formadores y la comunidad amplia resulta primordial, pues permite mutar y transitar entre quienes hacen parte del proceso. Desde ahí, el carácter pedagógico puede ser asumido no como ciencia sino como praxis, una actitud construida como un accionar reflexivo propio de los procesos educativos en artes, considerados como espacios vitales donde se pone en juego la experiencia y no como resultado de la activación de estructuras preestablecidas mediadas por relaciones de poder. Un elemento importante dentro de esta praxis es la relación afectiva que se teje tanto en lo individual como en lo colectivo, y que surge gracias a los distintos puntos de vista, al dejarse afectar por la acción del otro y en resonancia o reciprocidad, actuar en diálogo con eso que el otro ofrece. Esto tiene que ver a su vez con lo que se ha denominado el giro afectivo (Lara y Enciso, 2013), que significa poner en juego las emociones del vivir, el sentir y el hacer en la vida pública.

Nos cuestionamos permanentemente la producción como un acto individual, cómo nos activa y nos permite ponernos en diálogo con otros intentando tejer colectividad: *¿cómo nos interpela aquello que vemos? ¿Cómo podemos hacerlo propio?* Decidimos hablar mientras se creaba, caminar a través del fuego, habitar espacios oscuros, convivir en tiempos dilatados y discontinuos, generar conversaciones gráficas, reflexionar colectivamente dando un lugar importante a la subjetividad de quienes hicimos parte del colectivo, conectándonos desde la producción de subjetividades conscientes (Rivera, 2015). Así fue como la noción de *autoría*, que ha sido hegemónica en el campo y la enseñanza de las artes, fue puesta en crisis para darle un giro importante a nuestros procesos de enseñanza–aprendizaje. Nos encontramos con prácticas de resistencia que intentaron deslizarse en medio de lo instituido e implicaron, de alguna manera, rebelarse ante lo estructurado, reco-

nociendo su permanencia y su vigencia. Aparecieron entonces fisuras, fugas y disidencias que entraron en fricción con el canon instituido en la enseñanza. Asumimos el desafío reivindicativo de poner en juego las aproximaciones materiales en diversos formatos y a varias manos. La dificultad y la emotividad tomaron la forma de los impulsos de la sistole y la diástole de ese nuevo cuerpo colectivo que se iba configurando, en un tiempo que no avanzaba tan rápidamente como se esperaba. Rumiábamos las palabras, dábamos, ofrecíamos, reteníamos y soltábamos.

Emergió de este tiempo de lo colectivo una importancia por la tras escena; no solo la imagen resultado de la experimentación fue valiosa. Las imágenes empezaron a expandirse y a desbordarse, fueron procesos vivos vulnerables a su destrucción o recomposición. Activamos dispositivos, desde los haceres convocamos, intervenimos un espacio sin necesariamente alterar lo que allí estaba –táctica guerrilla–, dialogamos alrededor de una obra en común. Acontecieron trazos vitales, cuadrículas, animaciones, cuerpos en movimiento, montajes asincrónicos, voces superpuestas, dilemas éticos: la confianza en el relato, su traducción y uso como material, el no reconocimiento de las jerarquías.

Preguntar preguntándonos

Entender lo pedagógico como una construcción permanente, una interpelación a los propios prejuicios que se da cuando acontece el cruce con el otro, fue un punto de partida para concebir el encuentro como potencia en el desarrollo de las propias capacidades. El giro pedagógico propuesto desde el campo de las artes visuales nos invitó y permitió revisar modos de colaboración entre artistas, modos de hacer, de formarse, de crear y de entrar en interlocución con las dinámicas propias del campo. Un campo de saber que no se refiere únicamente a los contenidos, habilidades o prácticas que lo conforman, sino que responde y se inserta socialmente en contextos socioculturales determinados, que construye conocimiento al poner en relación los conceptos con las emociones y la experiencia.

Al buscar identificar y cuestionar la dimensión colaborativa partiendo de los postulados institucionales de la Universidad Javeriana, algu-

nos de ellos enmarcados en la encíclica de *Laudato Si'* que promueve el cuidado de la casa común a través de la colaboración en su construcción y la representatividad de lo que ello implica (Papa Francisco, 2015), se consolidó un archivo de estrategias pedagógicas de los profesores de Artes Visuales que han procurado la colectividad y la colaboración, estrategias que contemplan aquello impredecible además de las incertidumbres que pueden surgir de los ejercicios y creaciones donde se problematiza la propia condición y aquello que se va a enfrentar, a tejer colectivamente. Pudimos además, reconocer cómo la descentralización del saber (Acaso y Ellsworth, 2011) sigue siendo un desafío, tanto creativo como pedagógico, así como la generación de cruces entre los haceres propios y los ajenos, cómo estos se ven fortalecidos y enriquecidos de manera continua por ser producto de diferentes intensidades.

Fue posible identificar otros problemas: la obligatoriedad de lo colectivo, la jerarquía en las relaciones (tácita o explícita) con sus dinámicas y negociaciones de poder, el ejercicio de la voluntad, el tiempo en uso y en pérdida. Al desaparecer o al desplazarse dicha jerarquía, la configuración de horizontalidad o reciprocidad deja de idealizarse y no se engrana necesariamente con el tiempo productivo. Buscar equilibrar dichas demandas implica trabajar fuertemente en las maneras en que se tejen los vínculos no solo profesionales, sino vitales, en los modos de generar relevos ante las distintas responsabilidades, en dar un lugar al reconocimiento del trabajo ajeno y generar negociaciones permanentes.

Disponer y activar dispositivos

La posibilidad de transitar y atravesar fronteras emocionales y conceptuales desde los relatos y las experiencias vividas y de conocer sus límites, se ajustó a una fundamentación metodológica que, hecha de fragmentos, se fue entretejiendo a modo de *collage* narrativo (Denzin, 2001) y de montaje (Denzin y Lincoln, 2011) de entrevistas, una complejidad que no perdió profundidad sino que se expandió gracias a los lugares que se le fueron otorgando a cada una de las partes y fragmentos dentro de la memoria y las reflexiones del colectivo de investigadores. A partir de conversaciones e intercambios verbales y visuales se aportaron miradas

Prácticas colaborativas en artes, historias, problemas, haceres.
Juntarnos para crear



críticas y poéticas a tensiones y relaciones donde lo colectivo abogase por tránsitos entre la institucionalidad y la singularidad, lo íntimo y lo privado; el reconocimiento de la voz y la presencia, así como del silencio y el anonimato, el lugar de los afectos.

El ejercicio de las conversaciones expandió y atravesó los distintos momentos de la investigación, un entretejido metodológico fue resultado del pensamiento conversado (Segato, 2023) y de “el arte como investigación basada en la práctica”. La escucha atenta de los materiales y las personas bajo el rigor y con la complejidad del accionar del *bricoleur* que ejerce una labor interpretativa que contempla acciones como explicar e implicar órdenes de realidad, cuestionar el universalismo a través de la polisemia, nos acercó al proceso de vivir como entidades culturales situadas, a una ontología de las relaciones y conexiones, a la intersección entre contextos. Fuimos testigos de la utilidad de los bucles de retroalimentación, las múltiples epistemologías, la intertextualidad, la construcción discursiva, los aspectos interpretativos de todo el conocimiento y la dimensión ficticia de los resultados de investigación –los supuestos culturales de todos los métodos de investigación– y la relación entre poder y conocimiento (Kincheloe y Berry, 2004). Estas conversaciones que sostuvimos se unieron a estrategias de mapeo que permitieron a su vez la aparición de nociones como lo *patriarcal*, elemento que atraviesa la vida académica y que no había sido presupuestado.

Como colectivo de investigadores, también nos propusimos expandir diálogos y contrastes con prácticas y agentes de otros contextos que han problematizado la dimensión colaborativa en las artes: *Talleres Rizoma*¹ en Chile y la *Comisión de Artes de Can Batlló* en Barcelona², en las que se han organizado y dado históricamente acciones colectivas para reflexionar en torno a la colaboración entre proyectos de índole artística, cultural y social. Buscamos identificar y así valorar el posicionamiento y los modos de hacer presentes en nuestra propia historia

1. Mayor información en: <https://youtu.be/xeLaWTeoLY>

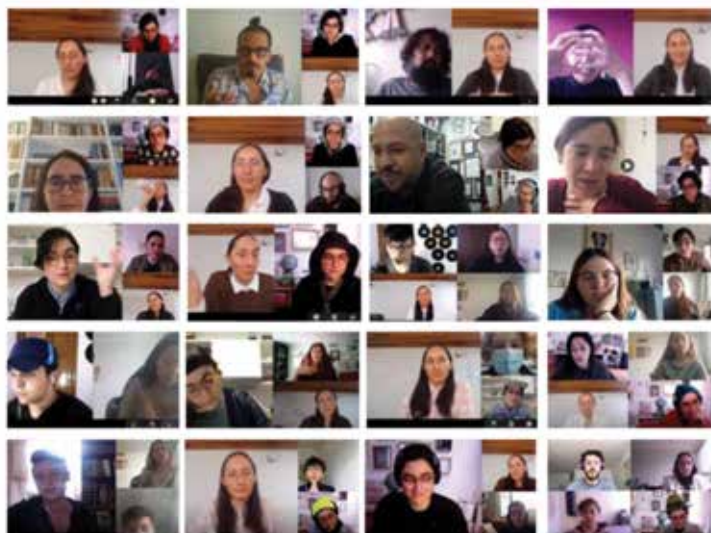
2. Mayor información en: <https://www.canbatllo.org/>

y realidad institucional, rescatamos acciones transformadoras que han tenido lugar en el programa y que han buscado a su vez la construcción de puentes, la elaboración de tejidos entre sujetos y quehaceres: *las pruebas de admisión, el proceso de grado, las evaluaciones colegiadas/ cruzadas de las clases prácticas y seminarios*. Establecimos vínculos con *los semilleros de investigación*, espacios propuestos y organizados por estudiantes donde la colaboración y la colectividad se han dado de manera orgánica.

Buscamos comprender el currículo como práctica deconstructiva activándolo como un hipertexto, posibilitando múltiples lecturas, apropiaciones y significaciones. A medida que avanzaba la investigación, notábamos la necesidad de contar con un currículo relacionado con la vida cultural que contemplara e incluyera las diferentes esferas de producción de subjetividad y emergencia de nuevas relaciones y redes que, como bien señala Harvey (1989), citado por Efland (2003), vislumbra las pedagogías deseantes que dialogan, que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume. Un plan de estudios que no sea ruta única sino camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con los de otros que tienen una misma voluntad.

Estas perspectivas nos permitieron revisar el quehacer del artista hoy, considerar asuntos actualmente relevantes para su formación, ya que las formas de crear, si bien mantienen una fuerza en las técnicas, oficios y producciones objetuales, las estrategias propias del pensamiento artístico están dispuestas a incidir en espacios que antes no le estaban necesariamente permitidos; han pasado de ser prácticas del ver y observar a prácticas de visualidad que cuestionan lo visto y lo redimensionen como un acto social (Hernández, 2007). Vislumbramos otros modos de vivir dignamente del arte, de posicionarse crítica y poéticamente en torno al contexto político, social y cultural en el que se vive, de ser cocreadores de realidades y de imágenes en su dimensión más amplia. Lo anterior convocó el estudio de relatos y narrativas (pre) existentes que se vieron transformadas en medio del proceso de investigación-creación.

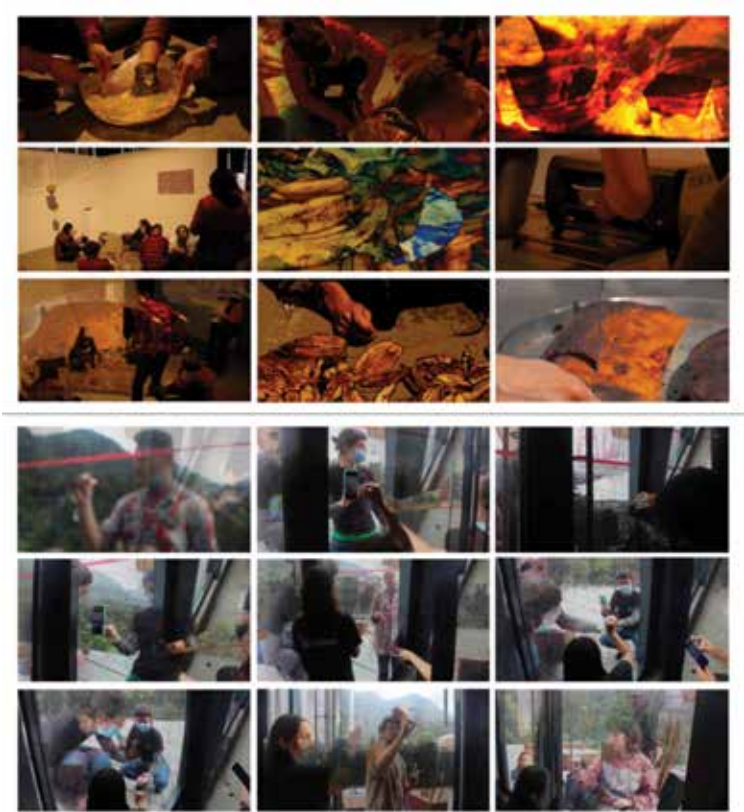
Diálogos abiertos. Mosaico de conversaciones y entrevistas telemáticas con profesores, estudiantes y egresados durante el proceso de investigación. 2021



Los fragmentos, la superposición, el montaje y la reproducción de trazos o de palabras a modo de apropiación creativa y catalizador poético, hicieron germinar en nuestro colectivo de investigación nuevos materialismos en los que el diálogo y la escucha dispusieron los cuerpos y las acciones para que aconteciera la intervención –la acción artística– en torno a **ofrendas materiales**. La acción germinal consistió en que cada miembro del colectivo tradujera aquello que le resultaba importante, revelador de nuestras conversaciones (internas-externas) a un lenguaje que le fuera propio. Aparecieron dibujos, acciones, actos de habla, relaciones sensibles con materias orgánicas y animaciones. Conversamos nuevamente alrededor de lo compartido para luego entrar en diálogo desde el hacer con el trabajo de otr* compañer*, bien fuera desde resonancias directas o desde elementos que consideramos que articulaban/atravesaban/configuraban colectividad, poniendo en

cuestión la autoría, disolviéndola. Al archivo de estrategias de los saberes de los entrevistados que giraban en torno a un hacer concreto y que se podían poner a disposición de la colectividad, le llamamos **inventario de prácticas**

Dispositivo. Mosaico registros en video y fotografía de las acciones de creación colectiva, Facultad de Artes PUJ. 2021



Prácticas colaborativas en artes; historias, problemas, haceres. Juntarnos para crear

Mónica Marcell Romero Sánchez
y Angélica María Cardona Zorrilla

Pensar poniendo el cuerpo implicó generar nuevos afectos en torno a los materiales compartidos y a las experiencias narradas que convocaban otras materialidades. Por ello se abrió otro encuentro, otro espacio que tuvo por nombre **conversación gráfica**, que incluyó el conversar mientras se cocinaba alrededor de las posibilidades del ser un artista que subsiste, existe y persiste en el campo de las artes bajo las lógicas establecidas, un artista que busca fugas y fisuras en torno a eso que se ha instituido. Disolver la autoría fue un desafío permanente, desplegar nuestro hacer creativo y discursivo también. El video, el dibujo, la exploración con lo sonoro, el habla, activaron nuevos ejercicios de escucha que derivaron a su vez en nuevas apuestas afectivas (Kohan, 2020) que impregnaron no solo cada uno de esos modos de hacer, sino todo aquello que los conforman; aquello que sucedía en el proceso y en el resultado, binomio asumido no dicotómicamente sino en relación.

Para continuar un pensarhacer colectivo

El campo artístico reclama fisuras, entradas y salidas. El arte, entendido como práctica social (Helguera y Hoff, 2011), no reivindica su labor transformativa sino que la pone en cuestión. La visualidad, la sonoridad y corporalidad son construcciones permanentes, construcciones que derivan de lo colectivo y en los que la mediación y los puntos de cruce se tornan fundamentales. Lo colectivo aboga por tránsitos entre la institucionalidad y la singularidad, lo íntimo y lo privado, el reconocimiento de la voz y la presencia, así como el silencio y el anonimato. Lo colaborativo implica un debate en torno a los territorios donde acontece, a las nociones de lo colectivo que lo atraviesan y a los momentos históricos en los que se inscribe. Desde esa perspectiva, la dimensión colectiva en las prácticas colaborativas ha entrado en crisis y tensión por las situaciones actuales que vivimos, entre ellas la pandemia, los movimientos y manifestaciones sociales, las polarizaciones y la representatividad de la vida en común.

Si bien lo colaborativo se ve resguardado por una colectividad, esta no es uniforme. Afinar la mirada sobre las singularidades y diferencias que la conforman es un desafío cuando se lidera; si bien los grupos

se autorregulan, esto lleva un tiempo para asumirse colectivamente. Lo colaborativo aboga no por las instituciones, sino por las prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cada sujeto asume, al habitar de manera singular su propio proceso dentro de la comunidad. Somos transformadores de nuestras propias realidades. Nos construimos desde narrativas y representaciones culturales diversas, producto de fuerzas provenientes de nuestras experiencias vitales que requieren ser reconocidas. De allí que, lo colaborativo, carente de miradas críticas, se idealice y transite bordes muy delicados, que muchas veces sea despojado de su propia potencia en tanto no se haya asumido el compromiso de ampliar en el otro la esfera de lo ya conocido.

Las esferas de vida y experiencia se tocan, se pueden unir, cohabitar paralelamente. Lo pedagógico, entendido como relación incide también en las posibilidades de emancipación. La noción de subjetividad no apela a una cualidad íntima sino a una construcción social del encuentro con el otro. La emancipación de la subjetividad sensible e intelectual exige plegarse hacia el sujeto sin obviar ni ocultar las relaciones y fuerzas que le atraviesan como agente de/en una comunidad. Para ello, activar la contradicción y el disenso como potencias creadoras resulta vital en el tejido de comunidad, y activar así las acciones colaborativas dentro de esta.

La colectividad y su accionar no puede volverse una metodología. Al convertirse en una imposición, presentaría el riesgo de configurarse como idea hegemónica para la creación artística y, por su naturaleza, ella debe emerger más no imponerse. Hacer gesto al respetar, al intervenir, al tomarse un tiempo para leer aquello que el otro ofrece. Ese tiempo de escucha abre un intersticio, una grieta que es necesaria de ser habitada, para conmoverse y posibilitar una acción, una intervención dialogante, no intrusiva; una intervención afectiva que se vea trasladada también a la acción y reflexión con los materiales.

Como individuos nos hemos juntado múltiples veces alrededor del fuego. Hemos hallado que el calor no emana únicamente del centro, sino que sucede gracias a la proximidad de los cuerpos. El círculo de la hoguera ha operado como una red que aun cuando a veces pueda quebrarse producto de la tensión, cuando bajo algunas circunstancias pueda verse desgastada por el tiempo; incluso, cuando ante las

diferencias entre las partes pareciera que el fuego quema y conjura destrucción, la llama permanece tanto como el deseo de abrigo, de estar juntos, de ser acogido.

Nos encontramos para llegar a parajes inesperados, para generar colectividades conscientes en las que nos permitimos abrazar lo incierto, para habitar el sentir mientras nos conocemos y hablar mientras creamos, para vivir junto a distintas intensidades. Para pensar hacer poniendo el cuerpo.

Referencias

- Acaso, M., y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Padró, C. (ed.). Los Libros de la Catarata.
- Denzin, N. (2001). The Reflexive Interview and Performative Social Science. *Qualitative Research*. (1)1, 23-46. <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4.ª ed., pp. 1-19 ed.). Sage Publications.
- Efland, A. Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Vermal, L. (trad.). Paidós.
- Helguera, P., y Hoff, M. (2011). *Pedagogía no campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. Open University Press.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*, CLACSO.
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Papa Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato Si: sobre el cuidado de la casa común. El Vaticano II. http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Arranz, M. (trad.). Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, N° 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>
- Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Segato, R. (2023). *Pensar en conversación*. Secretaría de Cultura Comunidad y Territorio UNSAM. <https://www.youtube.com/watch?v=vIDWAFByco>

Pequeñas trampas de escucha: mutualidad, detección y contramapas para una reforma curricular

Small Listening Traps: Mutuality, Detection, and Counter-mapping for Curricular Reform

Nathali Buenaventura Granados¹

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
buenaventura_n@javeriana.edu.co

Sylvia Juliana Suárez Segura²

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
sylvia.suarez@javeriana.edu.co

1. Directora del Departamento de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magister interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas.

2. Directora de la Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Doctora en Arte y Arquitectura – línea Historia del Arte de América Latina.

Resumen

En "Pequeñas trampas de escucha: mutualidad, detección y contramapas para una reforma curricular", se reflexiona sobre la constitución de sujetos políticos a partir de la experimentación contra-cartográfica en los procesos de diseño curricular de la Carrera de Artes Visuales (CAV) de la Pontificia Universidad Javeriana. Este caso ofrece la oportunidad de integrar esta praxis a la imaginación pedagógica, poética y política en la gestación de un mapa otro: un contramapa dibujado desde el impulso del cuerpo, entendido como una fuerza creadora de territorios nacientes; los mapas dibujados desde el impulso aquí ofrecido avisan de topologías emergentes y geografías emocionales, que buscan la creación de albergues en las hormas narrativas curriculares.

Palabras clave: currículo-contra cartografías-imaginación pedagógica-sujetos políticos-reforma académica

1. La reforma curricular de la CAV: un territorio de intersubjetividad experimental

¿Cómo se entra en un proceso de reforma académica? Entre las irreductibles diferencias entre las universidades y sus programas de formación, una reforma académica proviene de una crisis de los valores institucionales, pedagógicos y disciplinares cuya vigencia entra en duda, trastabilla, haciendo necesario realizar los movimientos que requiera la situación, sean de profundización, adaptación, de desbrozamiento, de ruptura u otros registros deseados. En el fondo, toda reforma académica es un trabajo de creación que tiene en la crisis su materia original.

A menudo, esta materia es maltratada por demandas ajenas a las necesidades interiores de ese cuerpo social que es la comunidad artística y académica, por ejemplo, cuando se imponen requerimientos emanados de instancias gubernamentales que martillan con su razón tecnocrática los modos de ser y de estar en el seno de la relación pedagógica. También cuando, en lugar de imbricarse, las expectativas y los

valores emanados de algunos circuitos de un campo social disciplinar se imponen sobre las dinámicas internas de una comunidad académica. En situaciones como las recién bocetadas, se realizan modificaciones curriculares desde figuras de autoridad verticales, a la manera de monólogos disfrazados de diálogo, que difícilmente consiguen equilibrar las tradiciones y las necesidades emergentes, y que rompen en lugar de fortalecer las articulaciones de las personas que integran sus equipos de trabajo.

Este artículo se genera desde el proceso de reforma académica de la Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (en adelante CAV), que empezó su curso en 2019. En esta ocasión, en contraste con los procesos precedentes de ajuste del plan de estudios, la crisis empezó a esbozarse desde un principio de atención que los imaginarios pedagógicos de la Pontificia Universidad Javeriana, desde las tradiciones de formación jesuitas, alientan: la *cura personalis* o el cuidado integral de la persona. En el horizonte abierto por este ideal, desde la dirección de la Carrera de Artes Visuales,¹ se sostenían con generosidad y disciplina espacios de consejería académica en los que, a través de los años, y en articulación con el trabajo reflexivo del Comité de Carrera, fue posible identificar lugares compartidos y transversales en el discurso de los estudiantes que se acercaban a solicitar escucha, orientación y cuidado, o bien para darle curso a diferencias difíciles de transitar con las figuras de autoridad de la Facultad de Artes y de sus propios círculos familiares y amistosos. La crisis de la CAV encontró sustancia en la dimensión corporal y afectiva de los estudiantes y de los docentes que venían cultivando ansiedad, agotamiento y tristeza, emociones esbozadas en las conversaciones desarrolladas desde la plataforma de consejería académica, las cuales permitieron observar que estaban originadas considerablemente en el plan de estudios y sobre todo en la dimensión curricular del programa, implicando la necesidad de concebir un tejido de reflexión pedagógica desde el cual abordar la crisis y concebir los cambios sugeridos por ella misma.

1. Desde 2019 hasta 2023, la dirección de la Carrera de Artes Visuales estuvo a cargo de Angélica Cardona Zorrilla (2017-2021) y Claudia Salamanca (2022-2023)

En relación con los síntomas que empezaron a abrir la puerta hacia la reforma, la profesora Angélica Cardona Zorrilla, que fungía de directora de la CAV cuando esta se inició, afirma que:

Fueron muchas fuerzas que se cruzaron de lo sagrado hasta lo más mundano y neoliberal porque, una vez más, situada en una coyuntura muy crítica en la universidad a nivel presupuestal, surgió nuevamente la oportunidad del cambio... yo ya venía hablando sobre la necesidad del cambio con Nicolás Leyva, Director del Departamento de Artes Visuales [...] yo ejercí una dirección de poro abierto, entonces recibía mucha información de los estudiantes, todo el tiempo, y de los profesores, que eso también fue bastante particular de mi dirección, porque los profesores también se sintieron con la libertad de dejarme saber cosas; entonces recibí mucha información de los estudiantes, es evidente que estaban infinitamente solos y que esta soledad se estaba tornando muy complicada para ellos mismos, pero también para los profesores con los que estaban trabajando. Era un momento de crisis social súper fuerte, la gente estaba en un pico emocional grandísimo y empezó a darse todo esto y yo le propuse a Nicolás y al Comité de Carrera que cambiáramos, que lo empezáramos a pensar como una posibilidad por el cuidado propio y por el cuidado del otro.²

De modo que la reforma académica surgió como un horizonte de acción desde al menos cuatro nodos críticos, cuya emergencia pobló de múltiples síntomas y señales la necesidad de cambios y de creación de espacios de mutua mirada y escucha. Estos nodos críticos, detectados mediante la propia investigación educativa y la labor sostenida por dos años por un comité de Reforma designado son: la crisis epistémica que acarreaba un currículo implícito de subalternidad disciplinar de las Artes Visuales con respecto a las Ciencias Humanas y Sociales; la crisis disciplinar que implicaba la persistencia irreflexiva de culturas evaluativas cimentadas en el terror fantasmagórico del "artista genio" y por consiguiente de los modernismos eurocéntricos y, para usar el neolo-

1. Extracto de entrevista realizada a Angélica Cardona Zorrilla, febrero de 2022, s.p.

gismo acuñado por Rolnik, "egofalologocéntricos"; la crisis afectiva de los estudiantes detonada por los procesos "jóvenes" de creación cuya coordinada ideológica parecía ser la soledad y la tristeza. A estos cuatro habría que sumar la crisis de las universidades, originada en el sismo de la hegemonía neoliberal, que las enfrenta a la necesidad de cambio o a su inminente desaparición.

De este modo, la reforma académica se ha instalado por sí misma como un marco para la investigación y la experimentación pedagógica, trayendo a la superficie la inminente necesidad de modificar no solo la oferta académica de la CAV, sino sobre todo de instalar pivotes para el acaecer de una reterritorialización de las relaciones entre los artistas en formación dentro de la comunidad académica, desde su rol como estudiantes y docentes. En resumen, exceder con creces a la disciplina artística como objeto de las transformaciones propuestas, para desbordarse hacia el territorio poético político de una intersubjetividad experimental en el plano de las relaciones pedagógicas.

Por esto, la reforma ha orientado su acción no solo hacia la estructura del plan de estudios, sino también y sobre todo hacia la exploración de dinámicas alternativas de uso de los espacios, del tiempo y del lenguaje en el contexto universitario. Se proponen otras matrices para la evaluación, se ensayan otras formas sociales de estructuración de los espacios académicos, se exploran ciclos críticos del afán productivista que ha colonizado a nuestras universidades.

En este contexto, la indagación mediante metodologías críticas, capaces de hacer de los cuerpos y de los afectos núcleos activos de esta transformación, resultó inminente. En 2020, las autoras de este texto propusimos, entre otros proyectos desarrollados de forma simultánea por otros docentes de la CAV, una indagación que denominamos *Procesos de admisión y trabajo de grado de la CAV: Hacia la constitución de un cuerpo vibrátil para la reforma curricular*, con la cual, haciendo uso de una estrategia orientada hacia la *rizovocalidad* y las cartografías sentimentales, incluyendo la realización de conversaciones, entrevistas, talleres y mapeos, buscamos detectar los puntos curriculares neurálgicos para concebir e implementar los primeros cambios. Las siguientes páginas recogen un fragmento de dicha indagación, aquel desarrollado sobre la base de la experimentación contra cartográfica.

Imagen 1: Registro del tercer encuentro con estudiantes y egresados de la CAV, en el contexto de *Procesos de admisión y trabajo de grado de la CAV: Hacia la constitución de un cuerpo vibrátil para la reforma curricular*, en 2021.



Nathali Buenaventura Granados
y Sylvia Juliana Suárez Segura

Pequeñas trampas de escucha: mutualidad, detección
y contramapas para una reforma curricular

2. Mutualidad y detección: *contramapas*

Todo saber se convierte en geografía.

FRANCO FARINELLI

La representación visual de un plan de estudios figura y expresa la forma estable de un currículo, es decir, de los principios y contenidos que han sido nombrados y articulados en una complejidad de sentido; sin embargo la experiencia de los sujetos que trasiegan la estructura

allí representada, transforma –incesantemente– esa estructura mediante micro-impactos y desplazamientos, pero no así su representación, la cual permanece en principio aislada de estas múltiples vibraciones y solo entra en atención y cambio cuando se hace insostenible como representación-contenedora y cede debido al peso aplicado desde las fuerzas propias del cuerpo, siendo la visualidad, por tanto y en este contexto, una forma de aparición que requiere de una operación específica de detección de la performance curricular, que le permita, como visualidad, si se nos permite el giro sinestésico, actuar como " instrumento de escucha". Podemos decir, además, que, cuando esas fuerzas provenientes de los cuerpos son mayores que la inamovilidad propia de la imagen fijada, se considera que debe haber un cambio de orden curricular. La observación de este proceso permite pensar estructuralmente la tensión relacional entre aquello que efectivamente es movido a través de un universo curricular (los cuerpos), y que a su vez se agita dentro de sus límites, con un dispositivo hecho a medida de ello: el mapa.

Con ello en mente se pensó que, si lo cambiante y lo estático se comunican entre sí, esa mutualidad y flujo recíproco pueden ser dibujados en una elaboración de naturaleza contracartográfica y procesual, buscando incrementar el acto de escucha y captura sensible de las pistas que deja un cuerpo cuando es transformado en el proceso de aprender y crear, en un entorno progresivo y desde lo aquí concebido, rastreable.

El propósito ha sido el de hacer visibles fenómenos tectónicos, topológicos y vibracionales de este movimiento del cuerpo "aprehendiente", con miras a provocar afectaciones y retroalimentaciones sobre estructuras curriculares mediante el cruce de estas con las mutualidades detectadas, inquirir sobre la afectación que puede provocarse mediante la escucha de los cuerpos en las representaciones que definen, contienen y narran las condiciones y lógicas de lo que consideramos actualmente son la enseñanza y la creación en un contexto de lo artístico.

Entre 2020 y 2022, actuamos sobre una práctica asociada a la *cartografía sentimental rolnikeana* (Rolnik, 1989) que generó no solo su horizonte metodológico sino político, lo cual nos permitió anidar voces y movimientos del deseo de los estudiantes de la CAV e iniciar traducciones hacia el diseño curricular. En el denuedo escritural de Rolnik, se encuentra una latencia permanente hacia un redibujar los contornos

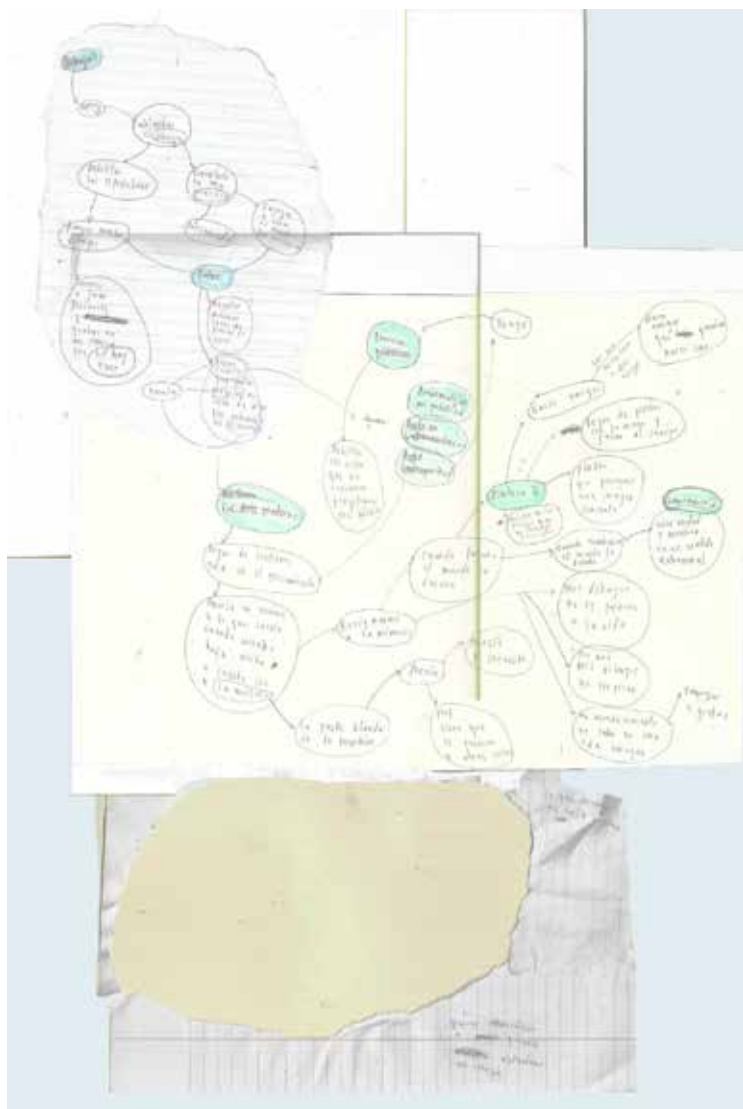
del mundo, un clamor por hacer nacer paisajes que viven en estados larvarios en las recámaras del cuerpo y su psique:

Desde la perspectiva ética del ejercicio del pensamiento que rige las acciones del deseo (...) pensar consiste en "escuchar" los afectos, efectos que las fuerzas de la atmósfera del ambiente producen en el cuerpo, las turbulencias que provocan en él y la pulsación de mundos larvarios que, generados en esa fecundación se le anuncian al saber-de-lo-vivo; "implicarse" en el movimiento de desterritorialización que dichos gérmenes del mundo y guiados por esa escucha y por esa implicación "crear" una expresión para aquello que pide paso, de modo que tal adquiera un cuerpo concreto. (Rolnik, 2019, p. 81).

Participando de lo que se ha denominado "impulso cartográfico",³ realizamos un conjunto de mapeos tomando como insumo lo que hemos llamado *segmentos biográficos de campos curriculares*, con el propósito de hacer emerger una fuerza visual, no tanto anónima, como devolutoria hacia la representación tradicional de las geografías de los currículos. Dibujos, escritos, relatos, acciones, recorridos surgidos de procesos de imaginación que buscaron formas de representar trayectorias formativas y estructuras curriculares a partir de rastros, vestigios, memorias y concentraciones experienciales que surgieron en el trabajo con estudiantes de la CAV. Ellos abordaron la idea de mapa a partir de una propuesta orientada a detectar las "formas" que había tomado propiamente el pensamiento artístico a través del paso por el Programa, comprendido este no solo como una cadena de espacios académicos, sino como un campo/territorio pletórico de vibraciones y topologías por descubrir:

3. "La palabra 'impulso' parece expresar con bastante precisión la naturaleza de algunas voluntades emergentes alrededor de los fenómenos culturales del siglo XX: como si se tratara de formas de aparición súbitas y colectivas, los impulsos nombran mejor los cambios de paradigmas que la expresión moderna 'movimiento'". Diana Padrón Alonso se vale de esta referencia para dar nombre a su documento doctoral, "EL IMPULSO CARTOGRÁFICO. Comportamientos cartográficos del arte contemporáneo en la era del capitalismo deslocalizado.1957-2017", del cual se ha bebido bastante para comprender, precisamente el impulso en el que se ha escrito y desde el que se ha dibujado en contexto presente en este documento.

Imagen 2: "Un monstruo no cabe en una impresora".
Mapa de recorrido curricular. Manuela Caicedo, Carrera de Artes Visuales,
Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. 2021.



"lo cartográfico" -en un sentido análogo al que Phillipe Dubois proponía para analizar "lo fotográfico": una categoría "que no es tanto estética, semiótica o histórica como epistémica, una verdadera categoría de pensamiento, absolutamente singular y que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el sujeto, con el ser y con el hacer (Dubois, 1986). (Lois, 2015, p. 6).

Los estudiantes involucrados en estos encuentros fueron: Manuela Caicedo, Carolina Carranza, Isabel Castellanos Buraye, Martín Molina Patiño, Sharo Muñoz, Alejandro Ruiz Santamaría, Juan Andrés Uruña y Natalia Zambrano. Las cartografías que desplegaron hicieron aparecer caminos hasta entonces no visibles que cobraron una visualidad afectiva, labradas por pasos y trayectos desbordados de lo que el dibujo convencional de un currículo puede y pretende mostrar.

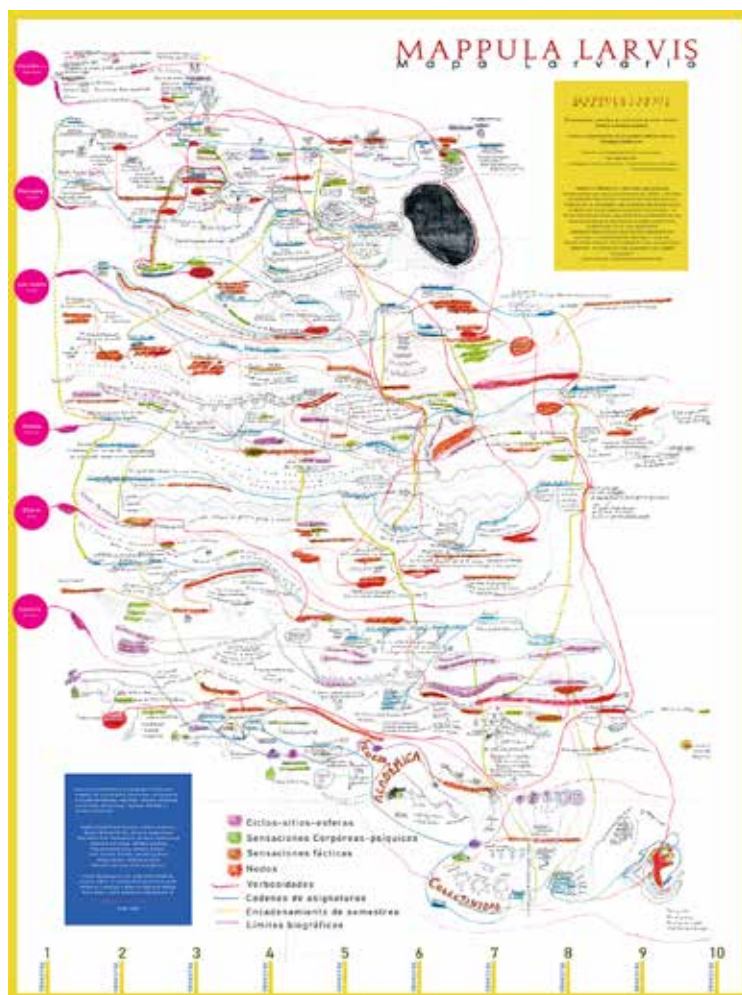
3. Dibujar el contorno de una sensación curricular

Entre la "sensación" y el "mapa" opera el cuerpo, pues, el cuerpo obra las señales dando interpretación y curso a su sensación; precisamente es ese mover y ser movido del cuerpo lo que empieza a desplegar ondulaciones que hacen necesario que se pase de crear mapas para el cuerpo, a mapas a razón de cuerpos, es decir, posibles solo mediante lo que el cuerpo devuelve al dibujo del mundo.

En resumen, aquello que a partir del XVIII existía tan solo sobre los mapas hoy también existe en la realidad. Eso sucede porque la representación cartográfica no es el reflejo de la realidad sino, al contrario, es la realidad que se modela como un espejo de esta representación (Farinelli, 2013, p. 191).

Se encontró que lo que el cuerpo podía y quería decir al mapa, era justamente gestación de un mapa otro: un *contramapa*. Así, el impulso del cuerpo fue también una fuerza creadora de territorios nacientes; los mapas dibujados desde el impulso allí ofrecido avisan de topologías emergentes y geografías emocionales, que buscan la creación de albergues en las hormas narrativas curriculares. Desde allí es posible concebir

Imagen 3: *Mappula Larvis*, Mapa Larvario.
Cruce de segmentos biográficos-curriculares de estudiantes de la CAV,
Nathali Buenaventura Granados, Pontificia Universidad Javeriana. 2021.



que un dibujo curricular es también una expresión a escala del mundo, que moviliza lógicas y legislaciones vigentes para una representación común. Por su parte, el cuerpo como expresión y nodo aquí reiterado se nutre de la construcción de Rolnik, así llamada por ella, *cuerpo vibrátil*. El trenzado entre lo corpóreo, lo sensacional, lo micropolítico, lo epistemológico y lo sensible, pasa por el oficio de escucha sobre la persistencia de Rolnik hacia una decolonización del inconsciente, fruto de poderosos procesos revolucionarios de germinación de paisajes y cartografías sentimentales. Inscrita en los movimientos musculares de la cultura que abrogan por volver una y otra vez a delegar en el trabajo del pensamiento, un cometido ético y profundo por el cuidado del nido de las vidas, lo vivo y lo viviente, Rolnik conjura la labor del “empollamiento” y “desove” para que el pensamiento sea nervadura y furor que permita a lo venidero eclosionar y dar lugar a nuevas moradas para el alma.

4. Trampa para escuchar

A través del mapeo intersubjetivo y de su posterior elaboración gráfica y pedagógica, se identificaron los que denominamos “Sitios”: “Sitio háptico”, “Sitio óptico”, “Sitio de agua” y “Sitio Vocal-Bucal”, metáfora que nos permitió detectar grandes ciclos psico-afectivos en las trayectorias formativas y desde allí cruzar con el Plan de Estudios para identificar los nodos de cambio.

La *Trampa para escuchar* consiste en una visualidad puesta al servicio de la escucha, para permitir otras formas de aparición del dibujo curricular, queriendo obrar como sistema de detección de segmentos específicos de experiencia; un sonar para ver aquello que se ha escuchado. El dibujo es posible mediante una operación que, si se desnuda a su principio esencial, es un calco escrupuloso de caminos que se han trazado mediante voluntades y persistencias de fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, los mapeos aquí propuestos provienen de la atenta escucha y de su posterior calco en interfases visuales de naturaleza curricular. Escuchar constituye así la primera acción concreta de mapeo.

Dibujo porque escucho, no porque veo.

Imagen 4: *Audire Capto* Trampa para escuchar. Mapa curricular de la CAV. Nathali Buenaventura Granados, Pontificia Universidad Javeriana. 2021.



5. Del *contramapa* al currículo

La reforma se ha venido apoyando en una estrategia de participación que implica el diseño colaborativo de instrumentos de consulta, el desarrollo de entrevistas, el trabajo autónomo y articulado con grupos focales y el desarrollo de proyectos de investigación- creación asociados a ella, como en el caso del que aquí se ha desplegado en alguna medida. La elaboración de la información recabada para interpretarla mediante incidencias curriculares en la reforma ha sido un

trabajo adelantado primordialmente por un comité de reforma⁴ que estuvo sesionando semanalmente desde junio de 2020 hasta diciembre de 2023. En este contexto, *Mapula Larvis*, *Audire Capto: Trampa para escuchar*, *Grammatica reciprocae* y el *Mapa para perderse y encontrar la conversación*, aportaron un nivel de atención profundo que involucró la matriz corporal y la matriz biográfica de los estudiantes que integraron el grupo de base para esta labor de mapeo. Aquellas sensaciones que atraviesan el cuerpo y que a menudo se “descartan”⁵ bajo rótulos calcados de diagnósticos psicológicos y psiquiátricos quedaron atrapadas, aunque sea fragmentariamente, en las trampas-mapa que, en combinación con la información recogida por otras vías, permitió identificar amplias “fallas” curriculares sobre las cuales operar. Por ejemplo, a partir de la sensación de, en palabras de los estudiantes, “desánimo”, “inseguridad”, “angustia”, “aburrimiento”, “soledad” y “caída” que sobrevinía después del entusiasmo inicial de la carrera, se identifica la necesidad de transformar el primer año de estudios, desplazándolo del papel predominantemente propedéutico que tenía, hasta reconcebirlo como una verdadera zona de frontera, en la que, en lugar de la ruptura con el mundo conocido, se genere un activo intercambio con este, su resignificación en el contexto, para los estudiantes, emergente de la CAV.

4. Tal comité estuvo conformado por Angélica Zorrilla, Claudia Salamanca, Nathali Buenaventura, Sylvia Suárez, Yomayra Puentes, Daniel Tolmos, Nicolás Leyva y Ricardo Toledo.

5. Este “descarte” se da porque, al circunscribir el malestar dentro de situaciones como *depresión*, *ansiedad* y otras que los estudiantes se autodiagnostican cotidianamente, este se reduce al fuero individual e íntimo sin encontrar el pasaje hacia la reflexión curricular, cuando, al contrario, a través de este proyecto, logramos detectar la contraparte en los currículos explícitos, implícitos y ocultos de la CAV. En su libro *Ante el tiempo*, una de sus primeras inmersiones sobre el pensamiento de Abby Warburg y su marginalización o reducción sintomática desde las historiografías hegemónicas, Georges Didi-Huberman afirma que “el trabajo teórico no tiene como función primera, según se cree con frecuencia, los planteos axiomáticos: vale decir, fundar jurídicamente las condiciones generales de una práctica. Su primer objetivo –en las disciplinas históricas al menos– es reflexionar acerca de los aspectos heurísticos de la experiencia: es decir, poner en duda las evidencias del método cuando se multiplican las excepciones, los síntomas, los casos que deberían ser ilegítimos y que, sin embargo, demuestran ser fecundos.” Si se nos permite extrapolar esta reflexión hacia el ámbito de la pedagogía, aquí encontramos el principio de traducibilidad desde la dimensión personal e intransferible hacia el espacio intersubjetivo de la praxis educativa y del diseño curricular, punto neurálgico del carácter micropolitico de esta reforma.

Imagen 5. "Mapa de clases que conducen a la obra artística".
Manuela Caicedo, Carrera de Artes Visuales,
Pontificia Universidad Javeriana. 2021.



A lo largo de estos años, se han decantado algunas directrices para concebir las transformaciones curriculares. Son:

- Cultivar la vinculación crítica con la tecnología desde el horizonte remedial.
- Gestar culturas evaluativas dialógicas.
- Orientar la administración de los espacios y los tiempos académicos fuera del rictus productivista que la ha venido constriñendo.
- Buscar la recuperación de cadenas extensas de formación del valor para conectar la CAV con otros espacios sociales y con otros segmentos de producción, desde el trabajo con los talleres y laboratorios.
- Fomentar y acoger construcciones de autoría alternativas, así como formas autorales colaborativas y colectivas.

Los cambios propuestos con la reforma se han cimentado sobre una suspensión deliberada de las figuras autoritativas dándole entidad al cuerpo de los estudiantes y docentes y al mundo de sus saberes y de sus afectos, sin hacer *tabula rasa* de lo precedente, optando por la convivencia de paradigmas heterogéneos sobre las artes visuales o, por así decirlo, sumando en vez de restar perspectivas.

Conclusiones

Frente al reto profundamente pedagógico y radical de convocar subjetividades heterogéneas en los procesos de reflexión y reforma curriculares, se ha realizado un trabajo de ida y vuelta entre la observación de las disciplinas artísticas, de las diversas prácticas inherentes y asociadas a ellas y de las relaciones concomitantes en la vida de nuestra comunidad académica. Desde esta aspiración a la diversidad, hemos llegado a divisar un horizonte en el que la CAV tiene la masa crítica necesaria para acoger distintos modos de ser artista, distintas performatividades del arte, prácticas artísticas y prácticas desde el arte variadas y, finalmente, potencias de mundo diferentes. Esta capacidad de acogida se traduce en la posibilidad de ofrecer trayectorias formativas singulares, no sólo por la riqueza de la oferta académica de la CAV, sino por el carácter autorreflexivo de sus dispositivos de subjetivación,⁶ es decir, de su creciente conciencia de su carácter de dispositivo. Se trata de instalar regímenes de distribución de los espacios y de los tiempos para el encuentro, para la visibilización y la escucha mutuas, y de ampliar los límites de la formación y de la representación de los artistas visuales en la CAV. En este contexto, ha sido determinante la labor contra cartográfica en tanto representación de una comunidad en reconocimiento de su alteridad fundamental;

6. Acudimos aquí al concepto de subjetivación proveniente de la filosofía política, con la intención de asumir la profundidad política del giro corporal que ha marcado esta reforma curricular. Desde la revisión del concepto propuesta por Etienne Tassin "La subjetivación definiría a sí un extraño "llegar a ser suje-

estos contramapas proponen una plasticidad sobre las topologías de los currículos convencionales con miras a traer al ámbito de lo visible geografías y afecciones del cuerpo social mediante la emergencia de su nevadura sentimental.

to" incesantemente diferido, el devenir inacabado del sujeto (y no su acabamiento), o incluso el devenir sujeto en el no acabamiento de sí, en su diferencia [*différance*] en el sentido de Derrida. No un llegar a ser sí mismo, sino un llegar a ser no-sí-mismo, o no un sí mismo completo, o el devenir de un sí mismo difiriendo incesantemente de sí, no coincidiendo jamás con consigo ni con un 'sí mismo' (con la forma del sí mismo)". (Tassin, 2012)

Bibliografía

- Didi-Huberman, G. (2025). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Traducción de Antonio Oviedo. Adriana Hidalgo.
- Farinelli, F. (2013). *Del mapa al laberinto*. Icaria.
- Greiner, C., Katz, H. (2005). "Por uma Teoria do Corpomídia". En *O corpo: Pistas para estudos indisciplinados*. Anna Blume.
- Lois, C. (2015). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis* (Nova Série) [En línea], 6, 17 de diciembre. Consultado el 30 abril 2023. <http://journals.openedition.org/terra-brasilis/1553>; DOI: 10.4000/terrabrasilis.1553.
- Padrón, D. (2018). "El impulso cartográfico: Comportamientos cartográficos del arte contemporáneo en la era del capitalismo deslocalizado.1957-201". Tesis doctoral de Universitat de Barcelona. Departament d'Història de l'Art. consultado el 7 de octubre 2021. URL: <http://hdl.handle.net/10803/666285>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Tinta limón.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser / Rancière / Foucault / Arendt / Deleuze. *Revista de Estudios Sociales* (43), agosto. Consultado el 30 abril 2023. <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.04>
- Youngblood Jackson, A. (2003) Rhizovocality. *Qualitative Studies in Education*, 16 (5), 693–710.

El río en el aula:¹ propuesta de modelo evaluativo para experiencias colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

The River in The Classroom: Proposal for An Evaluative Model for Collaborative Experiences within Visual Arts education

Angélica María Cardona Zorrilla²

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

angelica.cardona@javeriana.edu.co

Nicolás Leyva Townsend³

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

nleyva@javeriana.edu.co

1. El título de este texto se inscribe dentro de lo que Silvia Rivera Cusicanqui llama "concepto-metáfora" (Rivera, 2018). Con llevar el río al aula, al tener el río en el aula, se visibiliza un proceso deliberado en el que la mediación entre las distintas fuentes y fuerzas de experiencias tanto vitales como académicas tienen cabida dentro del pensamiento y quehacer del arte, del aprendizaje por medio del arte.

2. Maestra en Artes Visuales y magister en Artes Plásticas y Visuales. Actualmente estudios doctorales en Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Profesora de planta del Departamento de Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, con responsabilidades en docencia, investigación y servicio.

3. Artista. Profesor del Departamento de Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Resumen

El estrecho diálogo entre colegas sobre una experiencia docente en el contexto educativo de la asignatura Prácticas de Espacio y Lugar, presente en el currículo del grado en Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, concreta un modelo evaluativo que aquí se presenta bajo un enfoque descriptivo-reflexivo. Al rendir cuenta tanto del marco institucional, como del proceso y su(s) resultado(s), se ahonda en el problema evaluativo y su metodología vinculante en procesos colaborativos de sitio específico: la presencia y figura del río Arzobispo de Bogotá –un cuerpo de agua concreto– que plantea cuestiones sobre las operaciones artísticas, las acciones que afectan a los individuos, a las comunidades y al entorno. Se revisan desde ahí las dinámicas y productos de dos proyectos, 'La Patorrera' y 'El Sembra-d(río)', donde lo colectivo y lo colaborativo son parte fundamental, sus hallazgos, sus fortalezas y vacíos. Se propone así un modelo de evaluación para proyectos artísticos colectivos o bien colaborativos, desde la idea de una "evaluación desde la misma creación" (Acaso y Megías, 2017), en el que resulta de suma importancia la conversación/escucha, los actos gráficos y de palabra, junto con las emociones.

Palabras clave: colaborativo, artes visuales, educación, conversación, río, evaluación

Introducción

Antes que docentes de la Carrera de Artes Visuales (CAV) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJ), que ponen a escrutinio su experiencia evaluativa en el aula, hemos sido estudiantes de sus primeras cohortes. Ocupamos, además, cargos directivos, Angélica María Cardona Zorrilla fue directora de la Carrera de 2017 a 2021, y Nicolás Leyva Townsend fue director del Departamento de Artes Visuales del 2018 al 2022. Angélica impulsó el trabajo mancomunado entre estudiantes, valorando el aprendizaje más allá del aula y sin la estricta

presencia docente, dejando los cimientos de una reforma curricular aún en gestación; mientras que Nicolás promovió, en el profesorado, dinámicas de enseñanza que se alejaban de la experticia y se concentraban en la motivación por aprender y la curiosidad (Rancière, 2003). El siguiente escrito es una continuación de las conversaciones producto del estrecho diálogo entre colegas.

Contexto de la experiencia, la Carrera de Artes Visuales

La propuesta curricular que dio inicio oficial a la CAV de la PUJ en el año 1998 es resultado de una revisión crítica del contexto colombiano, en cruce con fuerzas y miradas propias de los diferentes agentes del campo del arte. Un grupo de artistas, curadores, docentes de arte, historia y filosofía proyectaron, a finales del siglo XX, un espacio de formación que buscó resonar de manera simultánea con la vida coetánea y la tradición de las bellas artes, de la que habían bebido las distintas academias del país hasta la fecha. Estudiantes y profesores se comprometieron desde un inicio con la creación entendida como un proceso de transformación individual y colectivo, con la construcción de conocimiento y el desarrollo de prácticas artísticas entendidas, a su vez, como ejercicio político y social. Se diseñó un plan de estudios con talleres de creación articulados con asignaturas "teóricas" de historia del arte y filosofía, donde el problema de la imagen fuese el eje, haciendo de la escritura no solo un problema sobre el cual reflexionar sino una materia viva del quehacer.

El discernimiento —elemento clave en la estructura del pensamiento jesuita y, por consiguiente, de la educación de las instituciones bajo su tutela— irrigó, sin duda, las dinámicas de aprendizaje que se implementaron en la CAV. Para ello se diseñaron tres énfasis de expresión: plástica, gráfica y audiovisual, rutas de enfoque que ofrecen aun hoy a l@s artistas en formación espacios de aprendizaje y experimentación donde alinear o expandir, sus intereses, sus expectativas y necesidades. Se implementaron, además, dinámicas de evaluación en las que el cru-

ce de miradas y reflexiones respondiera responsablemente a los procesos de aprendizaje individual y colectivo bajo un modelo que incluía coevaluación entre pares, autoevaluación y nodos de profesores para la revisión de proyectos. Un llamado crítico a la voluntad, esa facultad humana que conjuga pasiones, dinamiza las relaciones y que sirve para actuar, se une a la autonomía que de ella se deriva, para ser la base de la construcción de una colectividad y así de una comunidad.

Haber iniciado como espacio de formación de artistas visuales en el cierre del siglo XX y consolidar el programa como el más grande y uno de los más influyentes en el campo nacional en las primeras décadas del XXI, permitió establecer la incertidumbre del presente como articulador de estrategias de aprendizaje y móvil del desarrollo y entrenamiento de las jóvenes sensibilidades; una juventud que llega comprometida con los problemas de país y una realidad que demanda cambios, volver sobre lo inmediato y cercano, reconstruir un tejido social desde lo sensible.

Prácticas de Espacio y Lugar: el sílabo, el programa y el trabajo en clase

La asignatura Prácticas de Espacio y Lugar (PE&L) se ubica en el sexto semestre del plan de estudios de la CAV, dentro del Énfasis Plástico. Esto implica haber cursado el Núcleo de Formación Fundamental y obtenido competencias en técnicas y oficios, incluida la escritura, un insumo clave para la realización de proyectos. PE&L es una asignatura en que se pone acento tanto en los modos de hacer como en los intereses personales, en el proceso sin descuidar el resultado. El sílabo actualmente tiene como objetivo de formación la experiencia directa con la realidad, con una fuerte influencia del Laudato si (Papa Francisco, 2015), documento fundamental en el contexto de la PUJ. Entre los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE), están el posicionamiento crítico, la experimentación sensible y el trabajo con problemáticas situadas.

En el año 2019, Nicolás Leyva asume un grupo de esta asignatura y, en el diseño del programa, incluyó tres sesgos: 1) una insistencia por

el trabajo en equipo, 2) enfrentarse a sitios con los que no se está familiarizad@, y 3) hacer intervenciones solo con los insumos del sitio. El programa se estructuró en sesiones tipo seminario y ejercicios condicionados en los que se discuten escritos. Dos textos fueron estimulantes en el desarrollo de su programa: *La invención de lo cotidiano*, en el que el jesuita De Certeau (2000, p. 129) invita a considerar una distinción entre lugar y espacio. Lugar es "una configuración instantánea de posiciones", es decir, es la distribución de los elementos y sus relaciones; por otra parte, el espacio "es un lugar practicado", es decir, es un efecto de las acciones que lo circunscriben y lo temporalizan, haciéndolo unitario. Otro texto fue *Una teoría provisional de los no-sitios*, de Robert Smithson (Flan, 1996), según el que hay sitios, algo así como lugares-espacios, pero también hay no-sitios que, para el caso, son representaciones, metáforas o alegorías, en esencia abstractas, que surgen de un sitio real pero que no pretenden reproducirlo, no son miméticas. El potencial de los no-sitios es que son una manera en que las artes se permiten pensar la realidad, porque implican estar en el sitio y seleccionar/organizar una inmensidad de información dispersa que luego se sedimenta y dispone para el trabajo simbólico.

En el programa se propuso un proyecto final colaborativo en/con el río Arzobispo de Bogotá. Bajo la premisa de las "comunidades inventadas", aquellas que se generan entre quienes realizan un proyecto artístico (Kwon, 2002), se buscó problematizar la manera en que, desde el arte, se trabaja con/en comunidad. En un principio, estas comunidades inventadas se configuran de manera operativa, temporal y sin afectos previos, pero, en la marcha, mutan. Es importante este factor ya que, si bien algunos estudiantes podrían conocerse previamente por haber coincidido en otras asignaturas, o bien haber establecido amistades o pasiones, no necesariamente habían realizado proyectos conjuntamente. Este llamado a vivir colectivamente una experiencia de creación ha sido un proceso en el sentido en que Rancière (2003) propone entenderlo, una movilización de mutuas voluntades no solo por aprender sino por emanciparse: de la verticalidad con el docente, de sus estructuras interpersonales y en su relación con la ciudad.

La Patorrera, autoría de: Ana María Cortés D., Ana Silva F., Angie Tatiana Castrillón C., Isabella Fonseca M., Jerónimo Ángel G., Juliana Ri-

Figura 1: La Patorrera.

Imagen compuesta con registro de Mónica Torregrosa y Nicolás Leyva Townsend, junto con el cartel elaborado por Simón Villalobos. En la imagen (arriba-abajo e izquierda-derecha): Tatiana, Isabella, Ana María, Juliana, Ana, María Paula, Simón, Manuela, Jerónimo y Nicolás.



Angélica María Cardona Zorrilla
y Nicolás Leyva Townsend

El río en el aula : propuesta de modelo evaluativo para experiencias
colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

vera A., Manuela Acosta G., María Paula Sierra M., Nicolás Morales V., Simón Villalobos C, fue el primer proyecto de cierre en el marco de esta propuesta de programa. La Patorrera fue una carrera de patos de plástico reciclado del río por l@s estudiantes, quienes recogieron el material tras varios recorridos de reconocimiento por este cuerpo de agua que discurre por la ciudad de Bogotá, desde la Avenida Circunvalar con el Parque Nacional, siguiendo por la diagonal 39, para terminar en la carrera 30 con calle 48. En el tramo mencionado, el río está canalizado, producto de políticas urbanas en diferentes momentos históricos y con un alto costo humano (Serna y Gómez, 2012). L@s estudiantes, gracias al trabajo en sitio y preparación de material de referencia, notaron la contaminación y la poca afluencia de personas, las características de infraestructura que condiciona el agua y las personas que sí habitan el río de manera informal pero legítima.

La carrera reaccionó directamente a estas circunstancias y llegó a tres decisiones: 1) la competencia sería un modo bajo el cual convocar la atención hacia el río, con un fuerte uso del humor, invitando a las personas interesadas a una experiencia directa; 2) problematizar el estado actual del río; y 3) recoger y conservar una gran cantidad de evidencias de la acción para tener insumos suficientes para el no-sitio y, en su esencia, reflexionar sobre ese inventario posteriormente. El premio sería una botella de agua potable del río, purificada con una técnica aprendida en diálogo con las personas habitantes del mismo río.

La Patorrera fue evaluada en su versión no-sitio, bajo el modelo que en la CAV se denominó "evaluación cruzada", en que profesores de diferentes asignaturas hacían trenza y evaluaban trabajos de asignaturas que no estaban a su cargo, para así enriquecer con una mirada externa la retroalimentación. Para esa ocasión, las profesoras Angélica María Zorrilla y Pilar Santamaría visitaron la clase y condujeron la conversación en la que pudieron entrar en detalle sobre los diferentes aspectos del proceso. Como parte de la reflexión docente posterior entre Angélica y Nicolás, se hizo manifiesto que se debía diseñar una rúbrica más encaminada a comprender aspectos internos del trabajo en colectivo/colaborativo, para rastrear las decisiones y los grados de participación.

Figura 2: Sembrad(río) - sitio

Imagen compuesta con registro de Nicolás Florián y Nicolás Leyva Townsend
En la imagen (arriba-abajo e izquierda-derecha): Oriana, Mariana, Santiago,
Isabella, Nicolás, Ana María, Carolina, Carlos Andrés, Valeria y Juan Felipe.



Angélica María Cardona Zorrilla
y Nicolás Leyva Townsend

El río en el aula : propuesta de modelo evaluativo para experiencias
colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

En el 2022, un grupo diferente de estudiantes decidieron hacer El Sembrad(río),¹ nombre dado al proyecto final de curso, autoría de Jacquín Ana María Loaiza Pacheco, Carolina Rodríguez Beltrán, Mariana Valencia Valencia, Oriana Sofía Bernal Orrego, Nicolás Florián Guzmán, Carlos Andrés Linero Quiroga, Ana María Cobos Serrano, Valeria Cárdenas Monzón, Santiago Rodríguez Novoa, Laura Isabella Arias Blanco y Juan Felipe Rodríguez Suta. El trabajo fue una acción performática, una ficción ritual para armonizar el río y la ciudad, con un marcado acento espiritual que echa mano de la tradición ancestral de “sembrar agua” (López, 2021).

Nuevamente, este trabajo construyó un no-sitio y fue evaluado como tal. Para ello, estudiantes y docente construyeron conjuntamente una rúbrica con cinco ítems para ser revisados: 1) empleo de las herramientas obtenidas en clase, 2) argumentación de la propuesta, 3) comprensión del conocimiento generado, 4) consciencia en la toma de decisiones durante el proceso creativo, y 5) ponderación del trabajo en equipo. Se acordó una manera de evaluar especialmente los puntos 3, 4 y 5, por medio de un mecanismo sencillo de croquis-votación-conversación.

Objetivos de la sistematización

La conversación donde la palabra conjugada y la escucha decidida es caudal de río que reconoce las individualidades y cada una de las subjetividades, que muchas veces giran en círculos como la corriente interna del agua, esa misma que se desplaza sobre el espacio y el tiempo de manera transversal y sinuosa, fue el insumo y modo principal de rastreo y reflexión.

Se sistematizó el proceso vivido, inventariando las decisiones colectivas y los aportes desde lo sensible de cada uno de los estudiantes, así como los acuerdos que tuvieron lugar y dieron forma al colectivo

1. Video de la acción disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=oScerGXGiXw&ab_channel=AnaFlordelViento

y sus materializaciones. ¿Cómo y desde dónde participó cada un@ de ell@s? ¿Cómo fue la experiencia del tiempo del coincidir, cohabitar, del crear en colectividad?

Conceptualización teórica de la experiencia

Lo colectivo, lo colaborativo y la participación

La tradición del quehacer artístico occidental se asentó en la defensa del autor –por no decir genio– y aun cuando las fuerzas del presente hayan buscado deconstruir dichas narrativas y modos de hacer, no todos los artistas (incluyendo aquellos que están en formación) están dispuestos a salir de la soledad y establecer intercambio con otros, a escuchar voces heterogéneas, a negociar con fuerzas que ocupan diferentes espacios del espectro y conjurar la contingencia. Lo colectivo y las diferentes dinámicas de participación que en ello se dan, exige una postura reflexiva y crítica con uno mismo, con los otros, con aquello que se está haciendo y sobre todo con el cómo se está haciendo. Situar-se implica el reconocimiento de lo propio, así como su exposición y defensa. Situar-se es un proceso de construcción de la vida como experiencia vinculante.

El ejercicio planteado para el cierre de PE&L –cuerpo de agua que cruza el aula–, convocó tres modos de hacer: el trabajo colectivo, el colaborativo y el participativo. Tres fuerzas que se tocan por su cercanía y necesidad de aparición, unas veces de manera simultánea, otras de manera secuencial; unas veces de manera voluntaria e intuitiva y otras con algo de obligatoriedad asumida. Un ejercicio tanto académico como artístico que buscaba activar las singularidades sensibles que coincidían bien por azar, bien por la planeación programática de los espacios de creación/formación académica, y cuestionarlas desde su participación activa en procesos colectivos en los que pueden establecerse dinámicas de colaboración como modo para la obtención y construcción de resultados.

Los artistas que van en la mitad de su formación recibieron la invitación a entenderse como una comunidad inventada (Kwon, 2002), en

la que pudieran operar desde sus intereses y exponer tanto su pensamiento como sus operaciones artísticas ante una problemática que, de manera conjunta, habían identificado en un espacio definido, el río Arzobispo. Un cuerpo de agua específico que atraviesa la ciudad de Bogotá y funciona como límite visual del campus universitario, una metáfora que incide en el capital simbólico del hacer artístico; el río –con sus movimientos (circulares y transversales), densidades, tiempos y contaminación– se trasladó al aula como un flujo en el que se unían fuerzas físicas y de la imaginación. Una oportunidad para asumir el proceso de creación desde lo colectivo, activando flujos de relaciones internas y externas de los individuos humanos, de sus facultades, pasiones y temores como componentes fundamentales que surgen de la experiencia y el relacionamiento con individuos no humanos.

La evaluación de trabajo colectivo en el Sembrad(río)

Las estrategias de evaluación que se implementaron en PE&L apelaron a la conversación entendida como “yo digo, tú escuchas lo que he dicho” (Lenkersdorf, 2008), así como al pensamiento diagramático –yo dibujo, nosotros estamos dibujando–, para mapear y consignar de manera colectiva las decisiones tomadas y ejecutadas en los instantes de la presencia en clase, del tiempo del quehacer. Se buscó la activación de la voz y la escucha, del trazo porque el sonido es dinámico y la vista es analítica, porque escuchar exige oír y mirar, establecer contacto, coincidir al saberse parte de una colectividad (Le Guin, 2017).

Estrategias para movilizar operación(es) de consciencia(s) que responden a su vez a la naturaleza del pertenecer, del estar presente bajo el entendido de que la información se codifica según el medio elegido para su emisión en interdependencia con el receptor. Un método que buscó la activación intersubjetiva donde el intercambio recíproco operara como acción creadora sobre los cuerpos y sus maneras, un motor de traducción y transformación de la realidad experimentada y de las consciencias que estuvieran dispuestas a aprender desde el arte.

Figura 3: Sembrad(río) - no-sitio
 Imagen compuesta con registro de Nicolás Florián y Nicolás Leyva Townsend.
 Proceso de montaje en el área de exposiciones de la Facultad de Artes.



Angélica María Cardona Zorrilla
 y Nicolás Leyva Townsend

El río en el aula : propuesta de modelo evaluativo para experiencias
 colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

Así, El Sembrad(río), un no-sitio resultado de la intervención en sitio, puso en práctica el concepto trabajado en clase. L@s estudiantes trazaron un bosquejo sobre cómo el no-sitio tomaría forma en la exposición, rindiendo cuenta de la experiencia para personas descontextualizadas de lo sucedido. Este bosquejo fue cambiando durante el proceso de montaje porque lo instalativo implica un diálogo con el sitio; entonces era el área de exposiciones, no ya el río. Adaptarse fue una reacción consecuente entre la intención y la realidad sensible que se manifestaba al momento del hacer. Este no-sitio fue una manera de ponderar lo hecho en el río, una síntesis con la cual se reconocieron los aciertos y los aspectos que mejorar. El no-sitio, para este caso y en otros muchos, es un buen mecanismo de "evaluación desde la misma creación" (Acaso y Megías, 2017).

Una vez realizada la instalación, tuvo lugar la evaluación del proyecto. Sin duda uno de los retos más grandes para el docente, ya que es quien conoce el proceso general del sitio y del no-sitio, pero desconoce las minucias al momento de articularse entre estudiantes y de la toma de decisiones que se concretaron en ambas instancias. Entonces, el sitio quedó parcialmente autoevaluado desde el no-sitio mismo, en tanto tomaron "decisiones soberanas" (Freire, 2004) sobre qué fue esencial o accesorio respecto a la intervención en el río, para lo cual fueron necesarias reflexiones y acuerdos surgidos bajo una serie de conversaciones entre esta comunidad inventada, que debió, a su vez, seguir elaborando su pensamiento.

La evaluación del no-sitio implicó a cada persona en la búsqueda del reconocimiento de lo realizado, posesionándose respecto a las decisiones, bien fuera para declarar su desacuerdo o para ratificarlas, e incluso pudiendo cambiar de opinión gracias a los argumentos que surgieron de sus compañer@s.

Propuesta de evaluación:

1. Dibujar, en dos superficies de papel independientes, un croquis A (planeación del no-sitio) y un croquis B (levantamiento del montaje final del no-sitio). En una tercera superficie, realizar un recuento cronológico del proceso en el que se incluyan las emociones asociadas y las referencias. Registros de un momento de memoria conjunta que ayudó a tener una cartografía sensible como punto de partida de la conversación.

Figura 4: Croquis A y la memoria
Imagen compuesta con registro de Jacquie Pacheco



Angélica María Cardona Zorrilla
y Nicolás Leyva Townsend

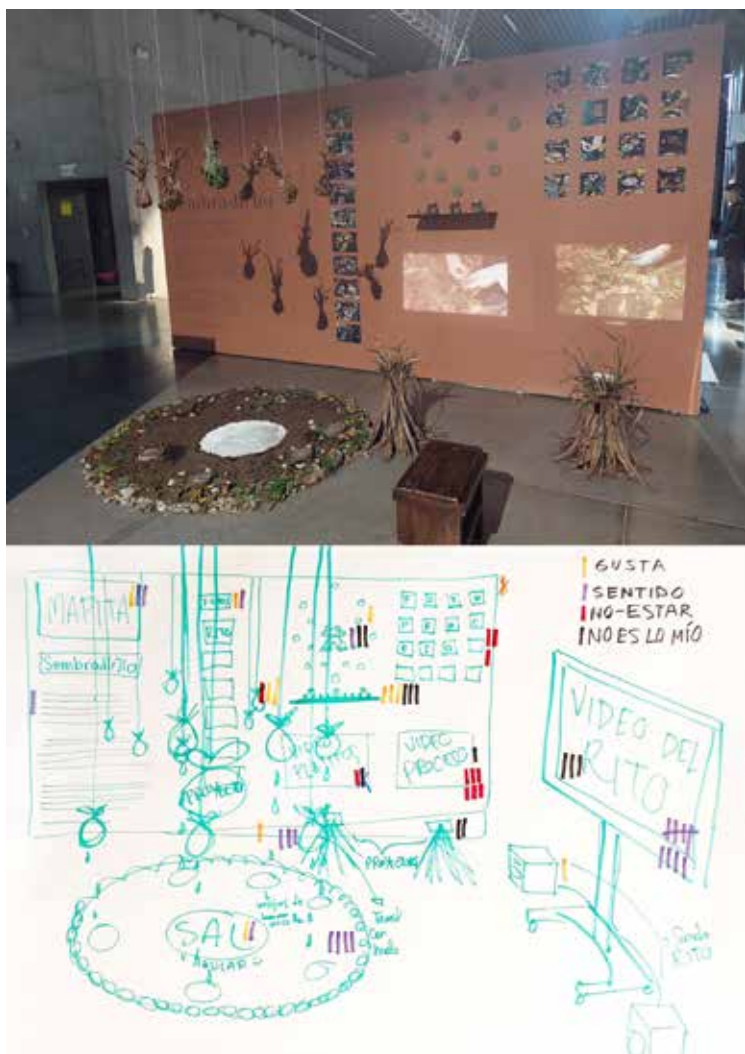
El río en el aula : propuesta de modelo evaluativo para experiencias
colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

2. Contrastar los croquis A y B bajo las preguntas: ¿qué cambió y por qué? Esto permitió tomar conciencia sobre el recorrido y valorar el proceso, hizo visibles los aprendizajes significativos y no anticipados.
3. Bajo un formato de votación, l@s student@s volvieron sobre el croquis B, respondiendo las siguientes preguntas: a) ¿qué me gustó? b) ¿qué tuvo sentido y no podría faltar? c) ¿qué hubiera podido no estar sin afectar el sentido general del proyecto? y d) no es algo que yo hubiera hecho.
4. Conversar sobre cada una de las preguntas sobre la base de las respuestas manifiestas, con especial atención en aquellas en las que fue evidente que no hubo unanimidad.

Cada uno de estos cuatro momentos tuvo su importancia en el proceso evaluativo. Los dos primeros ratificaron que, si bien es necesario organizarse y documentarse para realizar una instalación, la planeación/proyección deberá ajustarse a la realidad material cuantas veces sea necesario y que un trabajo colectivo debe contar con acuerdos previos y, bajo estos, delegar tareas y establecer un sistema de toma de decisiones contingentes. Los cambios observados en los dos croquis no fueron solo de forma; estos evidenciaron las maneras en que se fue configurando la conciencia sobre el río desde el proceso plástico, entendiendo que la práctica sirve para aprender, para valorar lo aprendido desde el hacer artístico. El tercer momento fue fundamental para comprender cómo, en un proyecto colaborativo, puede haber disenso y esto no compromete su calidad, sino que lo pone en la mira de una revisión crítica. Por último, al discutir sobre las decisiones que presentaron una fuerte aprobación general o bien aquellas que fueron notoriamente desaprobadas, se presentó nuevamente la diversidad y singularidad de los integrantes, así como las fricciones que tuvieron para finalmente llegar a acuerdos. Fue esta una forma de evaluar que rindió cuenta de los puntos de la rúbrica, concentrándose en los aspectos 3, 4 y 5, que pueden ser los más difusos para evaluar, porque dependen de l@s estudiantes mism@s.

Este modelo evaluativo permite al artista en formación: 1) hacer visible un proceso, 2) poner el proceso en valor, 3) reconocerse como parte de este, y 4) encontrar la manera, momento, lugar en que partici-

Figura 5: Croquis B y el no-sitio
Imagen compuesta con registro de Jacquie Pacheco
y Nicolás Leyva Townsend



Angélica María Cardona Zorrilla
y Nicolás Leyva Townsend

El río en el aula : propuesta de modelo evaluativo para experiencias
colaborativas dentro de la educación en Artes Visuales

pó y desde ahí propiciar un diálogo, una conversación. El trabajo colectivo/colaborativo le permitió a cada un@ de l@s integrantes entender cuánto de sí mism@, en sus múltiples dimensiones, entró al proyecto y qué aportó. Esto, al mismo tiempo, construye un rigor sobre aspectos nada secundarios, pero a veces invisibilizados, como el poder volitivo.

Método empleado para la sistematización

La sistematización empleada contó con un enfoque descriptivo-reflexivo, en el que se A) estableció un contexto educativo (PUJ y CAV), se B) elaboraron los condicionantes (silabo, programa, RAE y rúbrica), se hizo un C) recuento de la experiencia pedagógica, se D) acopió y organizó el material de registro que rindió cuenta del proceso, para E) ahondar en el modelo evaluativo propuesto y reflexionar sobre el mismo. Se puso especial atención en lo que, para este caso, se buscaba problematizar: lo colectivo, lo colaborativo y la participación.

Los actos de palabra fueron empleados dentro del método de la asignatura por medio de sesiones de seminario y ejercicios condicionados, así como para la construcción de este texto, pues fueron ellos una manera de acercarse a la mirada y la narración de expectativas y experiencias de los diferentes actores que hicieron parte. La emergencia de reflexiones orales a través de la conversación y de entrevistas fueron insumo para la sistematización de los diferentes momentos y elementos que componen un aprendizaje desde las artes, del acto artístico al interior de la academia. En las reuniones propuestas por los investigadores, se buscó activar los sentidos y los significados a través de derivas propias del impulso del diálogo y de preguntas definidas con anterioridad, del ritmo que el aliento marca, que la voz conduce en la construcción de un conocimiento sensible y radical. Para ello resultó necesaria la generación de un espacio donde la confianza y la humildad coincidieran, donde posibilidades y potencias pudieran surgir al asumir que el hablar y el escuchar con atención son gestos democráticos (Freire, 1993), presupuestos para el encuentro y la creación. Estos actos de palabra permitieron, a su vez, rastrear y evidenciar que la colectividad es y opera como un espacio de significaciones inestables en el cual

la comparación y el contraste, el conflicto, la dificultad, así como las habilidades y la generosidad proporcionan informaciones de diferente intensidad, diferente profundidad que resulta trascendental, y que el lenguaje es conocimiento en sí mismo y no solo un medio de expresar las impresiones que se tienen del mundo (Freire, 2004); también es la manera de producir un pensamiento orgánico.

Los croquis, cartografías y diagramas fueron aquí relaciones que se establecieron gráficamente bajo códigos visuales, sintéticos, simbólicos y metafóricos; anotaciones para conjurar la memoria y dejar una guía sobre la cual volver o bien emprender un nuevo camino. Superficies metodológicas que se sirvieron un accionar conocido –el dibujo y la escritura, la escritura que es dibujo– y de las habilidades adquiridas ya por los estudiantes. Son recursos que funcionan y operan en múltiples sentidos, documentos para sumar al archivo, así como productos de la creación. Las llamadas “superficies de papel” y los tableros, operaron en este proceso como espacios desde los cuales se creó una manera propia de mirar, una materialidad de los diferentes puntos de vista. La sensación de control que da el inscribir y trazar funcionó ahí a manera de archivo vivo y registro de lo que ya había sucedido, cotas que sirvieron de marca y pausa en el recorrido propio y colectivo que la asignatura propone, consignas del territorio de encuentro, cruces y asíntotas. Fueron instrumentos analíticos del pensamiento que revelan la lógica interna de las consideraciones y las posibilidades.

Reconstrucción crítica de la experiencia

Finalizado el período académico y con la distensión personal y grupal de quienes dejaron atrás una aventura, tuvo lugar una reunión entre las personas interesadas para conversar sobre la clase y, en particular, el modelo de evaluación. Todos l@s asistentes se sentaron en círculo, uno junto a otro con un pequeño vacío en el medio, disposición ritual con la que se activó la presencia de cada uno, del grupo, un estar en el que, a través del espacio que había entre los cuerpos, se construyó un lugar para la reflexión, el cruce de las miradas y las certezas que ese proceso de creación colectiva trajo cuando se pudo narrar como

ya vivido. Esos cuerpos ahí presentes se vieron atravesados por la voz propia, por la ajena, por el silencio de quien se siente cercano y por el de quien definitivamente no se cuenta ya como elemento o fuerza para un equipo de trabajo.

La conversación rescató cuán importantes son para las prácticas colaborativas que buscan incidir tanto en los sujetos como en el contexto, las decisiones tomadas en terreno, los descartes y las derivas formales. Quedó un sedimento de inquietudes acerca de la autoría en los procesos de ejecución y múltiples herramientas para la investigación artística, la investigación basada en el arte, la investigación-creación. Todas ellas, insumos necesarios para enfrentar problemas que necesitan ser evidenciados o que buscan solución desde/en la plástica social.

En este último encuentro de conversación, l@s estudiantes resaltaron tres puntos:

- 1) Hubo insistencia del docente por tener presente a La Patorrera al momento de enfrentar el trabajo en el río. No lo recibieron como algo positivo, ya que puso una innecesaria presión en el colectivo por hacer algo "mejor".
- 2) Se dijo que la evaluación con las superficies de papel fue tediosa al inicio, porque implicó invertir energía en un momento de franco agotamiento por la intensa elaboración del no-sitio. Pero se reconoció como una dinámica enriquecedora.
- 3) El trabajo en equipo se entendió como positivo. Pero quedaban aún sinsabores por las sobrecargas de labores sobre unas personas. Por lo que se puso en valor este cierre simbólico de la asignatura en el que se dijo lo que se pensaba y se dejó ir el malestar.

Conclusiones

Los procesos colectivos/colaborativos generan reflexiones sobre cómo se hacen las cosas que se hacen, sobre aquello que se hace y quién es cada un@ cuando hace, cómo se está siendo. Tanto en la co-

lectividad como en la colaboración artística se debe buscar establecer un intercambio de saberes y generar nuevos aprendizajes desde el compartir una experiencia, desde el estar juntos en un lugar durante un tiempo donde la incertidumbre se encuentra con el saber y la fortaleza, ese terreno en el que no hay nada obvio ya que las decisiones son producto de acuerdos, del decir y del escuchar. Escuchar es un acto performativo que permite habitar un tiempo en un espacio determinado al lograr que aquello que se escucha interpele lo propio y aquello que siempre será considerado como ajeno.

Aun cuando, a lo lejos y desde la orilla el río, pareciera ser en una línea que atraviesa el espacio y se desplaza horizontalmente, el flujo de sus aguas es un trazado conformado por círculos. El fluir interno que va avanzando por el territorio es el resultado de movimientos concéntricos y con distintas profundidades sobre las superficies con las que se encuentra. Asimismo, se podría describir el fluir de cada uno de los estudiantes que hicieron parte de esta experiencia de aprendizaje y creación, fueron ellos círculos concéntricos que se intersecaron con otros para formar un cuerpo que fluye. Cada uno de ell@s fue una subjetividad sensible que, al unirse con otr@s, al chocar con otr@s, generó nuevos impulsos y nuevas fuerzas para inferir e incidir en el espacio, en la vida y también sobre lo no vivo del territorio.

Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano, 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Flan, J., ed. (1996). *Robert Smithson: the Collected Writings*. University of California Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A.
- Kwon, M. (2002). *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. The MIT Press.
- Le Guin, U. (2017). *Contar es escuchar : sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo de Tiza.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.
- López, L. (2021). Siembra de agua, mitología y cerámica en el altiplano Cundiboyacense. *Cuadernos de Arqueología*, 29, 1-16. Universidad de Navarra.
- Papa Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si'* (24 de mayo de 2015)
- Rancière, J. (2003). *Maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta limón
- Serna, A. y Gómez, D. (2012). El Carmelo: Historia de una antigua barriada bogotana en la cuenca del río Arzobispo (1900-1934). *Hist. Crit.* No. 47, 161-186. doi: 10.7440/histcrit47.2012.09

La experiencia como arte: una pedagogía en el vínculo

Experience as Art: Pedagogy in the Bond

Julio Ruslán Torres Leyva²
Universidad de las Artes-UARTES
Guayaquil, Ecuador
julio.torres@uartes.edu.ec

1. Actualmente es director de la Escuela de Artes visuales de la Universidad de las Artes de Guayaquil con un Doctorado en Ciencias sobre Arte por la Universidad de las Artes-ISA de La Habana, Cuba.

Resumen

Este trabajo parte de la premisa de que el artista, en su hacer investigativo, es un creador de experiencias simbólicas que devienen en prácticas contextualizadas tanto en los procesos de creación como en los procesos pedagógicos de los cuales forman parte.

Propone la experiencia como plataforma desde la cual debe estructurarse toda producción simbólica y todo proceso pedagógico teniendo en cuenta la creación de vínculos conceptuales, vivenciales y afectivos. Un acercamiento al orden interaccional forma parte de esta idea de la experiencia. Desde aquí se pretende evidenciar no solo la importancia de lo vivido para la construcción de una obra sino la de asumir el arte como medio para la construcción de nuevas experiencias.

Esta idea de la experiencia como arte se basa fundamentalmente en la práctica realizada desde el proyecto LCONDUCT-A-RT y su Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia (2001-2020).

Palabras claves: Experiencia, Arte, Pedagogía, Vínculo.

John Dewey fundamenta su pedagogía en la experiencia. Mi interés es establecer este concepto como plataforma, tanto para el ejercicio de investigación-creación, como para la conformación de un proceso pedagógico en las artes visuales. Se trata de asumir el arte a partir de la experiencia por la experiencia, pero, sobre todo, para la experiencia.

Con frecuencia encontramos reflexiones sobre la relación entre el arte y la experiencia surgidas de la especulación filosófica. Pretendo plantear y formular este concepto de otra manera: directamente desde el arte mismo, de mis acciones como creador y como docente de artes. En este trabajo, reflexiono a partir de procesos de construcción simbólica, desarrollados en el marco de mis vivencias y de la construcción personal de mundos (desde prácticas creativas y pedagógicas), desde los marcos de mi propia experiencia.

La producción simbólica no puede explicarse únicamente, ni agotarse, con fórmulas tales como: el arte es intuición, el arte es la forma, el

arte es sentimiento, y así sucesivamente. La idea de *la experiencia* es, al contrario, un intento de captar la multiplicidad de elementos y hechos que componen la realidad de mi acción como productor simbólico. Trata de evidenciar, desde *acciones concretas*.¹ las diversas fases que componen su proceso cuando se lo considera como actividad, como vivencia, como vínculo. Intenta mostrar y comprender las relaciones de vínculos entre la creación, la vivencia y su contexto inmediato. La definición de *la experiencia como arte* no señala una nota que le sea exclusiva y definitiva; es más bien una reacción contra quienes contraponen el arte con la vida y lo desintegran de la experiencia humana.

Esta idea propone un vínculo con el concepto de vida cotidiana, el mundo del sentido común y las vivencias que estructuramos desde él. Implica la capacidad de afectar al mundo, y de ser afectados por él. Por ello, las obras que realizamos parten de la relación entre el arte y la vida, prestando especial interés en aquellas que intentan una transformación a través de la acción sobre los marcos de la experiencia.

La dificultad en algunas teorías existentes es que parten de una separación ya hecha o de una concepción del arte solo en un sentido espiritual, fuera de cualquier conexión con los objetos de las experiencias concretas. La propia naturaleza autonormativa del hacer simbólico demanda una reflexión del concepto de experiencia también desde la auto-normatividad. La complejidad de este concepto asociado al arte hace que sea más coherente su análisis tomando como origen las razones personales por las cuales se convierte en un elemento importante en la construcción de nuestro propio discurso: está claro que, al hablar de experiencia, debemos hacerlo considerando cómo se ha ido conformando más que teniendo en cuenta lo que significa como concepto general y abstracto. Hablar de la experiencia ha de convertirse, de hecho, en una experiencia.

1. Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia (2001-2020), Sección Experimento / Ejercicios de Vínculo (2003-2020).

Para Dewey, la experiencia es un concepto multívoco. Un análisis sobre este concepto podría remitir, desde un juicio acostumbrado a las clasificaciones, a la idea del empirismo, si tenemos en cuenta que la palabra "empírico" deriva del latín *empiricus*, y esta a su vez del griego *empeirikós*, con el significado de "que se guía por la experiencia". Fuera de toda clasificación, hay un sentido diferente del empirismo en cada filósofo empírico. Es esencial, en el análisis del concepto de experiencia, salir de conceptos establecidos de antemano. El análisis de la experiencia es siempre una experiencia personal.

Para mí, este concepto se convirtió en una idea de importancia clave para la construcción del discurso simbólico. Se convirtió en un "concepto viajero" (Bal, 2009). La relación entre Arte y Vida dejó de ser solo una metáfora o un concepto aprendido en las clases de Historia del Arte para convertirse en la esencia de una búsqueda, de un proceso de construcción simbólica. Comenzamos a tomar conciencia de que todo lo que vivimos, sentimos y pensamos forma parte de nuestro proceso creativo, y que, a la vez, todo nuestro proceso creativo construye nuestra realidad, lo que pensamos, sentimos y vivimos. Además de comunicar, que también forma parte de nuestro universo simbólico, el arte es un medio para construir experiencias, sobre todo, experiencias de socialización, experiencias de vínculos.

Comencé a pensar en este concepto considerando tres posibilidades, a partir de mi relación con diferentes situaciones en el transcurso de mi formación académica.

La primera posibilidad de análisis (la más común), es cuando entendemos las obras como resultado de experiencias concretas vividas por los creadores. Esta forma de mirar la relación entre arte y experiencia está fundamentada en una visión tradicional de entender al arte por sus objetos resultantes, objetos en los que se cristalizan un cúmulo de vivencias interpretadas por los autores de las obras, muchas veces sin la conciencia plena de esta relación y donde existe una separación entre el arte y la experiencia ordinaria. Es, según Dewey, cuando los objetos que creamos se separan tanto de las condiciones que los originan como de su operación en la experiencia. Es cuando se levanta un muro alrededor de ellos que opaca su significado general, de lo cual trata la teoría estética. Desde este punto de vista, podemos decir que todas las

obras son el resultado de las experiencias de sus autores. El arte remite a un reino separado donde se encuentra fuera de la asociación con los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus pensamientos y logros. Entonces, se impone una primera tarea que consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey, 1947). Pasaremos por alto en nuestro análisis esta interpretación.

La segunda posibilidad, está dada en entender esta relación desde las experiencias estéticas que son provocadas por las obras y que obviamente se crean en el proceso de recepción de estas. En este proceso, se conectan la obra, como resultado de una experiencia, y las experiencias vividas de antemano por los receptores. Se da una conexión de reconocimiento, en el mejor de los casos, entre una y otra. Esta noción está más relacionada con el concepto clásico de receptor o espectador. A pesar de que toda recepción de la obra de arte no se da de un modo pasivo, sino que también intervienen elementos de construcción de experiencias, esta experiencia estética se da de forma aislada al proceso real de conformación de las obras, del acto de vivenciar el proceso creativo desde una participación directa y vincular. El vínculo solo se produce en la percepción. Podemos entenderlo como un "vínculo pasivo".²

Y la tercera posibilidad, la más interesante para mí, está en tomar conciencia del arte como medio para la construcción de nuevas experiencias de vida, de vínculos conceptuales, vivenciales y afectivos. Lo que diferencia esta interpretación de las dos anteriores es precisamente la conciencia de qué tipo de experiencias estamos dispuestos a construir y, sobre todo, de la responsabilidad de asumir el arte en tal dirección, no como un resultado, sino como un proceso constante de análisis sobre lo que significa vivir simbólicamente, vivir la conciencia de

2. Ningún vínculo es pasivo; solo establecemos este término para crear una diferencia con la tercera forma de entender la experiencia.

las experiencias creadas. Podemos decir, entonces, que lo que hemos pretendido defender con nuestra práctica es la posibilidad de que las experiencias constituyan en sí mismas procesos simbólicos sensibles de ser entendidos como arte.³

La *experiencia* como arte incorpora la noción del proceso. El trabajo creador (proceso) no debe ser percibido y gozado por el artista y por los espectadores de forma aislada, sino que deben incorporarse en este las vivencias de los que conforman la interacción. No ha implicado para nosotros solo la noción de contemplación, porque no revela únicamente las cualidades propias del objeto, sino también el proceso de conformación de este, el movimiento mismo del acto creador. La experiencia de crear influye en la configuración de su forma y sus cualidades, cosa que no sucede cuando el objeto es solo producido para su contemplación.

En el caso del objeto producido para contemplar y resultado de una experiencia, los medios empleados tienen un valor meramente instrumental y las cualidades del objeto producido son totalmente independientes del medio que les dio existencia. En la *experiencia como arte*, el medio forma parte importante en la conformación de una idea simbólica que se configura en el propio proceso de la existencia y la interacción: el medio es la propia experiencia, el fin es la propia experiencia. Nuestra concepción tiende a reconocer la participación de todos los elementos del mundo y de la vida humana en la realidad del arte que lo integra en una unidad viviente.

En cada momento de la existencia, vivimos una experiencia (leer un periódico, identificar a una persona, reconocer un objeto, sentir un deseo), pero eso no es una experiencia (...) en multitud de casos la experiencia es débil, incompleta, se interrumpe a la mitad del camino o cede paso a otras experiencias con las cuales no tiene relación ni unidad. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que formen una experiencia, la experiencia se trata

3. Podemos hablar de Actitud, aquella que define lo que podemos determinar como arte y sobre todo la manera en que asumimos la producción simbólica.

de todos aquellos momentos en la historia de cada individuo en que uno o varios procesos de su vida adquieren una intensidad y unificación en torno de un objeto, de un acontecimiento, de una situación real. La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones o episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales, aquellas cosas de las que decimos al recordarlas "esa fue una experiencia". (Dewey, 1947, p. 34).

El arte, como medio para la construcción de experiencias, une la relación misma de hacer y de padecer, la energía que va y viene, lo que hace que una experiencia sea una experiencia; el arte está estrechamente relacionado con los procesos que componen la existencia real de formas que conocemos desde lo cotidiano como el vínculo y la implicación social. Este proceso simbólico establece las pautas para la conformación de estructuras de encuentros entre las personas. Definimos así que "la experiencia está en lo que sucede entre la gente". (Larrosa, 2002)

Toda experiencia comienza con un impulso que consiste en un movimiento de todo el organismo del que se derivan los impulsos particulares. Esta impulsión tiene un origen vital y forma parte de la interacción que el ser vivo entabla con su medio, con las personas que lo rodean. La obra de arte no es para nosotros solo la representación de objetos o la expresión de sentimientos, sino una organización de energías, de vivencias que determinan su forma específica. La forma debe definirse como una operación de fuerzas que llevan la experiencia de un acontecimiento, objeto, escena y situación a su propio cumplimiento integral.

Tanto el arte como la experiencia en su estado presente resumen y ligan acciones pasadas en las que se asimilaron elementos del mundo. Son ambos una organización de lo nuevo y lo viejo, de manera que los valores y significados anteriores adquieren nueva vida en el estado presente y se desarrollan como vivencias nuevas porque los procesos que las componen tienen siempre un carácter acumulativo. Así, la experiencia estética y lo estético de la experiencia no se viven exclusivamente en vista de un final (un resultado), como ocurre en los actos prácticos o en el razonamiento lógico, sino que todas las fases intermedias del proceso tienen un valor presente en el resultado total. La idea fundamental, en total acuerdo con Dewey, es crear un acercamiento entre el

arte (las obras) y los procesos de la vida cotidiana; acercamiento que haría que ambos conceptos formaran parte de una experiencia única, común (vivimos como creamos, creamos como vivimos).

La pregunta entonces sería: ¿cómo se crea este proceso? Habría que dejar de pensar en la idea de *receptores pasivos* y tener en cuenta la idea de procesos compartidos, de *ejercicios de vínculos* donde todos intervienen en el complejo proceso de la creación, donde todos conforman y se definen como *participantes activos* de las experiencias, donde todos tienen la posibilidad de estar presentes en la estructuración de una obra, donde de cualquier manera se vivencian relaciones afectivas compartidas. Entendiendo la producción simbólica de esta manera, estamos definiendo una forma de entender las complejas maneras de producir el arte. Estamos proponiendo, a su vez, una forma de leer la creación desde nociones más cercanas a las vivencias reales, más cercanas a lo que entendemos como vida cotidiana.

Otro punto importante en relación con el concepto de experiencia es cómo podemos configurar este concepto como plataforma de investigación. La relación entre investigación y experiencia nos parece de vital importancia para el desarrollo de nuestro trabajo. Constantemente estamos construyendo mundos; esta idea de Goodman es fundamental si entendemos esa construcción desde la conformación del saber como un resultado de la construcción de experiencias: "El saber se hace, no solamente se descubre" (Eisner, 1998, p. 22). La experiencia (nuestra conciencia de algunos aspectos del mundo y de nuestra participación en él) es, a mi entender, una realización cognitiva. La experiencia como conocimiento tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa (la que se estructura desde lo que se experimenta, y desde el acto de construir experiencias simbólicas), la aprehensión inteligente del mundo, obtenemos sentido. Desde estas ideas se han conformado, a lo largo de estos años, las acciones de **LCONDUCT-A-RT**, cristalizadas sobre todo en la **Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia y la Sección Experimentos / Ejercicios de Vínculo**. Por ello proponemos como argumentos imprescindibles las experiencias construidas desde estas secciones.

Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia

Asumir la pedagogía como un ejercicio vinculado directamente a mi proceso creativo me ha dado la posibilidad de poner en práctica reflexiones y experiencias desde la idea de grupo, del vínculo. Tener esta posibilidad ha sido la fundamental motivación para la creación del Taller de Arte y Experiencia. Ya conocía de forma teórica que:

en el grupo operativo y a través de la tarea, lo múltiple, lo heterogéneo, lo divergente puede integrarse en una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes, que se esclarecen en esa práctica, acerca de la complejidad de lo real (Pampliega de Quiroga et al., 1986, p. 23).

Pero también, el ejercicio de la pedagogía nos ha exigido encontrar una estructura conceptual que nos acerca a la comprensión de otros tantos esquemas referenciales (los procesos de los estudiantes), desde una posición completamente dialéctica. El **Taller de Arte y Experiencia**, desde su sentido abierto, nos exige extendernos a la comprensión y análisis de otros procesos de trabajos. De esta forma, se configura como una plataforma experimental, como *caja de herramientas*, no solo para la construcción de un discurso simbólico personal, el mío propio, sino también para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la confrontación de pensamientos, de ideas, de formas de entender la realidad, en esencia, diferentes. Creemos que:

En la praxis común, cada uno rescata su propio saber y experiencia y el saber y la experiencia del otro. En la dialéctica de la interacción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento como sujeto del conocer. (Pampliega de Quiroga et al., 1986, p. 31).

Solo en este diálogo.⁴ donde se potencian relaciones de experiencias personales, teniendo en cuenta que cada productor simbólico se-

4. Instrumentalizados desde la comprensión de los procesos grupales teniendo en cuenta las herramientas que me brinda la psicología social.

Figura 1. Taller de Arte y Experiencia No. 01 DIP. Primeras acciones.
(Fraternidad, Humberto Díaz y De norte a sur (y de sur a norte),
María Victoria Portelles).



lección sus propios vínculos (los que están más cercanos en el orden de la motivación a su investigación) se produce la verdadera formación artística, aquella que dimensiona el sentido social de arte. El conocimiento solo se produce a partir de ese sentido de vínculo.

Entendemos lo vincular como un proceso abierto que le permite a cada individuo (productor simbólico) establecer diferentes niveles de reflexión conceptual, a partir de lo que concibe como realidad, como experiencia, como vida cotidiana, como interacción e incluso, también, como vínculo. Todas las formas de reconocimiento de la realidad (aquello que llamamos realidad) nos acercan a la relación vincular. El conocimiento también participa de estas conexiones de relación de esquemas referenciales y que están mediados entre otros factores por la necesidad de conocer.

El mundo contemporáneo se estructura cada vez más sobre la base de la intercomunicación, del vínculo que nos propone, casi nos exige, nuevos esquemas referenciales, más cercanos a la ilusión de comunicación que a la comunicación misma. Esto puede ser cuestionable, pero creo que la comunicación debe estar mediada por *estructuras calientes*, de relación interpersonal directa donde la gente pueda tocarse, porque en este proceso de comunicación virtual, a distancia, se pierde otro grado de comunicación, la no verbal, aquella que se produce a través del olor, los gestos, las miradas, etc. Y sobre todo se pierde la relación con el contexto (una pantalla de ordenador es similar en cual-

quier parte del mundo). Bajo esta idea de vínculo, se ha desarrollado la **Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia**⁵ desde 2001.

El Taller propone desarrollar un programa que, esencialmente, esté asociado a la proyección social del participante, es decir, que se tenga en cuenta el trabajo con los elementos teórico-prácticos que influyen en su relación con los espacios urbanos, con realidades extra-artísticas, con la multiplicidad de públicos, en fin, con todos aquellos elementos conceptuales que acercan el arte a la vida y viceversa, siempre desde un punto de vista crítico dado por la relación con las propuestas personales. Se desarrolla así la confrontación de pensamientos, de ideas, de formas de entender la realidad en esencias diferentes. Creemos que en este diálogo, donde se potencian relaciones de experiencias personales (teniendo en cuenta que cada productor simbólico selecciona sus propios vínculos), es donde se produce la verdadera dimensión social del arte.

La experiencia de la ciudad, del afuera, ha sido otra idea fundamental de investigación. La ciudad se construye diariamente. Con cada nuevo día comienza en el espacio público una dinámica compleja de situaciones que, aunque parezca similar a la del día anterior, devela nuevas relaciones entre el individuo (transeúnte) y el contexto (los escenarios de conducta). Cada nuevo día se establecen dinámicas muy complejas mientras se crean nuevos tejidos de esa red que constituye la ciudad. Pero la mayoría de las veces estamos "ciegos" ante esas constantes transformaciones, no somos capaces de "ver" lo que sucede a nuestro alrededor. Es por ello que de todos los acontecimientos en los que participamos, con o sin interés, la búsqueda fragmentaria de una nueva forma de asimilar lo urbano es un aspecto todavía apasionante. Tenemos la necesidad de construir nuevos acontecimientos que nos permitan interactuar con la constante transformación de la ciudad, que nos ayude a vivir de manera diferente, más convencidos de nuestras propias complejidades.

5. Consultar Reyes Rubio, Aireem (2014): Taller de Arte y Experiencia: Educación por el arte y producción simbólica. Tesis de Maestría en Educación por el Arte (texto inédito), Facultad de Artes Visuales, Universidad de las Artes-ISA, La Habana.

Figura 2. Taller de Arte y Experiencia No. 05 FBA, UA, (Cebra Humana, Acción colectiva y Cañoyá, Acción colectiva) Barranquilla, Colombia, 2005



Una vez más, la experiencia es el concepto que debemos tener en cuenta a la hora de construir nuestra ciudad, ese espacio vivido. Significa que, mientras estamos creando nuestras propias experiencias, ayudamos a la construcción de una dinámica de lo urbano, de lo ciudadano, del afuera. La experiencia es insustituible, se presenta solo en el aquí-ahora, no en el pasado ni en el futuro; es esencialmente inmediata. Solo desde la conciencia del vínculo entre lo que se vive y dónde se vive podemos determinar la idea de experiencia. Nuestra relación con la ciudad está en esa conciencia.

Gran parte de las acciones realizadas desde el taller han consistido en crear, desde lo simbólico, nuevas situaciones en las dinámicas de lo urbano, en los complejos procesos de la vida cotidiana. Cada acción que hemos realizado propone establecer un nuevo aquí-ahora para las personas que participan de ella. Desde las **Primeras acciones**⁶ nos hemos interesado por la creación de nuevas situaciones efímeras que se presentan en la ciudad como *interferencias urbanas*. Pocas veces han sido comprendidas como arte. Más allá de definir las como tal, nos interesa construir verdaderas vivencias para el transeúnte ocasional que, sin saberlo la mayoría de las veces, está formando parte de un hecho

6. Acciones realizadas por los alumnos del Dpto. de Intervenciones Públicas en una primera parte, comienzo de mi trabajo pedagógico en la Facultad de Artes Plásticas del I.S.A. en el año 2001.

artístico. Nos ha interesado sobre todo la experiencia del diálogo, del encuentro, del vínculo. Proponemos convertir al desconocido en un cómplice de nuestra situación; aunque sabemos que la idea de que cada uno está solo en medio de la muchedumbre, como átomo anónimo, es una verdad literaria, no es la verdad de las calles reales. "Entre las personas que no se hablan o que no están 'juntas' hay interacciones muy significativas." (Joseph, 2002).

Desde este punto de vista, la **Sección Pedagógica: Taller de Arte y Experiencia** propone que el estudiante tome conciencia del vínculo que existe entre las experiencias personales y/o sociales y los contextos donde se desarrollan, así como de la manera en que se potencia dicho vínculo en función de nuevas experiencias. La toma de conciencia de lo que implica el concepto de experiencia en la producción simbólica asociado a los nuevos lenguajes artísticos y desarrollado a través de la interacción no solo conceptual sino, y más importante, vivencial será el objetivo fundamental de este taller. Propone, además, que los participantes asuman el papel del artista como un manipulador simbólico, productor de situaciones que devienen modelos de comportamiento a través de la creación de escenarios de conducta, actitudes, acciones, imágenes, objetos o la relación entre ellos, dependiendo de la escala escogida por cada estudiante. Este espacio pedagógico me brinda, además, la oportunidad de estudiar las dinámicas de grupo en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el arte. Me permite incorporarme como un productor simbólico más en este complejo proceso, desde la realización de obras experimentales sobre el comportamiento de grupo.

El **Taller de Arte y Experiencia** ha sido entonces, en todas sus ediciones, un espacio que ha defendido la relación entre la construcción simbólica y la experiencia vivencial como posibilidad experimental de construir nuestra realidad.

Cada proyecto realizado hasta la fecha se convierte en principal argumento de nuestro interés por relacionar arte y experiencia. Cada edición propone en este análisis una visión diferente de entender esta relación. Realizados en diferentes contextos y en diferentes momentos, nos dan evidencias suficientes de que la experiencia solo es posible atendiendo a un aquí-ahora específicos, donde contextos específicos,

tiempos específicos y participantes específicos son los configuradores de cada idea, de cada vivencia, de cada reflexión, de cada experiencia.

Cada edición ha sido también el resultado de relaciones y vínculos conceptuales configurados desde lo concreto, desde sus particularidades.

Talleres realizados:

1. Taller de Arte y Experiencia No. 01 DIP. Primeras acciones. La Habana 2001-2002
2. Taller de Arte y Experiencia No. 02 DIP. Experiencia de acción: 30 días Durante la 8va Bienal de La Habana, 2003
3. Taller de Arte y Experiencia No. 03 A es B. Entre Arte y Ciencia Galería Habana, La Habana, 2004
4. Taller de Arte y Experiencia No. 04 GBF Gelsenkirchen, Alemania, 2004
5. Taller de Arte y Experiencia No. 05 FBA, UA. Barranquilla, Colombia, 2005
6. Taller de Arte y Experiencia No. 06 ASAB. Bogotá, Colombia, 2005
7. Taller de Arte y Experiencia No. 07 Situación construida. Facultad de Artes Plásticas, ISA / La Habana, 2007
8. Taller de Arte y Experiencia No. 08 FBA, UCLM. Cuenca, España, 2009
9. Taller de Arte y Experiencia No. 09 Grupo experimento. La Habana, 2009-2010
10. Taller de Arte y Experiencia No. 010 Seguridad afectiva. DF, México, 2010
11. Taller de Arte y Experiencia No. 011 Interferencias. Facultad de Artes Visuales, ISA / La Habana, 2010-2011
12. Taller de Arte y experiencia No. 012 NO FILM: Ciudad afectiva. Ciudad de México, México, 2011
13. Taller de Arte y Experiencia No. 013 Caja negra. Afectividad blanca (Medios Múltiples). Durante la XI Bienal de La Habana, 2012

14. Taller de Arte y Experiencia No. 014 NEIVA. Nuevas interferencias. Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia, 2013
15. Taller de Arte y Experiencia No. 15 HALLE-HABANA. El espacio vacío. Universidad de Arte y Diseño, Halle, Alemania, 2015
16. Taller de Arte y Experiencia No. 16 HABANA-HALLE. Malentendido. Universidad de las Artes-ISA, 2016
17. Taller de Arte y Experiencia No. 17 UABC. La experiencia del límite. Universidad Autónoma de Baja California, Sede Tijuana, México, 2017
18. Taller de Arte y Experiencia No. 18 HALLE-HABANA. Me parece mentira. Universidad de Arte y Diseño, Halle, Alemania, 2018
19. Taller de Arte y Experiencia No. 19 inter-CAMBIOS. Durante la XIV Bienal de La Habana, 2019
20. Taller de Arte y Experiencia No. 20 UARTES. Universidad de las Artes-ISA, 2020

Referencias

- Bal, M.(2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Dewey, J. (1947). *El arte como experiencia*. FCE.
- Eisner, Elliot W (1998) *El ojo ilustrado. Indagaciones cualitativas y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educativo
- Joseph, I. (2002). *El transeúnte y el espacio urbano*. Gedisa.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión, *Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel*, pp.165-178. Laertes.
- Lewin, Kurt (1988): *La teoría de campo en la ciencia social*. Ediciones Paidós, Psicologías del siglo XX, Barcelona.
- Moreno, J.L. (1993): *Psicodrama*. Ediciones Hormé, Buenos Aires.
- Pampliega de Quiroga, A et al. (1986). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Ediciones Cinco,

Procesos de soberanía audiovisual: escuela para hacer escuela

Audiovisual Sovereignty Processes: School to Make School

Mauricio Durán Castro¹

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
mduran@javeriana.edu.co

Ana Teresa Arciniegas Martínez²

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
anatarciniegasm@javeriana.edu.co

José Gregorio Mojica Gil³

Institución Etnoeducativa Distrital Zalemaku Sertuga
Sierra Nevada de Santa Marta, Magdalena, Colombia
josegregoriomojicagil@gmail.com

1. Profesor Departamento de Artes Visuales Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Magister en Filosofía y arquitecto. Ha escrito los libros sobre cine *La máquina cinematográfica y el arte moderno*, *El cine cómo máquina de pensamiento y control* y *Archivo, memoria y presente en el cine latinoamericano*.

2. Profesora Departamento de Artes Visuales Pontificia Universidad Javeriana Bogotá- Colombia. Doctora en Arte: Producción e Investigación. Magister en Artes Visuales y Multimedia. Magister en Documental y Sociedad. Realizadora de cine y televisión. Profesora, artista audiovisual e investigadora.

3. Indígena Wiwa. Licenciado en Humanidades Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía Ambiental y Magister en Escritura Audiovisual. Docente de bachillerato en la Institución Etnoeducativa Distrital Zalemaku Sertuga. Miembro de Bunkuaneyuman colectivo de comunicadores del pueblo Wiwa Sierra Nevada de Santa Marta Colombia.

Resumen

Esta investigación giró alrededor del fortalecimiento de la autonomía y soberanía comunicativa audiovisual del pueblo indígena Wiwa. Desde los Departamentos de Artes Visuales y Música de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y en asociación con las Universidades de Tulaine (EE. UU.) y Concepción (Chile), un grupo de profesores propusimos un proceso reflexivo y formativo que indagara por las posibilidades de creación audiovisual como lugar de aprendizaje bilateral (co-nocernos haciendo) con el colectivo audiovisual Bunkuaneyuman del pueblo Wiwa de Gotzeshy en la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM) de Colombia. Se propuso un proceso formativo en doble sentido, desde las prácticas en las artes y la creación audiovisual para el mutuo reconocimiento y la construcción de conocimiento en estos oficios. Desde un primer momento, nos preguntamos en torno a formas de aprendizaje diferentes de las académicas, retados por lo que supone el concepto de "soberanía" de los pueblos indígenas en su defensa de "lo propio". El término "escuela para hacer escuela" invitaba a pensarla desde una reflexión permanente y crítica sobre sus formas de hacer, contemplando la posibilidad de una educación propia de la misma comunidad, que además de la práctica audiovisual supusiera formas de enseñar y de divulgar acordes con sus necesidades creativas, comunicativas, tecnológicas e investigativas. Se tuvieron en cuenta propuestas y estrategias pedagógicas, y prácticas del "aprender haciendo" propias de las escuelas de arte y algunos colectivos audiovisuales, diferentes a las de escuelas de cine que enseñan lo que Burch (2006) llama un "Modo de Representación Institucional" (MRI).

Dentro de la experiencia, aparecieron aspectos importantes que atender como: 1) la relevancia de los sueños y lo invisible dentro del construcción de escrituras audiovisuales, dada la importancia del concepto de "lo invisible" en la cosmovisión del Pueblo Wiwa y sus relatos; 2) la revisión de las formas de representar el mundo mediante el sonido, dando a conocer el mundo a través de la escucha y la construcción de paisajes sonoros que permitan acercarse simbólicamente a lo no visible y los sonidos de la naturaleza; 3) la realización de mapeos que com-

prendan las relaciones entre los distintos componentes, participantes y momentos de todo el proceso de investigación participativa; y 4) el proyecto de "Escuela para hacer escuela" que empieza a hacerse posible gracias al trabajo de miembros del Colectivo, profesores de educación media en la escuela de la comunidad. Dentro del ejercicio de soberanía, ellos proponen ejercicios y actividades de dramatización y realización audiovisual con jóvenes Wiwa, contemplando la realización de un documental sobre el proceso de aprendizaje del niño Wiwa. Como resultado de la investigación, se creó colaborativamente una página web que reconstruye la experiencia, mediante una estructura rizomática y transmedial con videos, sonidos, textos, infografías, hipervínculos, conversaciones, entrevistas y transcripciones, entre otros.

Palabras clave: audiovisual, soberanía, escuelas, indígenas, arte.

I. Introducción y contexto de la propuesta

Este proyecto parte del concepto de soberanía comunicativa audiovisual de los pueblos indígenas colombianos, ampliamente discutido por la Comisión Nacional de Comunicación de los Pueblos Indígenas (CONCIP) y reconocida por el Gobierno Nacional por medio de la 'Política Pública de Comunicación de y para los Pueblos Indígenas' (PPCPI). En cuanto a la formación audiovisual, propusimos un proceso reflexivo en el que se abarcara el reconocimiento y cuestionamiento de lo visual, lo auditivo y lo audiovisual, en conjunto con la forma de enseñanza en sus tradiciones y nuevas aproximaciones, indagando por las posibilidades fácticas de creación audiovisual como lugar de aprendizaje bilateral. Trabajamos de la mano del Colectivo Bunkuaneyuman con la intención de fortalecer su cultura y saber ancestral (cosmogonía, prácticas, valores, mundo espiritual y material, identidad, narrativas), por medio de procesos de investigación, creación audiovisual y educación. Como artistas-académicos habituados a trabajar desde la investigación-creación, encontramos aquí una importante forma de producción colectiva de la imagen en movimiento dedicada a la narración y representación de sus propios relatos, procesos, dinámicas, realidades y perspectivas

culturales, como en otros pueblos y grupos étnicos, en el marco de una gran interculturalidad. El colectivo ha realizado el largometraje documental *Ushui, la luna y el trueno* (2014), el cortometraje de ficción *Matuna la sombra del guerrero* (2020) y el documental *Zhamayama, los Espíritus de la música* (2017), además tiene un canal de YouTube donde actualizan el material. La claridad de sus postulados e intenciones, y la solidez de sus resultados audiovisuales, nos permitieron tejer una relación bajo un mutuo respeto y reconocimiento.

Uno de los modelos usados por los pueblos indígenas en su aproximación a la creación audiovisual ha sido el uso de esta tecnología y el "lenguaje cinematográfico", en la apropiación de unos medios y oficios para contar unos contenidos propios. Este proyecto se propuso reflexionar en el hacer imágenes (medio-tecnología-herramienta-cuerpo-entorno), interrogándolas hacia la creación de un "lenguaje audiovisual" propio, desde la noción de soberanía. La pregunta por la apropiación de los medios audiovisuales para la expresión de la soberanía que reclaman los pueblos, fue transversal en el proceso de investigación.

II. Objetivo

La acción de este proyecto de investigación-creación no se dio en la enseñanza vertical en la formación de oficientes de un lenguaje audiovisual estandarizado (MRI), sino en un diálogo donde poder imaginar y discutir la "escuela para hacer escuela". Un proceso formativo en doble sentido, desde la investigación acción participativa, planteando prácticas basadas en las artes para el mutuo reconocimiento y la construcción de conocimiento desde la imagen en movimiento. El reto fue múltiple: abrimos como profesores a otras formas de conversación y entendimiento, que propendan a una manera de comprender la imagen audiovisual capaz de producir el diálogo con el hacer-sentir-pensar indígena Wiwa. Imaginar una "escuela" temporal o permanente, que, mediante la concientización derivada del hacer reflexivo de la imagen en movimiento, permita movilizar voluntades de emancipación-soberanía audiovisual. La intención no fue el producto de la creación, sino el proceso de aprendizaje generado en el hacer.

III. Conceptualización teórica clave de la experiencia

Martin-Barbero (2005) advierte que la "técnicidad" en un sentido desarrollista, como se presumió que debía llegar a todos los pueblos, no está exenta de tensiones políticas y económicas. Teniendo en cuenta desde dónde se construye la imagen, con sus constructos simbólicos, puede llegar a ser una forma de colonización.

Pablo Mora (2015, 2018), propone las nociones de apropiación, domesticación o jaibanaismo, referidas a modos de asimilación crítica de los instrumentos y construcción de resistencias o canales de diálogo, como mecanismos para legitimar los procesos de aprendizaje de las nuevas tecnologías y su implementación por parte de los pueblos indígenas de la SNSM.

El proceso de domesticación no es simplemente aprender a operar los nuevos dispositivos. Los mismos jóvenes comunicadores Wiwa cuentan que el uso de imágenes visuales era escaso en su mundo. Cuando ellos se empeñaron en dominar los lenguajes audiovisuales, consultaron con sus *mamos* y se enteraron de la existencia de un sitio sagrado en plena SNSM, "una gran piedra o montaña negra de ubicación secreta" donde está la "dueña" o madre de las imágenes y de sus tecnologías generadoras. Desde entonces los videastas indígenas están tranquilos porque saben que, al utilizar esos aparatos de blancos, no están violando la Ley de Origen.

El Colectivo Bunkuaneyuman opera con claridad bajo estas lógicas, reconociendo abiertamente el accionar político detrás de sus realizaciones audiovisuales. Para ellos, la imagen en movimiento tiene un triple sentido: construir memoria-archivo (como la lengua), controlar su propia representación y defender el territorio (en las múltiples dimensiones que esto implica). Valencia, Restrepo y Cardona (2017) reconocen una función primordialmente política en los trabajos del Colectivo, resaltando que lo más importante no es el producto audiovisual terminado y su circulación en festivales, salas y televisión; sino su proceso de producción, donde se tejen redes de apoyo y alianzas estratégicas que además pretenden un cambio social, bajo las lógicas del activismo

político, decolonial e intercultural. En la realización de *Ushui, la luna y el trueno*, participaron profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad Javeriana, compartiendo e interactuando con *mamos*, realizadores Wiwa y otros productores bogotanos, en una experiencia donde se puso en evidencia las diferencias en las temporalidades de producción y se cuestionaron ideas canónicas y formas de producción del MRI.

Desde la Universidad, esta experiencia nos hace preguntarnos disciplinarmente sobre la manera de aproximarnos como artistas a este proyecto, con las tensiones propias del arte como agente externo y no desprovisto de sus vicios ideológicos y agenciamientos. Pone en evidencia otras formas de investigar y crear no centradas en prácticas del Arte con sus nociones de "genio individual" y su auto exhibición, desligada del objeto y propósito.

Una de las cuestiones que más nos interesa es la apropiación de los medios y los medios apropiados, no la comprensión y uso de los mismos, sino cómo estos son apropiados de diferentes maneras por cada pueblo y/o colectivo. Se han detectado maneras estandarizadas del uso de la radio, como también acercamientos experimentales de lo audiovisual. Algunos procesos de apropiación se desvían de las intenciones de comunicación de los pueblos, o sus marcadas agendas políticas les dificultan explorar las posibilidades del medio mismo. Pero lo más importante ha sido conservar los saberes: las memorias "admiten que la vida es cambiante y dinámica y que es necesario aprender del conocimiento externo institucional y académico que ha llegado a sus ámbitos organizativos para potencializar sus procesos".

IV. Metodología

Pensando de manera radical los términos de capacitación, enseñanza o formación, buscamos en la propuesta "escuela para hacer escuela", un proceso que nos obligue a aprender para enseñar y enseñar para aprender, o desaprender para comprender qué enseñar en ese aprendizaje. Incluso desaprender nuestro hacer cotidiano: la docencia conlleva presupuestos de verticalidad y especialización de algún tipo

de conocimiento. Rancière (2018) reconstruye la figura del maestro ignorante (emancipador) en contraposición al maestro sabio (atontador), que quiere transferir conocimientos del maestro al alumno, en una oposición evidente entre la ciencia y la ignorancia. En cambio el maestro ignorante confía en la capacidad intelectual de cada persona.

Revisando escuelas del audiovisual, distintas a las convencionales dedicadas a la formación del MRI, que no se sirven a las formas de hacer de comunidades como la Wiwa, encontramos propuestas centradas en el aprender haciendo con colectivos, como las de Vídeo nas Aldeias, de Brasil (Carelli, 1986), una colaboración entre cineastas, antropólogos y indígenas brasileños. El proyecto promueve el encuentro de los pueblos indígenas con su imagen, haciendo del video un instrumento de expresión de su identidad, de sí mismos y del mundo. También tuvimos en cuenta la experiencia de los tiempers en México (Rivera, 2012) y la de creación de un laboratorio audiovisual para el pueblo Mizak de Colombia de Dorado (2022).

La referencia a la "Investigación acción participativa" de Fals Borda y Rodríguez (1987) fue obligada, como proceso dialéctico continuo en el que se analiza, conceptualiza, planifica y realizan acciones con el fin de modificar los contextos. Esta se propone superar el limitante saber académico; al "combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo".

Reunidos en "círculos de palabra" con los miembros del Colectivo durante meses, presencial o virtualmente, nos preguntamos tanto por los modos de hacer y crear en territorios de lo audiovisual propios, como por los modos de hacer educación, formación, capacitación. El concepto mismo de "soberanía" acogido por los pueblos indígenas en su necesidad de defender "lo propio", se presentó como un reto frente a la arrolladora fuerza homogenizadora de distintas formas de colonización supuestas en la modernidad, el desarrollo o el progreso. El término de "escuela para hacer escuela", invita a una reflexión permanente y crítica sobre sus formas de hacer, idealmente pensando la posibilidad

de una "educación propia" que, además del oficio audiovisual, supusiera una forma de enseñarlo y divulgarlo de acuerdo con sus necesidades comunicativas, creativas, económicas, tecnológicas e investigativas.

V. Reconstrucción crítica de la experiencia

Cada una de las fases que componen este proyecto fueron simultáneas; no obedecieron a una línea de encadenamiento sino a la estructura planteada al inicio, de retroalimentación. Son constantes, cíclicas, interdependientes. Dividimos la experiencia en seis momentos:

1. **Reconocimiento e idealización o intereses e intenciones.** En este proceso, el mutuo reconocimiento fue un ejercicio constante como base del diálogo. Cada vez que nos encontrábamos, reconocíamos el lugar del otro, sus tiempos, procesos comunitarios y retos políticos; sobre ello se elaboraron los temas para trabajar. Este proceso prolongado permitió construir un espacio donde se manifestaron tanto los acuerdos como los desacuerdos y las expectativas de las partes. Por un lado, llegamos quienes desde la academia con nuestros saberes, pero con un gran componente de imaginación y prejuicios, idealizamos al otro; y desde el colectivo, con necesidades y expectativas concretas de aprendizajes de técnicas y oficios.
2. **Investigación de contextos, estudios de caso y referentes.** Fue necesario empaparnos desde una mirada de las artes visuales, de la historia del pueblo Wiwa a través de estudios de etnografía, geografía y antropología realizados sobre la comunidad; como también de los contenidos escritos y audiovisuales elaborados por y desde los pueblos indígenas: el Plan de Vida de los pueblos de La Sierra, los acuerdos desde la CONCIP (2020) con respecto a la creación audiovisual y producciones como la serie documental multiplataforma *El buen vivir*.
3. **Narrativas de ficción.** Revisamos con el mismo Colectivo Bunkuaneyuman algunos de sus trabajos en medios audiovisuales y su apropiación de otros lenguajes para presentar sus

propios contenidos. Se propuso un espacio reflexivo sobre las imágenes, el quehacer y donde lo invisible cobró cada vez más fuerza. Para el colectivo, resultaba importante la retroalimentación que pudiera darle el grupo académico sobre el cortometraje *Matuna, la sombra del guerrero*, que narra el mito de este héroe del Pueblo Wiwa. La historia transita entre el pasado mítico y el presente de la mano de Shemaku, un joven Wiwa, que, bajo la protección espiritual, logra huir de peligros que amenazan la vida en su territorio.

Se leyó y se revisó la escritura de apartes del guion de ficción *El poder de la guerra*, donde emergió el concepto de "lo invisible", como un detonante para entrar dentro la cosmovisión del Pueblo Wiwa. Así como Matuna se volvía invisible para desaparecer de las fuerzas oscuras, en el relato en construcción, aparecieron imágenes oníricas y adivinatorias, sonidos de lo no visible, el mundo imaginario, como representación del mundo invisible. El Colectivo respondía a nuestras preguntas: los sueños son revelaciones que, desde una perspectiva premonitoria, dan información sobre la vida. El tema central del guion es el desplazamiento forzado, en un relato que, como en *Matuna*, se da un contexto marcado por la violencia de grupos armados ajenos a la comunidad Wiwa. En un intento por buscar formas de representación de la violencia no obvias y dando prelación al mundo de lo invisible, nos propusimos, como estrategia audiovisual, abordar la representación de los sueños con sus significados. Intentamos también rescatar la oralidad propia de la comunidad.

4. **Formas de la escucha y lo sonoro.** Se diseñó un taller en la Facultad de Artes para integrantes del Colectivo que visitaron la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, en el que tuvieron posibilidades de representar el mundo mediante el sonido y reconocerlo a través de la escucha. La sonoridad de la naturaleza en el mundo de los sueños: la anticipación de un sonido a la acción en lo audiovisual como indicio de algo por acontecer o la construcción de un paisaje sonoro que permitiera acercarse simbólicamente el mundo no visible. El taller de escucha y sonoridades tuvo como contenidos: la acusmática, para aprender

a escuchar lo invisible; distinción de la materia sonora: la voz, la palabra, los ruidos, los silencios; representación del mundo a través del sonido de manera experimental, la escucha vertical, la desmitificación del audio profesional, los dispositivos para captura y descarga de sonido, el flujo de señales, ejercicios de "foley" y un banco de sonidos. Los integrantes del colectivo pertenecían a dos grupos etarios distintos: los adultos, interesados por el proceso de escritura de ficción y dirección del guion, y los más jóvenes, interesados por el sonido y la realización más que por la escritura.

5. **Mapeo de construcción colaborativa y articulación de contenidos en una página web.** El mapa que sintetiza la experiencia de la investigación se elaboró teniendo como referente parte de las metodologías del colectivo argentino Iconoclastas, en donde la investigación colaborativa se apoya en la producción de imagen y graficación como mecanismo de pensamiento. El taller para construir colaborativamente el mapa, reflejó las bases de lo que, como equipo, consideramos ha sido lo recorrido durante el proyecto. Están los nodos de indagación más significativos, incluso señalando vacíos como insumo clave para perfilar la misma investigación. Es un mapeo de lo hecho y conseguido, construido entre todos como una herramienta para hacer memoria del proyecto. Se concretó en la creación de una página web que reconstruyó la experiencia, con una estructura rizomática cercana a lo transmedial que alberga fotografías, videos, sonidos, textos, infografías, hipervínculos, conversaciones, entrevistas y transcripciones.
6. **Escuela para hacer escuela.** En esta fase, se buscó que el "modo de hacer" del diálogo tuviera formas de creación. En este diálogo, se estableció como resultado mismo el proceso: interrogar constantemente lo hegemónico mediático para la conformación de una mirada que responda críticamente a formas colonizadoras de la percepción. Pasar de la apropiación con el objetivo de difundir contenidos propios, a un uso estratégico donde la forma se constituye en la articulación con el contenido. Permitir que aparezca una pedagogía que se replique a partir

de la praxis social de las comunidades, preguntándose en la escuela atenta, el lugar de las imágenes en la construcción del mundo indígena y que de allí aparezca la forma posible de las imágenes en movimiento.

Como profesor de Castellano en la escuela de la Gotzeshy, Gregorio Mójica reconoce el aporte del proyecto. Él viene trabajando con sus estudiantes en juegos de roles, dinámicas de interacción, ejercicios teatrales, narraciones orales y ejercicios de improvisación. Intenta así que sus estudiantes interpreten su contexto y las señales de la naturaleza, los sonidos del viento, los pájaros, los rayos, entre otros. Gregorio, como profesor, pretende que los estudiantes conozcan y no teman al contexto, sensibilizándose y logrando contar sus propias historias. En general, en la comunidad, aún se desconoce el uso de los audiovisuales y su potencia para contar y mostrar. El nuevo proyecto del Colectivo es hacer un documental que se pregunte ¿cómo aprende el niño indígena? No en la escuela, si no en su relación con la naturaleza, el cultivo y la tierra, con los mayores y sus cantos, y su educación ancestral.

VI. Conclusiones

El proyecto tuvo dos propósitos y ejes de reflexión: primero los procesos de (re)aprendizaje(s)-(re)enseñanza(s), considerados desde una perspectiva cíclica, que exigen del ejercicio docente una dinámica donde la misma experiencia no solo vehicula contenidos, sino que enriquece y transforma los procesos pedagógicos. Así, el docente se enfrenta en un proceso de retroalimentación de enseñanza y aprendizaje continuo. El segundo se refiere al quehacer artístico (no limitado a lo audiovisual por ser un problema holístico). Allí, en su dinámica autorreflexiva, permite tener una conversación sostenida en el tiempo que pone a prueba algunos presupuestos sobre los procesos de creación. La "escuela para hacer escuela" sería, así, una plataforma para el diálogo, de tal manera que se construya en un ciclo sin fin, un proceso que se replique y transforme constantemente. Cuando hablamos de "escuela para hacer escuela" enunciamos un proceso que, por su metodología, espe-

ramos que se replique autónomamente en los pueblos, a través de un ejercicio formal de autorreflexión y construcción cíclica del diálogo y de constante juego entre los lugares tradicionales de profesor-estudiante. En otras palabras, "escuela para hacer escuela" es un proceso formativo en doble sentido (investigación acción participativa) que plantea prácticas basadas en las artes para el mutuo reconocimiento y la construcción de conocimiento desde la imagen en movimiento que exhibe unas metodologías que permiten su réplica adaptándose al contexto y a los agentes dialogantes.

Referencias

- Bunkuaneyuman Comunicaciones. (2017). *Zhamayama, los espíritus de la música*. MinCultura Colombia.
- Bunkuaneyuman Comunicaciones. (2019). *Ushui, La Luna y El Trueno*. ANTV- MinCultura Colombia.
- Bunkuaneyuman Comunicaciones. (2020). *Matuna la sombra del guerrero*. MinTic Colombia.
- Burch, N. (2006). *El tragaluz del infinito*. Cátedra.
- Carelli, V. (1986). *Video nas aldeias*. Brasil.
- CONCIP. (2020). *El buen vivir*. Comisión Nacional de Comunicación de los Pueblos Indígenas. MinTic Colombia.
- Dorado, A. (2022). Creación de laboratorio audiovisual intercultural para defender la cultura ancestral del pueblo Misak en Colombia. *Revista KEPES*, 19 (25), 599-640.
- Fals Borda, O. y Rodríguez C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Martín-Barbero, J. (2005). Culturas-Tecnicidades-Comunicación. En *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización: Actas del Coloquio Internacional*, París, 20 y 21 de marzo de 2001. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Mora, P. (2015). *La autorrepresentación audiovisual indígena en Colombia*. Idartes.
- (2018). *Máquina de visión y espíritu de indios*. Idartes.
- Pontificia Universidad Javeriana (2024). *Procesos de Soberanía Audiovisual: escuela para hacer escuela*. <https://www.soberaniaaudiovisual.com>. Bogotá - Colombia.
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. EDHAS.
- Rivera, M. (2012). *Filmar lo invisible, sueños, ficción y etnografía de los tiempos en México*. FLACSO Ecuador.
- Valencia, J. Restrepo, P. y Cardona, L. (2017). *Activistas de película: apropiación tecnológica, aparición y desaparición del pueblo Wiwa en el conflicto armado colombiano*. CIESPEDAL.

Derivas

Educar-transitar en el fin del mundo

Educating-Transiting at the End of the World

María Mercedes Zerega Garaycoa¹

Universidad Casa Grande / Liceo Los Andes

Guayaquil, Ecuador

tzerega@casagrande.edu.ec

1. Docente-investigadora de la Universidad Casa Grande de Guayaquil en áreas de comunicación, teoría crítica y educación. Coordinadora de áreas de Lenguaje, Arte, Sociales y Humanidades en el colegio Liceo Los Andes de Guayaquil.

Resumen

La deriva que se va a presentar asumirá el concepto de derivar como desviar, como transitar. Inspirada en la noción de nomadismo de Deleuze y Braidotti, entendida como acto de desplazamiento no solo físico, sino subjetivo, la deriva realizará una reflexión crítica en relación al acto de educar como un proceso que implica un acto de desplazamiento, de fundar nuevos territorios en las fisuras y de creación de subjetivación, de situarse en una época contemporánea pospandémica con sus luces y sombras en el sentido de Agamben. Esto conlleva, por un lado, enfrentar subjetivamente desafíos ambientales, políticos o tecnológicos y en-con las corporalidades; así como desafíos de tender otras preguntas-puentes-encuentros con los otros. Estos desplazamientos o desterritorializaciones se fundamentan en mi experiencia como coordinadora docente en un colegio privado, pero también como docente investigadora de una universidad también privada. Desde el punto de vista estético-metodológico, la deriva utilizará una etnografía nómada que recogerá imágenes de recorridos en ese territorio escolar y sus alrededores, que metaforizan estos procesos de educar-pensar-crear como movimientos subjetivos y maquínicos,

Entiendo educar como desviar, como transitar. Soy profesora en el área de Humanidades, esa tan venida a menos, mutilada, disminuida, cuestionada en los actuales proyectos educativos de toda índole. Siento que los docentes transitamos por un tiempo difícil: el de los heridos —docentes y estudiantes— de las crisis pospandémicas que incluyen la desertión y migración de cientos de miles de jóvenes en nuestro país, pero también el de las violencias del narco-Estado que generan crisis en mi propia vocación y en los sentidos de la educación. Eso incluye a los heridos del paso a la educación virtual, a la híbrida, al duelo por la educación presencial, en algunos niveles, perdida para siempre. Los complicados tiempos incluyen el avance exponencial de las tecnologías, pero también la precarización de las profesiones que enseñamos. Parece tan difícil educar en estas condiciones, “parafraseando” a Le-

mebel, aunque lo decía sobre el amar en su condición de homosexual. Entiendo a la educación en humanidades como un acto de creación, en el que intentamos hacer una transferencia de lo que significa crear conceptos, como decía Deleuze (2012), de crear en el estudiante una pregunta por el mundo, por los otros, por sí mismos. Podríamos decir que pensar-pensarse, educar-educarse es finalmente moverse.

Inspirada en la noción de nomadismo de Deleuze (1997, 2002) y Braidotti (2000), lo entiendo como acto de desplazamiento no solo físico, sino subjetivo. Quisiera entender este derivar, caminar y transitar hacia una reflexión crítica en relación con el acto de educar como un proceso que implica desplazamiento, fundación de nuevos territorios y creación de subjetivación, lo que implica situarse en una época contemporánea pospandémica-violenta-digital con sus luces y sombras en el sentido de Agamben (2009), pero también no situarse, sentirse incómodo, promover el movimiento, es territorializar. En este acto de moverse, el conocimiento, como el territorio, no debe convertirse en un fundamento. Quizás los principios éticos de educar podrían ser los del nomadismo: que lo que aprendemos nos permita ir a donde se está mejor, seguir nuestro deseo, viajar ligero de concepciones, entender la historia (la personal, la colectiva) como no determinada, generar espacios en los que compartamos potencias¹ mientras nos ocupamos de otros, mientras sanamos después de la pandemia. Si es que sanar es posible.

Para los situacionistas, la deriva era una práctica de exploración y experimentación crítico-creativa de la ciudad. El que deriva, como el nómada, como el *flâneur*, pasea sin rumbo fijo, pero (se) piensa mientras pasea (Benjamin, 2005). En ese paseo, se tropieza con imágenes que develan contradicciones de lo urbano moderno. En *Walkscapes*, Careri (2017) plantea que caminar es una forma de práctica estética, una herramienta para comprender y experimentar la ciudad y crea una serie de reglas para "perderse". ¿No estamos un poco perdidos en la educa-

1. Braidotti (2000) plantea unos principios éticos para el nomadismo entre los que se encuentran: 1) ir hacia donde se esté mejor, 2) viajar ligero, 3) entender la historia como no determinada, 4) compartir potencias.

ción postpandemia, en la educación de los narco-Estados? ¿No transitamos en las instituciones educativas sabiendo que nuestro destino es ir-dar una clase, pero en muchos casos no sabiendo qué sentido tiene? ¿No estamos haciendo acrobacias con y sin miedo, con y sin esperanza como dicen los budistas? ¿No debemos perder la educación que teníamos y encontrar otra en esta deriva?

Fuimos nómadas millones de años. A veces he hecho con otros el ejercicio de caminar por muchos minutos y luego sentarse un par de segundos. Es ese el tiempo que hemos sido históricamente sedentarios. Millones de años en que aprendimos, amamos, buscamos comida, enterramos a nuestros muertos, nos reproducimos mientras nos movíamos, para terminar ahora endeudados por una casa propia, sentados en un pupitre, frente a un escritorio, frente a un dispositivo; para terminar transformando los cuerpos en un ancla, que termina a su vez anclando las ideas: "El nómada no representa la falta de un hogar ni el desplazamiento compulsivo; es más bien una figuración del tipo de sujeto que ha renunciado a todo deseo o nostalgia de lo establecido" (Braidotti, 2000, p. 58). Fuimos nómadas millones de años, para terminar instalándonos en este mundo, como si fuese el único posible. Y hay días en los que uno siente que camina en círculos, en los que parece que no tenemos a dónde ir.

La época conlleva enfrentar subjetivamente desafíos ambientales, políticos, tecnológicos y es cada vez más necesario tender otras preguntas-puentes-encuentros con los otros. Desde el punto de vista estético-metodológico, pues caminaré y recogeré imágenes, mientras transito por la ciudad o en los espacios en los que educo. Son imágenes que me remiten a la educación y que surgen del recorrer lugares que metaforizan estos procesos de educar-pensar-crear como movimientos subjetivos y maquínicos, pero que también se recorren en un momento en el que el casi todo espacio público o calle se ha convertido en una amenaza, se habita con desconfianza, se camina con apresuramiento, se imagina desde la posibilidad del robo, que puede devenir en tiroteo, en secuestro, balas perdidas, en un país en donde la tasa de homicidios se ha duplicado en menos de un año, en una ciudad que ya aparece como una de las más violentas de América Latina. Pero en esta ciudad educamos, nos movemos.

Deriva: educa guiado por el paseo de ideas, sin tener un conocimiento preestablecido.

Educación a la deriva: educa sin rumbo fijo, siguiendo tus impulsos y curiosidades.²

Estoy convencida de que hay una educación para el fin del mundo. Sobre todo, para el fin de un mundo. Educar es hacer a otro transitar, por unas ideas, lecturas, preguntas, obras. Para construir un mundo, la educación debería destruir otro. Pero es verdad que el actual es un mundo difícil de destruir. Pero me gusta entrar al aula, armar una clase, pensando qué idea debo destruir, de dónde a dónde debo mover-arrastrar a alguien.

Mientras transito en los pasillos de instituciones educativas, me imagino como una flânerie de la educación, una que ejerce una escritura de una suerte de micro-libro de pasajes educativos, de la educación híbrida postpandémica, de la educación de los caídos por-en las pantallas y en la depresión, de los que tienen respuestas más que preguntas, de los que reclaman una educación universitaria que les responda, porque se han endeudado porque confían en que lo que aquí aprendan les dará un lugar en medio de las crisis financieras, ambientales, migratorias, de las balas. Les dará una educación que les garantice que su inteligencia va a estar un paso adelante de la inteligencia artificial, que los va a preparar para la fusión carne-máquina, para los cambios tecnológicos. Una que les permita caer de pie en las crisis económicas y laborales, como los trapezistas. Es la educación en la ciudad de las bombas, del sicariato, del narco-Estado. En esos mundos nos movemos. En estos trapezios transitamos, educamos. No es y es el transitar de la vocación, es y no es el transitar de la valentía, es y no es el transitar de la desesperanza. Porque los cínicos sirven y no sirven para este oficio, parafraseando a Kapuscinski.

2. Versión educativa de las instrucciones para perderse de Careri (2002).

Figura 1. M. Zerega (2023). Corre hacia tu mejor versión.
Foto de Publicidad en centro comercial. Guayaquil, Ecuador.



Actualmente la vida es correr hacia una mejor versión. Uno no tiene claro cuándo llega, pero cada día nos recuerdan que no es esta. No es este el mejor cuerpo, el mejor *look*, el mejor momento, el mejor nivel de habilidades o de producción de conocimiento. No se habla mucho del cansancio, de a quién se deja atrás, de esa otra versión: más débil, más vulnerable, menos organizada, con menos conocimiento, más lenta. Hay una mejor versión de docente que no soy: la que tiene la plataforma virtual de clases, los *syllabus* claros, el archivo docente completo, las calificaciones al día; la que además incluye, adapta sus clases para todos con diseños universales, la que tiene la inteligencia emocional para manejar las crisis de los estudiantes, la que construye una carrera docente, crea-publica-se vincula, lee, usa inteligencias artificiales. Hay una mejor versión que mis estudiantes quieren ser. Una que trabaja y estudia, que publica en redes más sobre su moratoria social que sobre la precariedad laboral que enfrentan, que es inteligente emocionalmente, que puede contra la crisis ambiental, el narco-Estado, que está llenando continuamente sus hojas de CV. Nike dice, *Just do it*.

Figura 2. M. Zerega (2023).
Globos-acontecimiento.
 Foto en exterior de colegio
 en el que trabajo. Guayaquil, Ecuador.



Figura 3. M. Zerega (2023).
Educar es imposible.
 Foto de exterior cerca
 de mi casa. Guayaquil, Ecuador.



Adidas dice *original is never finished*. Nuestra mejor versión es a costa de insomnios, de energizantes, de cafés, de hacer dos cosas durante las reuniones en línea, porque una sola versión no alcanza para todo, porque debemos, como los celulares, actualizar nuestra versión de nosotros mismos..

El Juego de las Señales: sigue las señales en el aula, como letreros, gestos de felicidad o aburrimiento, sillas que se hacen para adelante o piernas que tiemblan, como si fueran pistas para la clase.

Dávila y Maturana (2021) decían que amar es dejar aparecer. Hay momentos, conversaciones, ideas, reacciones en el aula que, como estos globos, no sé cómo llegaron allí, cómo volaron allí. Ideas que no estaban en el *syllabus*, en la planificación, en la plataforma. Pero uno puede amarrar el acontecimiento un momento, la sorpresa en medio de la burocracia del currículo, la alegría en medio del miedo y del aburrimiento. Un estudiante especial ha dicho en medio de una charla que se siente como una porcelana china, a punto de romperse. Los demás no han leído esa imagen como algo hermoso, como un globo que irrumpe en la charla del adulto, que tampoco lo ha sabido recoger, amarrar, qué hacer frente a ese salto acrobata. En la pospandemia, siento que nos debatimos entre hacer lo posible para pegar lo roto (o aunque sea recoger pedazos) y entrar a destruir, a desinflar, a reventar.

Figura 4. M. Zerega (2023).
Okupas 1.

Foto en exterior de colegio en el que trabajo. Guayaquil, Ecuador.



Figura 5. M. Zerega (2023).
Okupas 2.

Foto en exterior de colegio en el que trabajo. Guayaquil, Ecuador.



La educación como un cuerpo: considera la ciudad como un organismo vivo y experimenta la relación entre tu clase y el entorno construido.
Topografía educativa emocional: registra tus emociones y reacciones mientras educas y observa cómo cambian según el lugar y el contexto.

Dávila y Maturana (2021) decían que amar es dejar aparecer. La educación es también eso, dejar que cosas aparezcan entre los rígidos currículos, las evaluaciones estandarizadas, la tendencia a repetir lo que otros dicen, lo que uno dice, los guiones previos del espectáculo educativo. Quizás el movimiento importante es hacer espacio, hacer lugar a la palabra propia. La del estudiante, la del docente. Hacer lugar al nombre propio. No al apellido que es finalmente de un padre, de una madre. No amaestrar. Dejar que aparezca el propio nombre.

Figura 6. M. Zerega (2023). *A las órdenes mis niños*. Foto de exterior cerca de mi casa. Guayaquil, Ecuador.



En el esfuerzo de recuperar lo perdido, hay algo de una educación-menú que hemos generado. El lado bueno de estar a las órdenes, es quizá replantearse los currículos, preparar, sembrar una educación articulada al deseo, a la comprensión, el interés, la utilidad. El lado oscuro es su inserción en un forma de vida en la que nunca estamos satisfechos, en la que siempre pensamos que el otro no ha sido suficiente, en que habrá un mejor producto, una mejor versión por venir. El lado oscuro es alimentar, en el sentido de Sadin (2022), el surgimiento de individuos tiranos. Y eso replantea las opciones completamente. Y la clase compite con una clase que no existe, más que en la cabeza del que asiste a ella o la dicta o la coordina, pero que parece ser mejor, más entretenida, más "útil" que esta. Las pantallas estaban a las órdenes, a las órdenes también estaba silenciar al otro, al estudiantado o al docente, minimizarlo, incluso desaparecerlo detrás de alguna ventana digital. Sin embargo, para muchos sabemos que las pantallas no estuvieron a sus órdenes, y la educación simplemente no estuvo estos años. Y ahora, hay días en que parece que todos estamos a órdenes de algunos, cuando algunas de esas mismas manos que escriben amenazas con faltas ortográficas, apuntan con revólveres a un nosotros que nos separamos de ellos.

Educa en la contemplación: haz que el estudiante se detenga en profundidad en detalles: una palabra, una pluma, una silla, el zapato de otro. Cualquier cosa que llame tu atención.

Figura 7. M. Zerega (2023). *Á. vive*.
Foto del patio del colegio en que trabajo. Guayaquil, Ecuador.



Este es el árbol de Á, un docente que desapareció hace algunos años, en los inicios del narco-Estado. Escribo Á, porque ni siquiera tengo la fuerza de escribir su nombre completo. Lo sembramos para no olvidarnos de él, de su historia, de su vocación docente. Lo sembramos para no olvidarnos de lo que hacemos, de lo que queremos sembrar que pueda después germinar en medio de la violencia, hacer que algo crezca aquí. El árbol de Á. pensábamos que iba a ser solo de Á., pero ahora, cuando paso, pienso en que quizás todos conocemos a una familia con alguien asesinado por sicarios, a alguien que murió en medio de una ejecución, a la familia de otros estudiantes amenazados por vacunas, a aquellos jóvenes que no pudieron con la precariedad y no volvieron de un viaje turístico o decidieron cruzar el Darien. O murieron cruzándolo. Recuerdo aquel enunciado de jóvenes de sector popular de nuestra vecina Colombia, que era además el título de un libro sobre bandas juveniles: *No nacimos pa semilla* (Salazar, 2018). Hace meses empezaron a circular los videos de los jóvenes de bandas, en los que leen amenazas con lenguas arrastradas, porque no aprendieron a leer

bien; lenguas a las que seguramente les acompañan manos que tampoco escriben bien, pero que ahora portan AK-47. Y da miedo. Y da furia. Y da compasión, porque para terminar, quizá, con un arma, tiene que haberte fallado mucha gente, tienes que no haber tenido ningún trapeo, tienes que haberte visto, de alguna manera, forzado a saltar al vacío. Y muchas veces, da todo al mismo tiempo. Estar en una banda es una forma de suicidio. Y en este transitar me pregunto por esos que eligen matar y morir matando. Unas semillas germinan y se convierten en una suerte de planta carnívora, violenta. Pero uno es granjero en el narco-Estado, en esta nueva narco-república, insistiendo en la semilla. Como a Á., docentes buscaron dos años de pandemia a estudiantes que desertaron. Los buscaron en sus casas, en sus barrios, sin mayores cosechas, pero, a veces, llevarse un retoño verde era suficiente. Con que en algunos no germinase un rifle, parecía bastar. Pero a algunos perdidos, perdidos de verdad, los encontraron otros antes.

Figura 8 y 9. M. Zerega (2023). *Desbordes 1 y 2*.
Foto de exterior cerca de mi casa. Guayaquil, Ecuador.



Perkins (2005) comparaba educar con elegir una manera de ser jardinero. Hay una educación que poda, que da forma, que uni-forma, como esos ficus redondos de los parterres, que emergen en medio de mi calle como unas paletas de caramelo que muchas veces debo sortear. Es la educación del jardín domesticado, pensaba. Hay otra educación que cree en los jardines salvajes, que se desbordan sin forma, que avanzan, que se enredan como un manto verde en medio de todo. Nunca he entendido el bonsái, el por qué es un arte hacer que un árbol no crezca, o peor para mí en todo caso, engañarlo, hacerle creer que crece. Pero también se sienten después de la pandemia sujetos-instituciones-estudiantes desbordados por todas partes. Cuerpos, comportamientos, aburrimientos, tristezas, ansiedades, drogas, violencias. Pienso en que son dos años sin sociedad disciplinaria y el cuerpo también lo sabe. A veces el oficio de educar es hacer como que se corta. Es cortar de raíz, porque a veces sí se necesita que alguien te pode, que te plante una pared, una reja te detenga si eres una hierba desbocada, que quizás vas contra ti misma. Pero algo se desborda después de la pandemia. Incontenible, infrenable. Algo que también se siente imposable.. No queda más que seguir la maleza, enfrentarla, hacer con ella, intentar sembrar, alternar: cortar a veces intentando respetar la forma, pero cortar. Y otras dejar que crezca.. Perkins (2005) plantea que es un reto tanto el domesticar lo salvaje de forma apropiada, pero también lo es hacer salvaje lo ya domesticado. Salvajear la educación.

*Educador nómada: adopta una actitud nómada,
como si estuvieras en constante movimiento y no pertenecieras
a un currículo específico.*

*La educación como un cuerpo: considera la educación
como un organismo vivo y experimenta la relación
entre la enseñanza y el entorno formativo.*

Figuras 10, 11, 12 y 13. M. Zerega, 2023.
Había una vez una pandemia 1, 2, 3 y 4.
 Fotos de la escalera de ingreso al colegio en que trabajo.
 Guayaquil, Ecuador.



Hemos vuelto a clases y no hemos vuelto a clases. Mientras las señales de bioseguridad del piso de mis instituciones se van borrando día a día, con cada paso, las huellas de la pandemia en los cuerpos, las mentes, se van volviendo más evidentes. Las pantallas se han quedado por costumbre, por comodidad, por necesidad. Las mentes y emociones, fragilizadas. La atención, dispersa. Los cuerpos, bulliciosos ahora que no pueden mutear ni mutearse. Los cuerpos exacerbados, que se tocan, que se empujan. Los espacios y huecos que dejan los desertores, que quizás han tomado unas AK-47, o ido a la calle a trabajar o cruzado fronteras y ahora duermen en alguna plaza pública del otro lado del mundo. Los no desertores nos desafían en las aulas. Con sus exigencias de utilidad, de motivación, con su interés de corto aliento, con su depre-

sión. Hemos vuelto a tratar que esos cuerpos puedan volver a encontrarse, respetarse, escucharse, interesarse. A disminuir la distancia social, la distancia que genera el otro convertido en pantalla, los síntomas de los cuerpos no abrazados y que no abrazaron por el miedo al virus. Hemos vuelto y no hemos vuelto a clases, porque continuamente nos obligan a regresar a las pantallas por la violencia. Pero sobre todo hemos vuelto, pensando que podemos volver, que hemos dejado algo atrás, que somos otros, que podemos volver a hacer lo mismo: "Cuando hacemos algo, hay que tratar al mismo tiempo que salir de eso que hacemos. No se trata de hacer algo diferente, de multiplicar los activismos (...) sino que se trata de salir permaneciendo, salir de lo que uno hace mediante lo que uno hace para encontrar ampliaciones posibles del territorio" (Larrauri, 2015, p. 7). Hemos vuelto y no hemos vuelto a clases.

El rastro invisible: sigue las huellas o pistas que otras personas han dejado en la ciudad, como patrones de tráfico, rutas de senderismo improvisadas o caminos poco transitados.

La educación como poesía: encuentra la poesía en el entorno educativo, ya sea en la forma en que se presenta el conocimiento, los diálogos en el aula o las historias personales de los estudiantes.

Figura 14. M. Zerega (2023). *They are among us*. Foto de mural en una calle cerca de mi casa. Guayaquil, Ecuador.



Bukowsky pensaba que no había que prestar atención al fin del mundo. Que había terminado para él tantas veces, pero que comenzaba de nuevo mañana. Todo 2020 sentí que se acababa el mundo, pero finalmente empezaba de nuevo. Pero ese empezar de nuevo, se sentía más bien como un acabarse de a poco. O afuera se sentía que se acababa: los muertos en las calles o desaparecidos, los hospitales desbordados, las medicinas agotadas, la carrera de la vacuna contra un enemigo invisible. Afuera, los despidos masivos, las leyes que flexibilizaron los contratos, las cámaras de reconocimiento facial para fines de biocontrol, las empresas que quebraban. Afuera, el 11 de septiembre de 2020, el primer artículo escrito por una inteligencia artificial en *The Guardian*, pasa desapercibido en medio de la tragedia global. Afuera, los dispositivos dañados se acumulan en montañas del tercer mundo, las imágenes de los perros-robots controlan las calles, abren puertas, drones entregan paquetes durante el fin del mundo. Dentro de casa, para los que tenemos pantallas, un mundo comienza. El de la educación en línea, el del trabajo virtual, el de lo híbrido. Con más o menos monitoreo de otros, del Estado, de las corporaciones, pero también ingresamos nuestros datos para que nos monitoreen. Dentro, crece una nación de gente que se filma, que baila, que documenta lo que come, que se comporta como un personaje de videojuego, que se llaman a sí mismos Non Playable Character, que hacen lo que otros les ordenan o les pagan por repetir acciones automáticas. Dentro también, los ansiosos, los tristes, los fóbicos, los paranoicos, los depresivos. Los flujos de información explotan en todas las redes, fragmentan la atención: la fatiga Zoom le dicen, pero es la fatiga de este nuevo mundo de silencio, que hemos fundado tristes y cansados. Todas las semanas las inteligencias artificiales corren, vuelan, a una mejor versión, que a veces nos sobrepasa, que a veces pasamos. Algunos piensan que hay que alejarse, alejar a los estudiantes de ellas, seguir con nuestras inteligencias. Otras que hay que conectarlas, hacer-con ellas. Pienso que, en 2020, no se acabó el mundo, pero se acabó un mundo posible. Porque, como en la política, si uno no va por las máquinas, no significa que las máquinas no vayan a venir por uno, no estén viniendo por nuestros estudiantes, por todos. Que no estén viniendo por nuestras profesiones y por las que enseñamos. Que el colapso ambiental no nos alcance. Y educamos en-

tre los escombros, levantando los escombros de otro mundo, de otros, de nosotros mismos. Sembrando, moviéndonos, haciendo acrobacias. Pero también destruyendo un mundo para que aparezca otro, desalojando un mundo, para que otro pueda aparecer.

Figura 15. M. Zerega, 2023. *Desalojo*.
Foto de calle cercana al ingreso al colegio en que trabajo.
Guayaquil, Ecuador.



Referencias

- Agamben, G. (2009). *Qué es ser contemporáneo*, trad. de Cristina Sardoy, Diario Clarín.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes* (Vol. 3). Ediciones Akal.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*, trad. de Alcira Bixio. Paidós.
- Careri, F. (2017). *Walkscapes*. Lulu. com.
- Dávila, X., y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Editorial Planeta Chilena.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación?. *Revista Fermentario*, (6).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, trad. de José Vázquez con la colaboración de Umbelina Larraceta. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Claire, P. (1997), *Diálogos*, trad. de José Vázquez Pérez. Pre-textos.
- Larrauri, M. (2015). El deseo según Deleuze. Tándem. <http://es.scribd.com/doc/9145285/El-deseo-segun-Deleuze> (visitada en abril 2021).
- Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. *Revista Magisterio*, 14, 10-14.
- Sadin, É. (2022). *El individuo tirano*. El fin del mundo común.
- Salazar, A. (2018). *No nacimos pa'semilla*. Aguilar.

**Deriva de una deriva:
El proceso de adaptar una obra literaria para el teatro**

**Drifting on a Drift:
On Adapting a Literary Work for The Stage**

Diana Pacheco Lagutienko¹
Universidad Casa Grande
Guayaquil, Ecuador
dpacheco@casagrande.edu.ec

1. Decana (e) de la Facultad de Artes y docente del área audiovisual de la Universidad Casa Grande.

Resumen

En esta deriva me sumerjo en la fase inicial de un proyecto de creación escénica que tuvo como objetivo adaptar y poner en escena la novela mexicana *Pedro Páramo* (Rulfo, 1955), texto literario reconocido por su estructura fragmentaria, sus saltos temporales y por la sutileza de su lenguaje. Se trata de un proyecto de investigación-creación que vincula a docentes y estudiantes de diversas carreras de la Universidad Casa Grande.

Como punto de partida, describo las diversas herramientas pedagógicas que nos permitieron analizar y apropiarnos imaginativamente de la novela de Rulfo. A medida que avanza el proceso de adaptación del texto literario a un texto dramático, exploro las particularidades de las distintas disciplinas artísticas y las dificultades del tránsito de un medio a otro. Me aproximo además a formas diversas de escritura que involucran al cuerpo, a la memoria personal, al vínculo con un espacio físico y al juego.

No hay que olvidar nunca que el objetivo del viaje... ¡Es el viaje en sí mismo!

Doblo un poco las piernas hacia adentro, las muevo tímidamente. Una tras otra, intentando pensar tan solo en el siguiente paso. Recuerdo: estoy tan cansada que he dejado de observar a mi alrededor, en mi mente solo queda un objetivo, cumplir el deseo de mi madre. Sacudo las manos, que entre algo de aire entre la ropa. Recuerdo: llevo un bolso que me raspa el hombro, un bolso rústico hecho cien años atrás. Sobre mi cabeza hay un sombrero, ¿cómo es? Aun así, entrecierro los ojos. No hay mucho que ver a lo lejos, lo más importante es evitar el sol abrasador que me persigue ya por horas. Somos el sol y yo. De vez en cuando, un cuervo solitario o un cactus. ¿Cuánto llevas caminando Juan Preciado? Intento imaginar entonces que a lo lejos comienzo a divisar un pueblo: *Esa es Comala.*

Llanuras verdes. Ver subir y bajar el horizonte con el viento que mueve las espigas, el rizar de la tarde con una lluvia de triples

rizos. El color de la tierra, el olor de la alfalfa y del pan. Un pueblo que huele a miel derramada (Rulfo, 1955)

Con el olor es más difícil. Intento imaginarlo, pero la imagen que aparece es lingüística. Palabras. Olor a al-fal-fa. Pan. A lo mucho, visualizo el origen del olor. Pero persisto, hasta que a mi lado aparece un grupo de personas que ríe, mirando a un pequeño perrito que se revuelca en el piso. Entonces yo también me detengo a mirar, y miro cómo las risas alivian los cuerpos y cómo uno de ellos no ríe, espera pacientemente a los demás para retomar la caminata.

Mis caminatas en el Malecón de Guayaquil se han vuelto un campo de investigación. Algunas veces observo a los transeúntes. Otras, la observación es interna, me observo jugando a ser alguno de los personajes del mundo que queremos construir, el universo que Juan Rulfo creó en *Pedro Páramo*. Por momentos descubro en mí el gusto "casi científico por la vida y sus movimientos, y la necesidad de probarlos en mi cuerpo", que mencionan los alumnos de la escuela de teatro físico de Jacques Lecoq (2003). Las artes escénicas resuenan con la visión antihistoricista de Benjamin: la historia escrita u oficial es un punto de investigación y de redescubrimiento, en el cuerpo, de todo lo que esa *Historia* provoca, y también de todo lo que ella omitió.

Primera provocación

Soy docente transversal de la Facultad de Artes y he sido productora teatral. Itzel Cuevas es docente de Artes Escénicas y actriz con una larga trayectoria sobre las tablas. Aunque aún no habíamos dirigido un proyecto juntas, compartimos preguntas vitales sobre el quehacer artístico. En una conversación sobre la literatura que convoca a la lectura en voz alta, nos planteamos una provocación: ¿Será posible trasladar el universo de la novela *Pedro Páramo* del autor mexicano Juan Rulfo, a una propuesta escénica?

Partimos de un afecto, tenemos un vínculo personal con este libro y la sola idea de trabajar con él enciende nuestra imaginación. Queremos compartirlo, *infectar a otros*. Itzel, para comenzar, es mexicana. En

su ciudad de origen, como diría un personaje de Rulfo, *había mucho humo, neblina o no sé qué y su casa está llena de tiliches*. Como actriz, me había confesado que siente que los textos de Rulfo *tienen un ritmo interno único, que son como música*, y tienen además sabor, se sienten deliciosos en la boca. Yo descubrí *Pedro Páramo* en la biblioteca de mis padres, unos 15 años atrás. Lo tomé sin introducción previa y lo devoré. Nunca había leído algo así, lleno de sorpresas y experimentos, pero sin ornamentos, tan cercano por su simpleza y coloquialidad, y tan poético a la vez.

¿Cómo trasladar el universo de la novela *Pedro Páramo* del autor mexicano Juan Rulfo, a una propuesta escénica?

Con sesenta y nueve capítulos-pedazos de distintas dimensiones, la estructura fragmentaria de la novela rulfiana es un desafío. Hay quienes dicen que Rulfo cogió los papeles en los que boceteó los capítulos de su novela, los lanzó al aire y los recogió respetando el orden impuesto por el azar (Rivera Garza, 2017). Pero además, Rulfo construye con el lenguaje una arquitectura única, un espacio en el que personajes vivos se encuentran y confunden entre los muertos; en el que lugares concretos se difuminan de un momento a otro, donde algunas voces no se corresponden a un cuerpo y donde los cuerpos pueden volverse espacio y memoria.

Investigo. Dos figuras importantes del teatro mexicano lo intentaron, Nancy Cárdenas en 1972, Mauricio Jiménez en el 92 y nuevamente en el 93; y después hubo propuestas de otros países. La crítica fue dura: no se entiende, no transmite el universo rulfiano, el cuidado y vívido lenguaje de la novela pierde su esencia al concretarse en diálogos teatrales (Peralte, 2017; Romero, s.f.). Vuelvo entonces a Lecoq y su pedagogía de la actuación y el montaje. "No hay que olvidar nunca que el objetivo del viaje... es el viaje en sí mismo!" (Lecoq, 2003)

Nuestro viaje será
el del tránsito:

de la literatura al teatro

de Comala, universo central de la ficción de
Rulfo, a la América Latina contemporánea;

de nuestros cuerpos a los de Juan y Dolores
Preciado, Eduviges Dyada, Fulgor Sedano,
Damiana Cisneros;

de nuestros cuerpos a los cuerpos flotantes
e intangibles sostenidos por la memoria y la
tradición oral que recoge Rulfo.

La escritura de una adaptación teatral, ¿cómo escribir con el cuerpo?

Partimos de la consideración stanislavskiana y lecoquiana, del intérprete como un ser activo en el acto creador; la escritura de la adaptación, por lo tanto, tendrá que involucrar a los actores. Abrimos convocatorias para estudiantes en proceso de titulación que quieran ser actores/investigadores/cocreadores de nuestro proyecto. Siete alumnos se suman (cinco de Artes Escénicas, uno de Producción Audiovisual y una de Diseño Gráfico). Con nosotras dos, somos nueve en total. La primera consigna que les damos es leer la novela y llevar un diario personal de apuntes. *Toma las frases que te evoquen una imagen o un recuerdo, que te propongan un juego. Anótalas, anota la imagen. Si te recuerda a una canción apúntala, tarárela también, haz un dibujo. Usufructúa la novela.*

El usufructo (del latín *usus fructus*, uso de los frutos) es un derecho real de goce o disfrute de una cosa ajena. El usufructuario posee la cosa, pero no es de él (tiene la posesión, pero no la propiedad). Puede utilizarla y disfrutarla (obtener sus frutos, tanto en especie como monetarios), pero no es su dueño (Rivera Garza, 2011)

La tarea es convertirnos en coleccionistas, en el sentido que le dio Charles Bernstein (1990), recogiendo algo que nos comienza a pertenecer gracias al cuidado que ponemos en él.

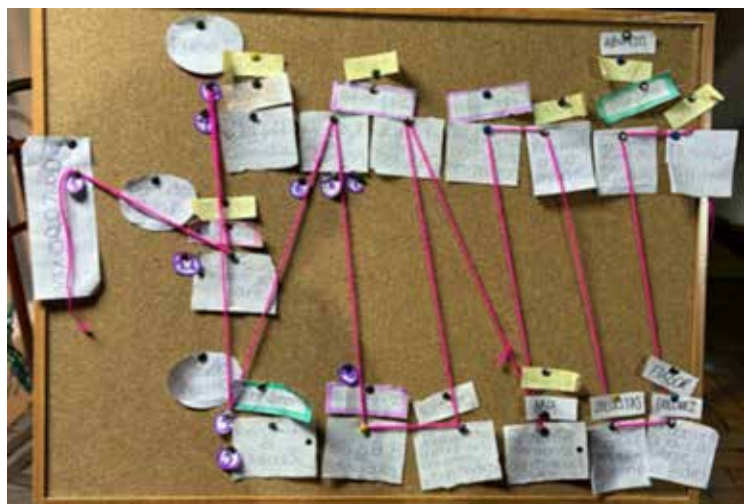
Antes, la escritora y crítica literaria Cristina Rivera Garza hizo algo similar: copió el texto de *Pedro Páramo* haciéndolo suyo, cambiando los signos de puntuación, jugando con las frases, acoplándolas de distintas maneras en poemas visuales, cambiando el ritmo de unos segmentos, gozando con la elasticidad de la novela. La leo y me sorprende su capacidad de juego y valentía. ¿Es una profanación o una audaz declaración de la vigencia del texto original? ¿Hasta dónde se puede estirar la obra manteniendo el diálogo con ella? ¿Cuánto es de él y cuándo de ella? Las preguntas se filtran en nuestro proceso.

«¡Vaya!
Yo un niño.
-No, patrón.
No me atreví.
-¿Y las leyes?
-Eres un niño.
Está conforme.
A mí me consta.
Ésa es la verdad.
-Está bien, patrón.
Había pocas nubes.
Con 55 años encima.
-Sí, hay uno que otro.
-¿Cuáles leyes, Fulgor?
El cielo era todavía azul.
Que estuvo mal calculado.
-Pues dile que se equivocó.
-Él hizo bien sus mediciones.
Le dije que no se preocupara.
Y le dices que recorra el lienzo.
-No quise quebrarle su contento.
-Ya está pedida y muy de acuerdo.
Derrumba los lienzos si es preciso.
Ha invadido tierras de la Media Luna.
-La semana venidera irás con el Aldrete.
Y recuérdale que Lucas Páramo ya murió.

El proyecto de Rivera Garza partió de una investigación formal sobre su querido autor: leyó la obra de Rulfo, sus diarios, sus informes contables, sus trabajos burocráticos, sus archivos personales. Pero esa investigación, en principio académica, devino otra cosa. "Había estado en sus palabras, pero ahora quería, válgame, estar en sus zapatos. Y si eso no es amor, ¿entonces qué es?" (Rivera Garza, 2017). Viajó por las mismas carreteras que cruzó Rulfo, habló con la gente que vive en los lugares que lo obsesionaron. Y después entró al terreno del *performance* y de la creación artística: reescribió sus textos, jugó con sus palabras.

Comparto con mis coinvestigadores-estudiantes, algunas reflexiones de Cristina. Me atrevo a tutearla porque la siento cercana; como ella sentía a Rulfo, y como nosotros, poco a poco, comenzamos a sentir a Comala y sus habitantes. Intentamos habitar el universo de la novela, nos envolvemos con sus palabras.

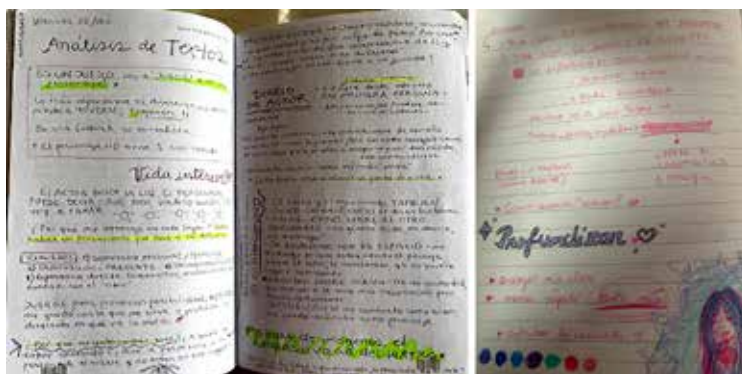
Nos reunimos regularmente. Aunque ninguno de los estudiantes conocía previamente la novela y la mayoría manifestó no tener hábitos regulares de lectura, usufructuarla resultó fructífero. En cada reunión comparten párrafos seleccionados por ellos y describen los personajes que cada uno siente cercanos.



¿Cómo escribir a dieciocho manos? Decidimos comenzar haciendo disecciones entre todos: a partir de nuestros apuntes, construimos una cronología de los eventos; investigamos con amor y a veces con malicia, a cada uno de los personajes, registramos todos los detalles de su historia personal y de su apariencia; llegamos al consenso de que son tres las líneas temporales que atraviesan el texto, les ponemos nombres a cada una; nos acercamos poco a poco a definir los temas centrales de la novela.

¿Cómo escribir a dieciocho manos? Como directoras, intentamos que los futuros actores participen en la construcción de la adaptación, pero una escritura entre todos parece un acto imposible. ¿O no? ¿No son parte de la escritura la investigación que cada uno hace de la novela? En cuanto los estudiantes leen el libro, quieren ser parte de la escritura: defienden a sus personajes favoritos y segmentos que han quedado en su memoria, indispensables en el montaje. Las reuniones se extienden, nos gusta lo que ha provocado el texto, pero nos cuesta concretar, escribir entre todos es imposible.

Diana Pacheco Lagutienko



Deriva de una deriva:
El proceso de adaptar una obra literaria para el teatro

¿Cuál creen que es la premisa del autor? Y después, independientemente de esa premisa, cuál es su núcleo de convicción dramática? En otras palabras ¿por qué hacen la obra aquí y ahora? Es importante que lo definan como colectivo ¿cuál será la premisa que adoptarán para la adaptación, ustedes?, nos dice Cristina Marchán a Itzel y a mí, emocionada, cuando le comentamos el proyecto y la comprometemos a venir a ver un futuro ensayo. Cristina M. es actriz de un grupo teatral que trabaja en procesos de creación colectiva, comparte nuestras indagaciones escénicas y pedagógicas.

Primer borrador

Vine a Comala porque me dijeron que allá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera. Le apreté sus manos en señal de que lo haría; pues ella estaba por morir y yo en plan de prometerlo todo. (Rulfo, 1955)

*¿Cómo escribir a dieciocho manos? Elegimos una premisa.¹ un tema que nos convoca a todos y una dirección para ese tema. Recitamos: *El poder patriarcal consume los vínculos de un pueblo, y lo deja en orfandad.* Cada participante encuentra pasajes del libro, que ilustran nuestra premisa. La encuentran también condensada en sucesos de nuestra ciudad, de nuestro continente, y en sus entornos privados. Nuestra premisa trae por fin a nuestro proyecto el contexto inmediato: encontramos, en los índices de violencia criminal y el narcotráfico que inunda el país, la estructura patriarcal latifundista de la novela, y en la discriminación de los migrantes y de aquel que es diferente, la identidad paranoica*

1. Lajos Egri (1999) describe a la premisa como "el poder de motivación que está detrás de todo lo que hacemos". En términos dramáticos, la premisa resume en una oración el conflicto central de la obra y su resolución, revelándonos la meta de la obra. Para Egri, elegir un tema o idea para escribir una obra, sin tener una premisa clara, no conducirá a un buen resultado.

creada por ese mismo poder. Exploramos un poder que crea vínculos enfermizos, dependientes, infértiles.

Para concretar ese diálogo continuo y cumplir el cronograma que nos hemos trazado, escribo un primer borrador que contempla una parte de la historia del libro, con un hilo conductor entre escenas que permita entender las secuencias que elegí. No mantengo la experimentación formal del libro, siento que no se entendería en escena. En mi propuesta, un personaje viaja por diversos lugares, en los que se encuentra con otros personajes que le cuentan la historia de Pedro Páramo y su régimen de tiranía en Comala. El viaje es lineal: en cada transición aparece el viajero llevándonos de un punto a otro.

El texto escrito es solo un punto de partida, la verdadera escritura teatral vendrá después. La escribiremos con "imágenes" que investigaremos en escena y con el cuerpo, quizá toque incluso reescribir el texto del que partimos, me dice Itzel y aliviana mi apremio de escribir un texto completamente comprensible. Las "imágenes" que menciona Itzel, son la clave de la interpretación y creación escénica. Son el universo que construye el actor para cada acción de su personaje; en ese universo, conviven los recuerdos de su personaje, el tiempo y espacio en el que se mueve, las intenciones que lo empujan a hacer o decir algo, e incluso lo que debería estar frente a él (los espacios y objetos que conforman cada escena, aparezcan explícitamente o no, como escenografía). Itzel nos cuenta que su trabajo de actriz consiste en recoger y estudiar todo el material que le permite crear imágenes en su mente para cada momento de una obra. ¡Qué concepto tan difícil de explicar!

Juntas rehacemos el primer borrador que escribí, en una segunda, y luego tercera versión, que será *posteriormente pulida, transformada, complejizada con nuestra investigación en escena*, me digo, para no juzgarla con dureza.

Tercer borrador: Encontramos relaciones entre escenas y las confundimos en una especie de *montaje paralelo cinematográfico*, quitamos diálogos explicativos y dejamos que las situaciones comiencen *in medias res*, cortamos frases e incluso palabras que intuimos que pueden completarse de manera más potente con otros elementos escénicos. Para el final, no cerramos el arco dramático con una resolución de los conflictos centrales; elegimos congelar un momento que condensa nuestra pre-

misa. Incluimos además fragmentos de texto que serán narrados por los actores directamente al público, sin interpretar a ningún personaje, para recordar el origen literario de la obra. Pensamos además en un coro de voces con rasgos mínimos de personajes que recuerdan a todos los personajes ausentes de nuestra adaptación. El texto comienza a parecerse más al libro, pero no porque lo copie, sino porque indaga cómo el montaje podrá contribuir a crear las sensaciones que él produce.

Pedro Páramo: 213 páginas, 59 personajes, 69 fragmentos narrativos
Nuestra adaptación sin nombre: 13 páginas, 7 actores narradores, 8 personajes,
un coro de voces de Comala, 17 escenas.

El color y el ritmo de las palabras, la forma de escribir por encima de las frases y con silencios

Leemos nuestro texto adaptado con los estudiantes, cada uno toma uno o dos personajes para desarrollar un estudio de personaje. En la lectura en voz alta, algunos intentan dramatizar o "actuar" las situaciones. *No actúes, solo lee con sentido, no actúes. La actuación cobrará la forma externa de cómo crees que se debería escuchar.* Es importante comenzar por el silencio.

La palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació, y es deseable que los alumnos se recoloquen, desde el principio, en una situación de ingenuidad primaria, de inocencia y de curiosidad (Lecoq, 2003)

Desarrollamos estudios imaginativos y transposiciones², a partir del texto, pero sin él: *¿De qué color es tu personaje? ¿Qué animal podría*

2. Tomamos como propuesta el método de transferencias de Jacques Lecoq (2003). Para Lecoq, una transposición teatral consiste en dar un sentido dramático a los ejercicios físicos de recreación mimética (en los que se imita la cualidad o movimiento de un animal, persona, objeto). En otras palabras, humanizar a un animal, planta, un objeto, un color, etc.

evocar? ¿Qué objetos lleva consigo? ¿Qué instrumento musical podría ser? Sí, imagínate que el personaje es un instrumento musical. ¿Y qué canción te evoca? Los estudiantes traen pequeñas secuencias de acciones físicas en las que *corporizan* alguna de las consignas (el animal, el color o la música).

Después llegan los estudios de personaje: *Elige una escena clave para tu personaje, imagina claramente el lugar en el que se lleva a cabo y cuál es la relación de tu personaje con ese lugar y momento. Desarrolla una pequeña secuencia física en la que te aproximes a tu personaje, a sus reacciones cotidianas y a sus emociones.*



A continuación, la secuencia de acciones propuesta por una estudiante para Damiana Cisneros, ama de llaves de Pedro Páramo, que nunca pudo contradecir a su patrón: una mujer acucillada en medio del escenario, con la cabeza inclinada a punto de tocar el suelo, el cabello cae hacia adelante y tapa su rostro. Después de unos segundos, ella toma su cabello entre las manos y se levanta, se peina con los dedos y se trenza, con rigidez. Después comienza a moverse por el espacio, con las manos en el aire, limpia platos, acomoda objetos, abre y cierra cajones imaginarios. El rostro imperturbable, el cabello contenido en la trenza.

Hay algo de Damiana en esos gestos, sí. Pero en nuestra conversación posterior descubrimos que algunos vimos, en la primera imagen

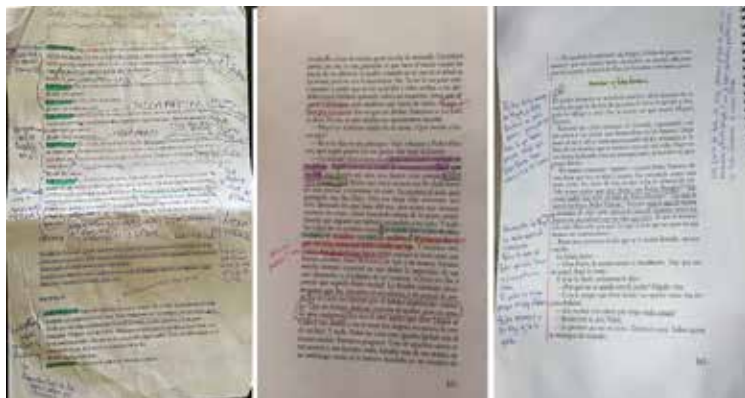
(el cuerpo doblado y el cabello como cortina) a otro personaje, a Ana Rentería, la joven a quien Miguel Páramo violó.

Es curioso que rasgos pensados para un personaje funcionen para otro. Mi primera sensación, aunque no la manifiesto, es la del rechazo. Mi experiencia en producción teatral y audiovisual, en la que los errores y los cambios implican grandes costos, hace que me cueste entender que seguimos escribiendo. Ya no escribimos con palabras, sino con el cuerpo. Investigamos con movimientos, tonos de voz, con energías y con recuerdos y referencias personales, investigamos observando qué de nuestro entorno se conecta con lo que estamos construyendo, un mundo escrito en 1955, que vibra en 2024. Investigamos todo aquello que quedó fuera o que está por debajo del texto escrito y que necesitamos para comenzar a montar.

Conversamos con los actores/estudiantes sobre sus estudios de personaje; basan su propuesta en escenas concretas del texto adaptado. Como directoras-guías, Itzel y yo, sentimos que les falta indagar más. Han dejado de lado la novela que leyeron y se concentran en el texto nuevo, cuando estos siguen intrínsecamente conectados para construir el mundo interno de cada personaje. A pesar de esto, en cada sesión hay hallazgos; por varias semanas no tocamos el nuevo texto, nos damos el espacio para que los personajes aparezcan en los ejercicios físicos de transposición que ya mencioné.

Cuando por fin tomamos el texto adaptado, lo "reescribimos" nuevamente a partir del ritmo. La consigna al leer es no "actuar", no intentar ser un personaje, concentrarse solamente en descubrir el sentido y la musicalidad de cada línea.

Me pregunto ¿cómo es posible que el sentido de una línea de texto esté separado del personaje que lo dice? La discusión sobre esta pregunta se vuelve central. El sentido, efectivamente está ligado al mundo del personaje, pero eso vendrá después. Lo investigamos escribiendo qué puede estar detrás de cada línea, intentamos usar la técnica de los verbos de acción que propone Judith Weston, pero que se deriva del mismo Stanislavsky. Un verbo de acción, según Weston, es un verbo transitivo, un verbo que actúa sobre un objeto, algo que se le hace a otra persona (2021). Un adjetivo cierra el significado, proponiendo una imagen concreta, un verbo propone una acción que el actor debe bus-



car. ¿Qué intención está debajo de una línea de diálogo? ¿Qué verbo la describe? ¿Demandar, convencer, persuadir? Leemos el texto en voz alta, intentando que el sentido surja desde las subjetividades de cada actor y su proceso de investigación, aún no desde de personajes construidos.

Y el ritmo: ¿Cuáles son las palabras hacia las que pendulan las oraciones? ¿cuáles destacan por su sonido y cuáles por la fuerza de lo que significan? Las preguntas que nos hacemos me remiten al campo de la gramática. Tomo conceptos prestados: analizamos fonéticamente las frases, es decir los aspectos físicos de las palabras, y después entramos al campo de la fonémica, indagando aspectos fonéticos que distinguen significado. Leemos y rayamos, intervenimos el texto en busca de su sonoridad. Fonética y fonémica: en un texto poético, el sentido tiene tanto que ver con la sonoridad como con el significado.

Vine a Comala porque me dijeron que allá vivía mi padre,

un tal Pedro Páramo

Mi madre me lo dijo.

Y yoleprometiqué vendría a verlo en cuanto ella muriera.

Le apreté sus manos en señal de que lo haría;

pues ella estaba por morirse y yo en plan de prometerlo todo.

El sentido comienza a aparecer entonces, entretejido en el texto adaptado, en la investigación corporal de cada actor, en el ritmo y sonoridad de las palabras, en los subtextos que comenzamos a descubrir. Descubro, sin embargo, que la adaptación seguirá en proceso de escritura durante el montaje, por más que tengamos un libreto y hayamos esbozado a los personajes. Los objetos, la escenografía, la luz, los sonidos que incorporaremos y la experiencia vivida por cada participante del proyecto, transmitirán nuestra visión y vínculo personal con la novela rulfiana. Eso es lo que significa adaptar. Iniciamos entonces la siguiente etapa, el montaje, ensayos y puesta en escena; con esta visión en mente. Y con un hallazgo.

¿Por qué?

¿Por qué ese recordar intenso de tantas cosas?

¿Por qué no simplemente la muerte?

Después de los primeros ensayos nos dimos cuenta de que nuestra adaptación aún no tenía un nombre. En plenaria, encontramos que una frase del texto adaptado, itan deliciosa para ser leída en voz alta y tan terrible!, revela poéticamente la premisa de nuestra puesta en escena; y la seleccionamos como el título de nuestra adaptación: *¿Por qué ese recordar intenso de tantas cosas?*

Bibliografía

- Bernstein, C. (1990). *State of art*. Obtenido en: https://www.youtube.com/watch?v=HIS-2sUWdYM&ab_channel=PennSound
- Egri, L. (1999). *El arte de la escritura dramática: Fundamentos para la interpretación creativa de las motivaciones humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético: Una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial.
- Peralta, B. (2017). Retrato del rencor vivo. *Diario Milenio*. Obtenido en: <https://www.milenio.com/cultura/retrato-del-rencor-vivo>
- Rivera Garza, C. (2011). *Mi Rulfo mío de mí*. Obtenido en: <https://mirulfo-miodemi.wordpress.com/>
- , (2017). *Había mucha neblina o humo o no sé qué*. Penguin Random House.
- Romero, S. S. (s.f.). Fantasmagorias de Comala. *Teatrero.com* <https://teatrero.com/obra/pedro-paramo/>
- Rulfo, J. (1955). *Pedro Páramo*. Cátedra.
- Weston, J. (2021). *Directing Actors: Creating Memorable Performances for Film and Television*. Michael Wiese Productions.

GYEARTE en y para la escena: una deriva educativa

GYEARTE in and for The Scene: An Educational Drif

Zaylín Brito Lorenzo¹
Universidad Casa Grande
Guayaquil, Ecuador
zbrito@casagrande.edu.ec

1. Docente-Investigadora, Directora de Proyectos de Aplicación de la Universidad Casa Grande y Directora de GYEARTE. Licenciada en Psicología (Universidad de la Habana, Cuba) y Magister en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina).

Resumen

Esta deriva sistematiza y examina el Proyecto GYEARTE.¹ un Proyecto de Aplicación Profesional de la Universidad Casa Grande. Esta iniciativa surge en el año 2015 con el objetivo de promocionar el arte contemporáneo en Guayaquil. Hasta el momento, la iniciativa ha desempeñado un papel destacado en la difusión y divulgación de la escena artística local. Con estos antecedentes, la presente deriva se convierte en un pretexto para reflexionar sobre mi práctica docente en un proceso en el que se involucran estudiantes en su proceso formativo. Para ello, es de mi interés distinguir dos narrativas: la del proyecto en sí y la de una reflexión desde y sobre mi propia experiencia pedagógica.

Preámbulo necesario

Esta deriva nace como resultado deliberado de convertir un artículo académico en un proceso reflexivo de segundo orden (Sotolongo y Delgado, 2006). A mi modo de ver, resulta una autoprovocación: el primer orden sería una reflexión sobre el proyecto GYEARTE y su contribución; el segundo, una reflexión sobre mi experiencia en el proyecto. Este ejercicio consciente, subjetivo, reflexivo, y sobre todo en primera persona, se inicia con una premisa epistemológica: me concibo como sujeto situado en mi propia práctica y sin poder desligar el vínculo, el afecto y la relación con el objeto investigado (Sautu, 2005).

1. El proyecto forma parte de los Proyectos de Aplicación Profesional, en los cuales los estudiantes llevan a cabo su trabajo integral de titulación. Además, se articula con el compromiso de ciudadanía, cultura y comunidades establecido por la Dirección General de Responsabilidad Social y Vínculo con la Comunidad.

Esta travesía se inició en 2017, cuando tuve el privilegio de comenzar a liderar el Proyecto. Soy docente-investigadora de la Universidad Casa Grande, y aunque soy psicóloga de formación, mi vocación y experiencia profesional se ha orientado hacia el campo de la investigación sociocultural. Con lo cual, asumir la dirección de GYEARTE ha representado un enorme reto profesional que se ha transformado en un ámbito de desarrollo docente y en una fuente de motivación e ímpetu dentro de un contexto académico que fusiona una dinámica pedagógica ubicada entre el arte y la educación. No obstante, cada importante desafío trae consigo una importante responsabilidad: fomentar la difusión del arte contemporáneo en Guayaquil y facilitar una experiencia formativa relevante para los alumnos que han sido parte de este proyecto. La razón principal para sostener esta iniciativa por ocho años descansa en el aporte significativo que GYEARTE puede brindar al ámbito artístico y al enriquecimiento de la escena de las artes visuales, sumando un interés esencial en la generación y formación de público.

No obstante, para esclarecer la contribución de este proyecto, resulta imprescindible revisar el desarrollo paulatino que se ha fraguado en la escena del arte contemporáneo en Guayaquil a lo largo de las últimas décadas. El artista, docente e investigador en artes, Saidel Brito (2013) señala que, en los primeros años del siglo XXI, emergió un panorama artístico que posicionó a la ciudad como un nuevo foco de las artes visuales en el país: "Este renacer cultural es producto de la convergencia de múltiples componentes que han dinamizado viejas estructuras, actores y modelos de comportamientos dentro del llamado mundo del arte".

Varios acontecimientos influyeron y transformaron ese panorama artístico: la fundación de entidades culturales, destacándose el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAAC) en 2001, junto con la implementación de políticas culturales que promueven e integran las prácticas artísticas contemporáneas; la actualización de las bases de los Salones de Pintura de instituciones culturales públicas, especialmente del renombrado Salón de Julio del Museo Municipal y el del Salón de Octubre de la Casa de la Cultura; el surgimiento de espacios expositivos de carácter independiente, que se añaden a la labor cultural y al desarrollo de audiencias que algunas galerías más establecidas,

como Dpm Arte Contemporáneo, ya venían realizando. No obstante, desde mi perspectiva, un hito crucial para esta transformación cultural de la ciudad fue la creación e instauración del proyecto educativo del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE) en 2001 y su inauguración en 2003, marcando el inicio de la primera institución dedicada a la formación de artistas visuales tanto en la ciudad como en la región costera. El ITAE asumió la misión histórica de formar y educar a un nutrido grupo de creadores en prácticas artísticas contemporáneas. Su influencia en la aparición de una nueva ola de artistas y, por ende, en la renovación de propuestas significativas para el ámbito cultural, es indiscutible (Brito, 2019).

Exactamente dos décadas después, aquellos artistas en formación, ahora con trayectorias consolidadas y reconocimientos alcanzados han influenciado de manera determinante el rumbo de la escena, una escena profundamente forjada, modelada e influenciada por ese proceso pionero, singular, y revolucionario iniciado por el ITAE, que más tarde llevó a la fundación de la Universidad de las Artes (Uartes), acogiendo la comunidad estudiantil y académica del ITAE y estableciendo su primera escuela: la Escuela de Artes Visuales (Brito, 2019). El nuevo proyecto educativo, ha continuado con el encargo de formar artistas y ha modificado otras dinámicas y vínculos con el entorno artístico y cultural de la urbe.

Guayaquil, desde ese momento, comienza a brindar oportunidades formativas, expositivas y culturales sin precedentes. Esta dinamización facilitó procesos de institucionalización, administración y gestión cultural. En este marco de expansión, crecimiento y legitimación de la escena, nace en 2015 el proyecto GYEARTÉ, con el objetivo de promover a los artistas visuales y sus propuestas más relevantes del momento.

Genealogías y contextos teóricos

La exploración de antecedentes teóricos y conceptuales para encuadrar y justificar este proyecto fue ardua y compleja, pero simultáneamente estimulante. Las limitaciones de mi propia experiencia docente e investigativa en el campo del arte, sumadas al vacío investigativo que

existe en Ecuador sobre las prácticas artísticas contemporáneas, fueron, en muchas ocasiones, frustrantes. Sin embargo, tras una búsqueda continua, pude identificar referentes clave que facilitan el entendimiento del campo de la educación-creación, fundamento sobre el cual desansa este proyecto. En cuanto al ordenamiento de las teorías generales, resultó imprescindible tomar en cuenta referentes que aportan una comprensión sociológica sobre los procesos del propio campo de la cultura, como Pierre Bourdieu (1990) o sobre los escenarios culturales por parte de autores como Jesús Martín-Barbero (1987) o Néstor García Canclini (2004).

Un hallazgo importante e inspirador resultó el texto *Después del fin del arte* (1999), del filósofo y prestigioso crítico Arthur Danto. Su aporte en el campo de la estética y en la relación entre la filosofía y el arte contemporáneo, así como en la defensa del pluralismo en el arte, resultaron cimientos conceptuales para este proyecto. Su postulado teórico sobre los componentes del mundo del arte arroja luces para la comprensión del sistema del arte y, en particular, de los procesos de producción, circulación y consumo de las artes visuales, convirtiéndose en un eje indispensable para el diseño teórico-metodológico de la investigación.

Sin embargo, resultó además necesario ubicar las contribuciones de críticos e investigadores sobre el contexto más inmediato en el que se sitúa este proyecto. Un obstáculo evidente resultó la reducida práctica de investigación, en sentido historiográfico, pero también crítico. Un texto pionero de consulta resultó ser *Umbrales del arte en el Ecuador. Una mirada a los procesos de nuestra modernidad estética* (Álvarez, Bedoya e Hidalgo 2004), donde los autores realizan una revisión exhaustiva de las propuestas que marcan el inicio de la contemporaneidad en el Ecuador. Por su parte, las publicaciones *HISTORIA(S) en el arte contemporáneo del Ecuador* (Kronfle, 2009) y más recientemente en la publicación *101 Arte Contemporáneo Ecuador Vol. 01* del prestigioso crítico Rodolfo Kronfle Chambers (2022) ponen en valor los artistas y las obras más relevantes que han dinamizado la consolidación del arte contemporáneo en el país. Las plataformas digitales *Río Revuelto* y más recientemente *Paralaje*, alimentadas también por Kronfle, se han convertido en un espacio para la consulta de

investigaciones actuales sobre las prácticas artísticas más recientes y relevantes.

Por tanto, con este emplazamiento teórico y andamiaje conceptual viene el gran desafío: ¿Cómo contribuir desde el campo de la comunicación a procesos de difusión y promoción del arte? Para comenzar, se ha necesitado de una combinación de inspiración, reflexión y acción para seguirle la pista a las prácticas artísticas y los protagonistas de la escena.

GYEARTE en escena

Como se ha mencionado, el proyecto ha contado con nueve ediciones con el objetivo de promover el arte contemporáneo en la ciudad de Guayaquil. Mediante la generación de contenidos audiovisuales, una estrategia de comunicación digital en diversas plataformas y la realización de muestras o eventos expositivos, el proyecto revisita y visibiliza la historia del arte local, poniendo énfasis en sus actores clave.

En sus primeras dos ediciones, 2015 y 2016, el proyecto estuvo liderado por Pilar Estrada, crítica y curadora de arte y Andrés Sosa, docente de la Universidad Casa Grande. El aporte de los mismos fue deci-

Figura 1. Logo de GYEARTE



sivo para impulsar un proyecto muy novedoso en difundir las prácticas artísticas. En primera instancia, se creó una página web, que, a modo de repositorio o catálogo digital, mostraba a los artistas y sus producciones más relevantes. Como parte de una estrategia de comunicación que despertara el interés, se crearon cápsulas audiovisuales muy breves que animaran al público a conocer a los artistas del portal. Esta decisión pionera, fue estratégica, pues el proyecto comenzó a ofrecer contenidos multiplataforma animando su consumo en diversos formatos. En este momento, se crean el canal de YouTube de GYEARTE, con una parrilla audiovisual que contaba la historia del arte local por su propios protagonistas, y las redes sociales Instagram y Facebook como una acción que permitiera generar expectativa.

Figura 2. Canal de YouTube



La segunda edición del proyecto tuvo como finalidad visitar a aquellos pioneros del arte contemporáneo en la ciudad. Se sumaron a esta gran muestra sesenta y tres artistas, desde los integrantes del emblemático colectivo Artefactoría, algunos con notable trayectoria, y hasta los nuevos artistas emergentes, acudieron y participaron en la muestra expositiva. Con la curaduría de René Ponce, Armando Busquets y Dennys Navas, se inauguró "Tránsito 82/16" en la Galería Dpm Arte Contemporáneo, misma que jugaba un rol protagónico en el trabajo con los artistas y en la formación de públicos, en contraste a la ausencia y precariedad de la gestión cultura pública.

Figura 3. Afiche promocional de la muestra "Tránsito 82/16"



De esta propuesta, hubo algunos aprendizajes significativos, pero, entre ellos, la certeza de que había una escena ávida de mostrar su quehacer artístico combinado por el interés de colaborar con un proyecto académico. Actualmente, la muestra reposa en las instalaciones de la Universidad Casa Grande, dado que los artistas donaron sus obras para formar parte de esta colección; sin dudas, una de las más completas e importantes que tiene la ciudad.

La tercera edición del proyecto se realizó en el año 2017, momento en que entré a ser parte del proyecto en que entré a ser parte de la dupla de docentes. La investigación, en ese momento, apuntó hacia la importancia de visibilizar el trabajo de los artistas jóvenes, como esa nueva cantera que ya estaba dando frutos a partir de su formación en el ITAE. Estos resultados movilizaron los objetivos hacia dar a conocer las propuestas de los artistas emergentes que comenzaban a tener mayor presencia en los espacios expositivos y estaban alcanzando ya un reconocimiento en certámenes importantes, literalmente arrasando con los premios de los salones más importantes de la ciudad y del país. Surge así la muestra *Aquí hay arte*, posicionando las prácticas artísticas y a sus protagonistas; también a la universidad como epicentro de este proyecto. Por ello, la muestra expositiva se llevó a cabo en nuestras instalaciones, convirtiendo las aulas universitarias por dos semanas en espacios expositivos. Acá surge una orientación definitoria para el proyecto, acercar e interesar al público joven a estas propuestas.

Figura 4. Concepto y línea gráfica de muestra "Aquí Hay Arte.



Para ello se concretaron dos acciones: primera, conectar a un público con estos artistas jóvenes, razón por la cual invitamos a estudiantes de último año de colegios y, en ese marco, se realizaron charlas y presentación de portafolios, potenciando un vínculo más cercano con ellos; segunda, generar contenido en redes sociales. Comenzaron así a alimentarse las plataformas de YouTube, Instagram y Facebook, justamente por el consumo masivo que ya estaban alcanzando.

En 2018, la colaboración con el prestigioso crítico y curador Rodolfo Kronfle nos llevó, en la cuarta edición, a poner en valor la obra de un artista pionero del arte contemporáneo en la ciudad, Pedro Dávila. Para ello se realizó una gran muestra expositiva "Más vale renunciar: Pedro Dávila en los ochenta" en la Cino Fabiani, lo que significó una ardua gestión desde la etapa de investigación, revisitando su trabajo desde una perspectiva histórica, realizando conexiones con coleccionistas de sus obras, realizando tareas de curaduría y montaje, así como la producción de un catálogo que recuperaba y mapeaba la investigación del curador. Para cerrar el ciclo, se gestó el conversatorio "La investigación en las artes", cuyo eje de conversación giró alrededor de la importancia de llevar a cabo procesos de investigación en el campo de las artes y el lugar que en ello tiene la academia y los espacios universitarios. Paralelamente, se realizaron cápsulas audiovisuales sobre el trabajo de los artistas más influyentes del momento alimentando con contenido actualizado el canal de YouTube y de las redes sociales.

La quinta edición, realizada en el año 2019, tuvo la finalidad de atender nuevas prácticas que se estaban gestando a partir de los vínculos del arte con la tecnología y los nuevos medios. Así surge el proyecto expositivo Arte a Golpe de Clics, que contó con la colaboración de Lupe Álvarez, prestigiosa crítica, curadora y docente del ITAE y de la UArtes, quien desde ese momento se sumó como asesora del proyecto.

En el proyecto, participaron cuatro artistas y el colectivo Gusanos Telemáticos, todos cuidadosamente seleccionados por la curadora por indagar en procesos creativos muy desafiantes y pioneros en estos lenguajes interdisciplinarios de las artes. Luego de un minucioso trabajo curatorial y de montaje, la muestra se inauguró en la Universidad Casa Grande con el objetivo de conquistar a un nuevo público universitario, adicionando el interés de posicionar a GYEARTE como un proyecto aca-

Figura 5. Concepto y línea gráfica de muestra "Arte a golpe de clics"



démico de la universidad. En paralelo, se siguió identificando muestras y exposiciones que pudieran ser cubiertas en las redes del proyecto con contenidos promocionales.

Producto del impacto de la pandemia generada por el covid-19, en el año 2020, el proyecto no pudo abrirse. Sin embargo, durante el 2021, se reconfiguró notablemente el escenario artístico y cultural de la ciudad y GYEARTE volvió a la escena atendiendo el nuevo contexto.² En contraste con el *impasse* del 2020, se generó la irrupción de nuevas dinámicas artísticas y se formó un ecosistema muy relevante de autogestión cultural en manos de los propios artistas que comenzaron a promocionar y fomentar sus propios espacios-taller, proyectos, colectivos y redes de colaboración. Como consecuencia, GYEARTE diseñó el recorrido cartográfico Nuevas Dinámicas de las Artes Visuales, el cual tuvo como objetivo mapear una ruta por los nuevos espacios expositivos de la ciudad, movilizándolo hacia ellos al público interesado. Este recorrido, realizado durante dos días, permitió reconsiderar el propio formato del proyecto e innovar en su propia trayectoria. La mirada estuvo puesta en la experiencia subjetiva del público al ir a conocer la escena, lo cual fue extremadamente necesario contemplando el repliegue de la vida social y cultural en tiempos de pandemia. Esta edición, en alianza con el espacio independiente Onder, realizó capacitaciones a los artistas sobre estrategias de comunicación, lo cual fue un gran aporte en la generación y el fortalecimiento de las capacidades para la

comunidad artística. Asimismo se realizó un conversatorio invitando a algunos gestores culturales a socializar sus nuevos proyectos e iniciativas pospandemia.

Luego de esta experiencia, el proyecto, en 2022, repiensa su estrategia, que tradicionalmente estuvo orientada a promocionar a los artistas y su trabajo, y decide poner en la mira a aquellos otros actores que también conforman la escena de las artes visuales. Así se crea el *video podcast AVCdario* y se conquista la plataforma de Spotify. El objetivo de este nuevo programa consistió en sumar las voces de otros protagonistas relevantes que forman parte de los componentes del sistema del arte como son los curadores, críticos de artes, docentes involucrados en la formación artística, coleccionistas o gestores culturales. (Danto, 1999).

Figura 6. Concepto y línea gráfica de *video podcast AVCdario*



Los temas tratados en los primeros siete episodios fueron muy diversos y estuvieron dedicados a procesos de formación en artes, curaduría y nuevos medios, curaduría por jóvenes, gestión cultural y espacios independientes, la gestión del 61.º Salón de Julio y procesos editoriales en el campo del arte. Para ello, fueron invitados veinte de los actores clave de nuestro escenario, lo cual sirvió como pretexto para poder vincularnos con muchos otros colaboradores y al mismo tiempo legitimar y valorar el trabajo y el aporte que hacen dinamizando y trabajando en y para el campo del arte.

En otro sentido, la estrategia de comunicación en Instagram fue renovada de una manera muy sofisticada, desde su línea gráfica hasta los contenidos, lo cual permitió seguir cosechando nuevos seguidores en esta red social y ampliando las posibilidades de llegar a diferentes públicos.

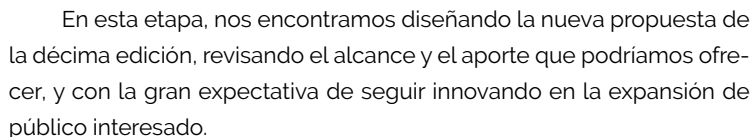
Figura 7. Red Social de Instagram



La octava edición, en 2023, atendió al pedido de contribuir con el Proyecto Escuela de Pintura de Guayaquil, como parte del Convenio Interinstitucional que mantiene la UCG con la UArtes. Esta colaboración consistió en promocionar la exposición "100 años de Arte en el Puerto", con más de cien artistas y trecientas obras reunidas en tres muestras simultáneas realizadas en las tres institucionales culturales más relevantes de la ciudad: MAAC, Museo Municipal y Casa de la Cultura. Para ello, se realizaron una estrategia de comunicación en redes y una gira de medios con el objetivo de promocionar, durante tres meses, ese evento tan importante para la historia de la pintura en la ciudad. Adicionalmente, se organizó el conversatorio sobre la muestra donde participaron artistas y curadores participantes de este proyecto y su eje de conversación giró en torno al legado y la importancia de la investigación sobre la tradición pictórica en la ciudad y su vínculo con los procesos artísticos-pedagógicos. En todo caso, fue un gran honor y responsabilidad para GYEARTE y la Universidad Casa Grande, colaborar en la difusión de tan inédito acontecimiento para la vida cultural, lo que dejó explicitada la importancia de fomentar redes de colaboración entre la academia, las universidades y las instituciones culturales en beneficio del capital cultural de la ciudad.

Durante este año también se realizó la novena edición, la cual problematizó sobre la necesidad de la formación de público en arte contemporáneo y en especial del público joven. Con la finalidad de crear contenidos atractivos, educativos e informativos sobre la escena y sus artistas, se crea la estrategia de comunicación Juguito de Arte, la cual fue pensada, diseñada e implementada para la red social de TikTok, misma que cada vez acapara el consumo digital de los jóvenes. Con ese objetivo, se realizaron sesenta videos promocionales de los artistas —y sus procesos creativos— que durante la fase de implementación del proyecto estaban realizando muestras expositivas en la escena local. Los contenidos de Juguito permitieron crear una nueva audiencia interesada en las prácticas contemporáneas. Sin embargo, crear un público interesado y movilizarlo hacia la escena fue un gran reto para esta edición, en especial porque el consumo mediático y multiplataforma cada vez más reconfigura la subjetividad de las nuevas generaciones, de ahí que resulte extremadamente estratégico acercar el arte a esos consumos. Adicionalmente, se realizó otro episodio del *video podcast AVCdario*, donde

Figura 8. Jugueto de Arte en red social TikTok



Proceso formativo: el arte de detonar sentidos

Pero bien, ¿qué implica y ha implicado este proceso formativo? Mi respuesta es muy simple: implica sobre todo, enseñar-inspirar a otros. Podría, en este sentido, admitir que este ha sido un rumbo fijo de mi práctica docente en este proyecto. Comparto otra pregunta necesaria que ha movilizadado mi ejercicio pedagógico. ¿Cómo lograr que los estudiantes trasciendan de un proceso formativo a una experiencia cultural?

El arte es un mecanismo de incidencia en el desarrollo cultural de los estudiantes (Barbosa, 2022). Acercarse a él implica un giro en la experiencia de vida. Para ello es necesaria la comprensión del arte también como una experiencia cognitiva (Efland, 2002), pero también como una experiencia sensible y subjetiva. Coincido con Rosario García-Huidobro (2020) al comprender a la pedagogía "no como una transmisión de conocimientos, sino como espacios de encuentros para la subjetividad".

En este sentido, en el proceso formativo, he considerado un enfoque educativo que aporta la pedagogía del vínculo (Freire, 1970) centrando la importancia en establecer conexiones significativas y afectivas con los estudiantes, pero asegurándome de que también se generen entre ellos. El aporte de este enfoque se basa en que el aprendizaje, se potencia cuando existe una relación de confianza, respeto y empatía entre todos los participantes en el proceso educativo y en relación además al aprendizaje. Esta vigilancia afectiva se materializa a partir de las propias exigencias y necesidades metodológicas y colaborativas que les va demandando el diseño del proyecto.

Como consecuencia, uno de los puntos de partida del proyecto es comenzar con el proceso de investigación, lo cual supone que los estudiantes necesariamente se involucren con la escena: conocer y entrevistar a los artistas, valorar las prácticas artísticas, identificar los espacios expositivos. A fin de cuenta, les supone mapear y cartografiar la escena. Es indispensable que el proyecto se comprenda a sus actores clave (Danto, 1999). De esta manera, comienzan a movilizarse nociones y conceptos claves para la comprensión y entendimiento del arte contemporáneo. Acá, una limitación importante es que son estudiantes que

no están estudiando carreras de arte o de gestión cultural,³ con lo cual entran a un campo en el que muchas veces no tienen conocimientos imprescindibles sobre el funcionamiento del sistema de arte, y tampoco tienen experiencias y vivencias previas de haberse relacionado con el mundo del arte.

Por tanto, se adiciona una capa de desafío: ¿cómo potenciar intereses y motivaciones en los estudiantes por las artes visuales, sus procesos, dinámicas, actores clave y comprensión de su escena?

Un camino para lograrlo ha sido la conformación interdisciplinaria de los estudiantes que integran el proyecto para atender una iniciativa que se sitúa en la relación entre el arte y la comunicación. Con esta premisa, el equipo de trabajo ha sido conformado esencialmente por estudiantes de diversas carreras y perfiles profesionales: comunicación audiovisual y multimedia, publicidad, comunicación social, diseño gráfico, *marketing*, relaciones públicas, comunicación escénica. También se han sumado, aunque en menor medida, estudiantes de ciencias políticas, administración y negocios internacionales. Así que cincuenta y tres estudiantes, durante ocho años, han aportado conocimientos, capacidades y pasión para generar contenidos pertinentes y sensibles hacia su medio cultural. Sin dudas, el proyecto se ha convertido en una oportunidad formativa, marcada por aprendizajes significativos para su crecimiento profesional pero que, al mismo tiempo, les ha permitido incursionar en espacios que entrecruzan sus saberes disciplinares y los propios del campo del arte; han desplegado competencias para la investigación sobre las artes; se han interesado por las prácticas y la cultura contemporánea; y han problematizado sobre todo, sobre su propio contexto sociocultural.

En este camino pedagógico, me atrevo a afirmar que se ha potenciado un aprendizaje situado, detonando instancias subjetivas, re-

3. La Universidad Casa Grande recientemente, en 2023, crea su Facultad de Artes, pero no oferta carreras en artes visuales. Sin embargo, recientemente se aprobó la carrera de Gestión Cultural con la finalidad de capitalizar el interés institucional de incidir en el campo del arte y la cultura.

flexivas y creativas, pero sobre todo, generadoras de sentidos. ¿Pero quién mejor para argumentar estas reflexiones que la voz de los propios protagonistas? Crithian Pico, estudiante integrante del Proyecto de la séptima edición, al preguntarle su opinión sobre el proyecto, comenta de manera inspiradora:

El proyecto GYEARTE se caracteriza por ser multidisciplinario y, por ende, requiere la voluntad de sus integrantes para desempeñar roles fuera de su zona de confort. Hacer un poco de todo en un medio donde no existen suficientes plataformas como esta es un desafío y, a la vez, un privilegio. Contribuir con la difusión de productos culturales en una ciudad como Guayaquil es una bocanada de aire para los pulmones, un recordatorio de que en este pedazo de tierra, a veces violenta y caótica, nacen ideas valiosas. En medio de los desafíos y la complejidad, proyectos como GYEARTE son faros de creatividad y colaboración, iluminando el camino hacia un futuro más vibrante y enriquecedor para nuestra comunidad.

Con un testimonio así de sentido, puedo asegurar que GYEARTÉ no es percibido por los estudiantes como un mero proyecto de titulación, como un proceso que cierra o culmina en la universidad; por el contrario, este proyecto les ofrece diversos repertorios, caminos y posibilidades para incidir sobre su medio cultural, para pensarse profesionalmente pero también como ciudadano que interpela sus propios contextos y circunstancias. Suzanne Soria, estudiante también de la séptima edición, valora mediante una entrevista realizada hace pocos días:

Después de un año de haber participado en el proyecto puedo decir que veo a Guayaquil de una forma completamente distinta. Si antes pensaba que era una ciudad grisácea y sin color, ahora veo una ciudad de colores vívidos, formas estrambóticas y personajes que explotan de creatividad. GYEARTÉ, no es solo un espacio de difusión de cultura y arte visual sobre Guayaquil, es un diálogo constante entre la simbiosis de la ciudad, la gente y la comunidad de artistas visuales contemporáneos. Es un diálogo entre múltiples disciplinas que conforman el proyecto, un reto increíble y a la vez, mega desafiante. Creces como un profesional multifacético, creces como público y creces como ser humano.

Creo que, como consecuencia, el proyecto define una trayectoria en doble vía: por un lado, beneficia y completa una experiencia formativa en los estudiantes que se suman al proyecto, pero, por otro lado, ese resultado en ellos va garantizando que, en cada edición de GYEARTE, se vaya teniendo una incidencia orgánica, diversa, versátil y muy innovadora. Armando Busquets, artista, docente y actual coordinador de la carrera de Artes Visuales de la Uartes, quien ha jugado un papel clave en la formación de artistas, nos comparte su opinión muy valiosa mediante entrevista realizada recientemente:

El aporte más importante de GYEARTE, desde mi perspectiva como artista y docente de la universidad Casa Grande —es decir que tengo ese vínculo afectivo con la universidad y con sus estudiantes— es que ese acercamiento a las artes se hace, en primer lugar, desde sus propios estudiantes, quienes son los productores y realizadores de esos contenidos. Para ello, me parece muy interesante, ese carácter nómada del proyecto, al cambiar permanentemente los estudiantes que ingresan cada año, significa que sean estudiantes nuevos; con lo cual, GYEARTE le sirve también a ellos para aproximarse a las artes, pues muchos nunca habían tenido contacto con las artes o muy poco. Entonces, el proyecto les sirve para acercarse y convertirse también en públicos definitivos para las artes contemporáneas. Es decir, que ese objetivo de GYEARTE de aproximar el arte a los públicos empieza por ellos mismos, lo cual me parece que es el corazón que le da vida al proyecto, que lo mantiene vivo y fresco.

GYEARTE para la escena: reflexiones finales a varias voces

Podría argumentarse que los nuevos espacios, iniciativas y dinámicas en el ámbito de las artes visuales han facilitado el surgimiento de nuevos protagonistas y, en particular, de nuevas audiencias que se aproximan al arte, sobre todo mediante el consumo digital. En ese sentido, hemos priorizado el atraer y acercar al público, y en especial el público joven. Para ello, la estrategia de comunicación digital que hemos desarrollado, a través de plataformas digitales y redes sociales,

ha sido un enfoque significativo y loable, que ha permitido llevar las artes a estos espacios virtuales, y asimismo, movilizar y formar un público cada vez más interesado en el arte. Armando Busquets, nos comparte su opinión sobre este objetivo de GYEARTE, misma que se convierte en fuente de aliento para seguir proyectando nuestro trabajo:

GYEARTE es un proyecto muy importante en ganar y acercar público a las artes contemporáneas, de la ciudad y del Ecuador. Ese es un trabajo importantísimo y desde allí hay que agradecerles enormemente. Me parece clave que establezca prioridades para los jóvenes y que lo haga desde estas plataformas digitales y redes sociales que hoy tanto se consumen, y con la energía y la fuerza que lo hace es meritorio. No tengo dudas de que los actores del mundo de las artes tengan dificultades con que las artes habiten también en las redes sociales, como Instagram o Tiktok.

Por tanto, el papel de GYEARTE ha sido crucial en la visibilización de esta escena cultural en crecimiento, efervescencia y dinamización. Desde nuestra perspectiva académica y educativa, hemos enfocado esfuerzos en destacar las prácticas artísticas más sobresalientes del ámbito local durante los últimos ocho años. En este sentido, Rodolfo Kronfle, reconocido crítico de arte, curador y un colaborador de GYEARTE, valora nuestro aporte mediante una entrevista realizada, en el 2022:

Este proyecto a mí me parece una opción valiosísima de aprendizaje. El ángulo que ha escogido este proyecto, con el cual he podido colaborar ya en varias instancias y en distintos años. He visto como han aprendido casa adentro, en qué tipo de opciones enfocarse para que no sea solo un proyecto de beneficio pedagógico, sino que sea un proyecto que tenga incidencia en la escena cultural de la ciudad; lo cual lo felicito, lo pongo y no pierdan ese ímpetu.

Proyectos de esta naturaleza, propician un terreno fértil y catalizador del cambio y la transformación social y cultural. Sin embargo, durante los últimos meses, el Ecuador ha presenciado y enfrentado una crisis política y social nunca antes vista, con un incremento brutal y gravísimo de la violencia y la vulnerabilidad social. Sería muy irrespetuoso escribir estas líneas sin dejar explicitado que el arte y las experiencias

que de él se derivan, también son un camino para reconstruir sentidos y dotar de significados a la existencia humana. En este contexto, tengo la esperanza de que podamos contar con políticas educativas y culturales que garanticen espacios para promover y capitalizar nuestro capital cultural. Al menos es un camino, pero, desde la academia, tenemos la responsabilidad de seguir propiciando otros. Como diría la investigadora Natalia Calderón (2020):

Se trata de alcanzar una transformación sensible y comprometida, donde lo artístico no sea entendido como una mera expresión o simplemente como algo estético, sino como el impulso de vida que llegue a conmover las estructuras más rígidas y a flexibilizar nuestro pensamiento racional, con la convicción de construir aprendizajes sensibles, situados y corporeizados.

Finalmente, este proyecto también ha reconfigurado mi experiencia pedagógica y se ha transformado en una deriva educativa, permitiéndome evolucionar como docente e investigadora hacia una mayor comprensión de la escena artística, valorando sus contextos y circunstancias, y sobre todo, fomentando diálogos entre sus protagonistas y acerca de ellos. Precisamente, esta oportunidad se presenta como una motivación esencial para, desde GYEARTE, continuar potenciando espacios de difusión sobre y en beneficio de la escena.

Referencias

- Álvarez, L., Bedoya, M. e Hidalgo, A. E. (2004). *Umbrales del arte en el Ecuador. Una mirada a los procesos de nuestra modernidad estética*. Banco Central del Ecuador.
- Barbosa, A. M. (2022) *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO, UNA.
- Brito, S. (2019). El proyecto institucional del ITAE (2003 y 2015): Historia, procesos, y resultados formativos en artes visuales. Universidad de las Artes.
- . (2013) *La contribución del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador al escenario de las Artes Visuales de la ciudad de Guayaquil en el siglo XXI*. Universidad Casa Grande.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Calderón, N. (2020) Pedagogías situadas. En *Artes+ pedagogía. Dos Cruces y mil subjetividades*. Santiago de Chile.
- Danto, A. C. (1999). *Después del fin del arte: El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- Denzin, N. K y Lincoln Y, (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Huidobro R. (2020). *Artes + pedagogía. Dos Cruces y mil subjetividades*. Imprenta Salesianos.
- Kronfle, R. (2009). *Historia(s) en el arte contemporáneo del Ecuador*. Río Revuelto.
- Kronfle Chambers, R. (2022). *101 Arte contemporáneo Ecuador, Vol. 01*. Eacheve.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Ediciones G. Gili.
- Sautu, R. (comp.) (2005). *Manual de Metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa

**Por alguna puerta hay que entrar
—Ensayo de un migrante en movimiento—**

**Through Some Door, One Must Enter
—Essay of a Migrant in Motion—**

Héctor Bujanda Andueza¹
Universidad Casa Grande
Guayaquil, Ecuador
hbujanda@casagrande.edu.ec

1. Docente investigador, miembro del grupo de investigación Comunicación y Digitalidades. Comunicador social, PhD en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona.

*Escribir como uno camina.
Y, al caminar, uno roza algo.*
ALFREDO SILVA ESTRADA

*Piensa en dimensiones paralelas
y relacionadas,
en túneles y conexiones invisibles.*
SERGIO CHEJFEC

Andaba sin rumbo por el centro de la ciudad cuando tropecé con el cartel de una de las exposiciones que ofrecía el Palazzo Reale. Su título, *Corpus domini. Dal corpo glorioso alle rovine dell'alma*, consiguió captar mi atención entre los varios pendones que colgaban sobre la fachada del museo. Como un imán con efecto retardado, la imagen se fue imponiendo en mi mente luego de haberla dejado atrás, al punto de que me puse a fantasear con la idea de que la exposición había sido inaugurada para ese momento en que pasaba por ahí. Me guiaba, supongo, un deseo de abrazar el futuro, asociar la exposición con algún tipo de puerta. Bastaba saber, eso sí, hacia dónde conducía esa puerta.

Caminaba siguiendo un itinerario prestado, si puedo decirlo de esa manera, preocupado como estaba de no despegarme de la corriente humana que se movía a mi alrededor. Una estrategia que sirve para muchas cosas que pienso explicar, pero también le otorga a la idea de destino un margen de improbabilidad considerable. Básicamente, quedo sujeto al capricho de cuerpos que se mueven aquí y allá por las calles de la ciudad.

El dibujo de mis paseos es la suma de espirales que nunca cierran, diagonales imposibles, retornos abruptos. Si alguien mirara esas líneas geolocalizadas, diría que camino sin objetivo preciso, o, en todo caso, que estoy habituado a andar sobre terrenos que dan sorpresa, como suele ocurrir en los pueblos del hemisferio de donde provengo. Algunas de las calles de esos pueblos terminan sorpresivamente frente a una montaña, un río o un barranco, lo que obliga a devolverse sin ningún miramiento.



Es curioso que mencione el fenómeno de las calles ciegas, que no faltan en los pueblos de provincia, para referirme a mi propia ceguera como caminante en esta ciudad. El trasplante de geografías —leer el paseo por el centro de Milán como si se tratara del recorrido por un pueblo suramericano— solo puede justificarse porque mi modo de caminar aquí, lleno de ires y venires, está guiado por un propósito cuyo destino no es lo primordial. En mi condición de migrante, trato de entrar en el bululú, acoplarme a los cuerpos en movimiento. Aplacar, siguiendo energías fugitivas, la sensación de extravío que me muerde a cada momento.

II

El cartel sobre la fachada del Palazzo Reale es de una sencillez extrema; quizá por eso quedó grabado como un ancla en mi memoria. Es la ilustración de una huella digital en tinta blanca, impresa sobre fondo negro. En la parte inferior está escrito el título, formulado a la manera de una tesis: *Cuerpo del Señor. Del cuerpo glorioso a las ruinas del alma (Corpus domini. Dal corpo glorioso alle rovine dell' alma).*



La muestra no parece tener intenciones teológicas, como sugiere el título. Es arte contemporáneo. Si habría que pensar en alguna intención, se me ocurre que podría encontrarla en los planteamientos filosóficos de Giorgio Agamben, del que había leído un ensayo sobre el cuerpo glorioso cuando aún vivía en el otro hemisferio, en la ciudad de Guayaquil.

Un deseo de abrir una puerta, de conectar con el cartel y sus posibilidades, que en el acto iluminó el recuerdo de una lectura hecha sobre la cama, frente a una ventana protegida por las ramas de un hermoso flamboyán que parecía prenderse en llamas al caer el sol de la tarde. En ese texto, leído bajo aquel incendio arbolado, recuerdo, Agamben analiza las dificultades que han tenido los teólogos a la hora de explicar la manera en que el cuerpo muerto, ya en proceso de descomposición, recupera la vida y retorna a su antigua comunión con el alma, luego de haber conseguido ésta la redención eterna. Problema peliagudo de la teología —el de la identidad reencontrada, el del cuerpo que revive—, descrito en la tratadística religiosa como de *fine ultimo*.

La impresión que tuve del ensayo esa vez que lo leí en Guayaquil ganaba ahora otro sentido a medida que caminaba sin rumbo por el centro de Milán. El tránsito del cuerpo muerto al cuerpo que resucita está dominado por misteriosas migraciones. Más que un pasaje, es una transformación.

El cuerpo que entra por la puerta celestial no mantiene todas sus partes, como uno cree, así que durante el ascenso se vuelve *otro*, cuerpo *extraño*, cuerpo *extranjero* que sirve de soporte al alma consagrada.

Para entrar al cielo hay que perder y ganar. Del mismo modo ocurre con el migrante, me digo, camina por el mundo buscando sitio, abriendo puertas, traspasando fronteras, sin saber muy bien lo que pierde o gana en el camino.

¿Qué hace posible una decisión de esa naturaleza, con pérdidas y ganancias tan difíciles de calcular?

Solo una poderosa ilusión —una fe, dirían los religiosos— permite dar el salto y ponerse fuera de todo límite. Al migrante, pienso básicamente en mí mismo, lo anima en tierra ajena la ilusión de hacer unidad, tanto como el alma bienaventurada desea reencontrar su cuerpo.

Hacer unidad. Lo pienso a la manera de Sartre: *sentirse tan inseparable del mundo como la luz*.

III

Al evocar la imagen de la huella, recordé también una de las genealogías de Agamben, la de los dispositivos biométricos. Le debemos a un sobrino de Charles Darwin el uso de la huella dactilar en comisarias de policía, un acontecimiento que debe ser catalogado como todo un cisma, puesto que terminó por definir el concepto moderno de *identidad*.

Vinculé las referencias y supuse que la exposición en el Palazzo Reale pretendía narrarnos el salto histórico del concepto de identidad: del cuerpo glorioso —que recupera su unidad perdida cuando franquea el cielo divino— al cuerpo biológico, concebido este como un *pantalla* o una *membrana* que debe ser controlada por agentes de seguridad o funcionarios de Estado.

El tema me interesa; por eso le atribuí al cartel el don de ser una especie de señal o puerta. Es un alivio sentir, en mi condición de migrante, por tanto de cuerpo sometido a rigores biométricos y al papeleo



engorroso de la identidad, que existe una línea que se dibuja ante mis ojos, un pasadizo, que une a los dos hemisferios.

El cartel pone en juego mis múltiples temporalidades: la identidad de donde vengo, que es ante todo memoria, código, una huella dactilar que me delata como extranjero; la que sembré en Guayaquil y sigue activa por los canales inmediatos de la digitalidad, vinculando el trabajo, la vocación y los afectos; y la que transita sobre este hemisferio, aquí y ahora, buscando puertas abiertas en la multitud.

Un inmigrante —esta puede ser una declaración de principios— debe tener un cuerpo tan elástico como para no partirse en dos durante el camino; sacar brazos como una araña para tenderse sobre el territorio; saltar océanos y distancias insólitas, si es necesario; cavar túneles, instalar guaridas y abrir puertas, guiado por una ilusión fundamental, como ya dije, la de *hacerse tan inseparable del mundo como la luz*.

IV

Don Diego de Zama, español en América, espera un barco que traiga noticias de su esposa. Es el año de 1790. Mientras está en el puer- to, ve pasar por las aguas del río un mono muerto.

El cadáver del mono se enreda entre los palos de un "muelle decrepito". Se detiene, avanza, parece atrapado en un pozo.

Esa es la situación inicial de la novela de Antonio Di Benedetto, *Zama*, publicada en 1956. La gran novela, pienso, sobre la espera en tierra ajena.

Después de ver pasar al mono muerto, Zama se encuentra con un subalterno -tiempos de la Colonia- que le menciona otras curiosidades del río.

Entonces el subalterno cuenta la historia de un pez:

"Dijo que hay un pez, en ese mismo río, que las aguas no quieren y él, el pez, debe pasar la vida, toda la vida, como el mono, en vaivén dentro de ellas; aún de un modo más penoso, porque está vivo y tiene que luchar constantemente con el flujo líquido que quiere arrojarlo a tierra (...) Estos sufridos peces, tan apegados al elemento que los repele, quizá apegados a pesar de sí mismos, tienen que emplear casi íntegramente sus energías en la conquista y permanencia y aunque siempre están en peligro de ser arrojados del seno del río, tanto que nunca se los encuentra en la parte central del cauce sino en los bordes, alcanzan larga vida, mayor que la normal entre otros peces".

Asombra que Di Benedetto sea capaz de describir, en tan pocas líneas, la esencia del acto de vivir.

Un desencuentro profundo del cuerpo viviente con la corriente del mundo que lo rodea, extranjero a toda hora, bicho raro que busca no ser expulsado del agua donde nada. De esa adversidad permanente, el pez debe sacar branquias poderosas para no morir expulsado de su elemento.

Aprender a vivir en los bordes. Esa es, para mí, la condición de todo extranjero.

V

Caminar dentro del bululú, detrás de cuerpos que se mueven en cualquier dirección, no deja de ser para mí una especie de flotador, tal como llamaba Cortázar a esos momentos en que no se tienen propósitos firmes, pero tampoco quieres hibernar en el sofá de la sala esperando a que el mundo estalle en mil pedazos. Así que mientras camino, al

calor de otros cuerpos en movimiento, voy tratando de identificar puertas o atajos que me den sitio en este hemisferio.

Caminar en el bululú, como un pez que trata de seguir la corriente, tiene algo de supersticioso, es una espera sin garantías. Lo tengo clasificado como tal después de una experiencia que viví en Caracas, hace algunos



Obra de Vlassis Caniaris, fotografía del autor

años, cuando aún me era imposible imaginar que llevaría vida de migrante.

Aquella vez entré en un almacén que estaba cerca de la Plaza Bolívar y enseguida me di cuenta de que otra persona hacía lo mismo después de mí; tan cerca, tan encima, que tuve la rara impresión de que la punta de sus zapatos querían morder mis talones. Sorprendido, tomé la decisión de dar una vuelta dentro del local para evaluar mejor la situación; el hombre no se despegaba de mí, parecía un perro inquieto que temía perder a su dueño.

Renuncié al examen de una vajilla de cerámica danesa que estaba a precio de remate —el motivo por el cual había entrado a la tienda— y me dediqué a observar al hombre. No era un mendigo, tampoco tenía pinta de ladrón o de espía ministerial, de esos que pululan por las calles del centro. Era un tipo sin sal ni pimienta, sin rasgos distintivos; en cualquier otra situación, no habría despertado el más mínimo interés.

Al comprender que había dejado de observar lo que me rodeaba —era una tienda con criterios amplios, recuerdo, también vendía lencería, juegos de mesa, tintes para el cabello, libros escolares, estampitas religiosas, hilo y agujas para tejer—, el hombre adoptó una postura cercana al desconcierto: no podía comprender que yo hubiese puesto fin a su manera de mirar a través de mis ojos.

Pruebas de lo que digo no tengo, desde luego, pero me basta con dar fe de lo sucedido. Al mirarlo fijamente a los ojos, salió del almacén estremecido como un perro mojado, a buscar otro caminante que pudiera seguir mirando por él.

El recorrido por el centro de esta ciudad me recuerda mucho a ese hombre que en Caracas seguía mi manera de mirar. Me muevo al paso de otros cuerpos, los sigo hasta que desaparecen en la boca del metro o entran a una tienda. Más que espiar vidas ajenas, como hacen algunos personajes de Paul Auster o Vila-Matas, me interesa entrar en la corriente, sentir que mirando o escuchando lo que otros dicen, puede abrirse una puerta. Basta saber, eso sí, hacia dónde conduce esa puerta.

VI

El hombre que me seguía en Caracas ha ganado nueva luz, ahora que soy un extranjero caminando por el centro de Milán. Por años asocié su acto a una insensatez, a la locura misma; una actitud más próxima, en todo caso, a la debilidad mental. Ahora analizo su conducta como un síntoma nacional.

En aquellos años, previos a la gran explosión migratoria, ya se podía percibir en la ciudad una escasez de bienes cada vez más alarmante. Era un fenómeno recurrente, pero aún temprano como para imaginar todas sus consecuencias.

La desaparición paulatina de bienes iba taladrando el piso y llenándolo de agujeros que hacían del camino diario un cuento con desenlaces inesperados. Haber entrado al almacén en busca de la vajilla danesa era parte de ese síntoma, había pillado que los ciclos de devaluación monetaria convertían lo que antes era caro en una baratija, así que esa tarde entré a la tienda con la firme intención de llevarme a casa un nuevo juego de platos.

Aunque hubiese cada vez menos posibilidad de llevar una vida normal, aparecían en el camino esos premios como señales de la fortuna. Uno podía intuir, al menos así lo rememoro, la enorme expectativa que creaba la escasez creciente, una atención intensa, sobre-girada, por encontrar alguna oferta, una puerta o lo que fuera, que te sacara de la condición de *pelabola* en descenso, de caminante que bordea el abismo sin saberlo.

Seguir a alguien que entra con determinación a una tienda puede conducirte por el buen camino. Con los años, me he venido quedando con esa imagen, la del hombre de buena fe que se entrega a la mirada de otro para encontrar una oportunidad.

Esa mañana di con un café que tenía amplia vista a la calle, lo que enseguida me transmitió la idea de que había dado con mi pecera. Si es por cafés, en esta ciudad aparecen en cada esquina, lo que me asegura puertas de acceso y salas de emergencia al pie del camino.

Me acerqué a la barra y pedí un *macchiato*; me quité el pesado abrigo de invierno —era un día de enero, recuerdo—, y me senté en una mesa a googlear detalles de la exposición en el Palazzo Reale.

No dejaba de tener presente el ensayo de Agamben. Cómo olvidar que el texto está escrito con un humor sorprendente, difícil de encontrar en otros ensayos del autor. Puedo imaginarme cuánto se divirtió al momento de escribir aquellas líneas que parecen toda una herejía. ¿El cuerpo de un atropófago resucita intacto o es una mezcla de los cuerpos que se comió en vida? ¿Qué tipo de cualidad tienen las heces, conservan su olor, la consistencia? ¿Si la función de los órganos se mantiene intacta, qué sucede con los genitales? "Quizá no hay nada más enigmático —escribe— que un pene glorioso".

Lo que me interesa ahora de esa lectura no es disertar sobre los órganos y en particular sobre el pene glorioso, aunque el comentario me sigue sacando una gran sonrisa. Me llaman la atención, más bien, las preguntas que señalan otro enigma: el del cuerpo como entidad indómita, rebelde, que exuda diferencias a medida que respira; reacio a cualquier orden, incluso al orden divino. Un exceso de vida.

Tenía la sensación de que había pasado una eternidad desde que vi el cartel en el Palazzo Reale, pero aún era de mañana y la imagen de la huella dactilar seguía muy presente en mi memoria. Raro comportamiento el del tiempo, a veces pasa como una bocanada de aire; en otras, se apelotona y expande como si fuera una masa pegajosa que atrapa y envuelve.

Tengo la sospecha de que los días del migrante, si se cuentan de uno en uno, se demoran, parecen infinitos; los años, en cambio, pasan volando.

Ocho, ya son ocho los años en tierra ajena.

VIII

Al local entra gente que trabaja por la zona; entran sin maletín, sin carteras, sin celular a la vista, dando muestras de que se han desconectado, ellos también, de la rutina. Poco después, cuando traen el café a la mesa, caigo en cuenta de que está administrado por dos chinos —el otro se mantiene en la barra, detrás de la máquina registradora— que replican el tono teatral y efusivo de los italianos.

No dejo de pensar en la exposición —me preguntaba en ese momento si en verdad Agamben podía tener tanto peso como suponía—, pero cierto movimiento de brazos detrás de la barra, cierta intensidad de cuerpos, hace que dirija mi atención a los dos chinos, locuaces como están en una lengua que no es su lengua.

Conozco el mutismo casi proverbial de los chinos en otras ciudades donde he vivido —Caracas, Barcelona, Guayaquil—, por eso me impresiona escucharlos hablar con un histrionismo y una musicalidad más propia de personajes de la comedia del arte. Por la edad, un poco menos que la mía, no parecen de segunda generación, de esos que han pasado por la criba temprana del sistema educativo nacional.

—¡Bravo! Merecen un aplauso.

Estoy sentado en un café típicamente italiano, si puedo decirlo de esa manera, con una portentosa máquina cromada detrás del mostrador y bandejas de brioches que la gente mira con curiosidad al entrar. Todo parece en su lugar, incluso una serie de reproducciones fotográficas a color, guindadas sobre una pared que puedo llamar, por su extensión, la pared principal.

La protagonista de esas fotos es una antigua camioneta Fiat de color verde; lleva puesta sobre el techo un rótulo de taxi y a los lados, en cada puerta, tiene escrito en letras blancas la firma de un servicio de medicina deportiva. Retrutada en un estacionamiento a cielo abierto, la camioneta es modelo Multipla, 1959.

Las fotos fueron tomadas, calculo, en los años sesenta. También aparecen tres maletines de cuero tirados sobre el asfalto, delante de la camioneta, que reproducen el logo del servicio de medicina deportiva, *Medicinasport Figino*. Si de intriga se trata, en esos maletines encuentro



otro foco de interés, puesto que queda por dilucidar la intención del fotógrafo: ¿son maletines con fines promocionales?, ¿bombas terroristas?, ¿transporte de drogas?, ¿billetes falsos, obra de la mafia?

Las imágenes son el signo genuino del café, su color local. La camioneta es familia directa del legendario *Cinquecento*, una especie de arpa, cuatro y maracas de la simbología nacional italiana. Todo lo que veo sobre la pared principal del local, sin embargo, no parece tener relación con los chinos propietarios, lo que me lleva a pensar que han adquirido el café con cada uno de los bienes que poseía su antiguo dueño.

Las fotos son anodinas, pero en algún punto logran captar mi atención. Emiten un doble mensaje: taxista y médico deportivo, una dualidad que parece más propia del hemisferio de donde vengo, donde las crisis cíclicas y las emergencias económicas llevan a médicos y a profesionales de cualquier especie a emplearse como taxistas para sobrevivir.

En este otro hemisferio resulta sencillo leer esas imágenes como nostalgia de un tiempo anterior; al fin y al cabo, aquí se vive del pasado, nada es propiamente anacrónico; todo está siempre de vuelta, como en el armario de las abuelas.

Me atrevo a elucubrar, incluso, si la serie fotográfica no representa la idea de una doble identidad, una alegoría sutil que postula al local como mitad italiano, mitad chino (mitad médico, mitad taxista), lo que convierte a la serie en el indicio de una nación en disputa, en la que yo mismo, como inmigrante, me encuentro inserto.

XIX

Mientras observo a la pareja de chinos desenvolverse como auténticos extranjeros asimilados, no dejo de pensar en el exigente teatro de la vida. El éxito de un migrante, me atrevo a decirlo desde mi modesta experiencia, depende de una capacidad: camuflarse, atenuar las diferencias; confundirse con los otros en la misma escena.

Un migrante es capaz de hacer cualquier cosa, cualquier número de circo, con tal de desarmar la mirada del otro; quizá por eso camina imbuido en el bululú o adopta el histrionismo de un arlequín local, como hacen los chinos en el café.

Siento debilidad por los magos, los acróbatas, los payasos, estafadores, artistas, escritores o escapistas, por todas esas especies vivientes que consiguen puertas y pasadizos por dónde salir de sí mismos, o transmutarse ante la mirada ajena.

Existe una diferencia crucial entre *hacerse pasar* o *ser un extranjero* a secas. Una diferencia de grados —entiéndase grados como diversos tipos de muros, celdas electrificadas, zonas de aislamiento— con respecto a la cultura dominante. Cuánta energía hay que invertir, cuántas dramaturgias desplegar, las ganas de hacerse otro que deben existir para superar esos grados de separación y ser reconocido como uno más en la nueva tierra.

Habilidad que no depende solo de la simpatía o del dominio que se tenga de una lengua que no es tu lengua, aunque esas herramientas sean esenciales. En ciertas situaciones, el cuerpo importa más —su color, su edad, su origen— y tiene un peso fundamental en todo lo que puedas hacer para integrarte.

El cuerpo habla su propia lengua: exuda diferencias, es exceso de vida. En determinados contextos, puede resultar indeseable, objeto de

guerra. Por eso los migrantes aprenden a dominar su física, sus mecanismos, antes de que resulte demasiado tarde.

Saberse borrar aún estando presente debe ser el acto de magia que más rápido domina un inmigrante. Un evaporarse en vivo, volverse fantasma en caso de emergencia.



Obra de Eva Marisalde, fotografía del autor

X

Recuerdo la noche en que salí de un centro comercial en Guayaquil. Decido darle forma a este momento porque siento que puede sumar al tema que estuve meditando en el café, mientras observaba el modo de actuar de los chinos milaneses.

Salía, como digo, de una función que había comenzado a las nueve. Era lunes o martes, no recuerdo. Un ciclo interminable de promociones hizo que la función se prolongara más allá de la medianoche. La poca gente que estaba en la sala, una vez que salieron los créditos en pantalla, desapareció por un acceso directo, rumbo al estacionamiento. Fui el único al que le tocó bajar desde el último nivel por escaleras mecánicas desactivadas, mirando pasillos desérticos, hasta dar con una puerta lateral que estaba abierta.

Al atravesarla, sentí el ruido áspero de la ciudad: una brisa caliente y húmeda, bocinas y motores recorriendo la avenida, el tumulto de taxistas a la caza de los últimos visitantes que salían del centro comercial. Uno de ellos fue tan insistente, al decir para dónde me dirigía, que hizo una oferta que ningún otro podía hacerme. No lo pensé dos veces, así que me subí a su carro. Los demás taxistas, recuerdo, reclamaron, el hombre no pertenecía a la línea. Cuando la situación parecía desbordarse, se montó en el auto y salimos a toda prisa del centro comercial.

Manejaba con una torpeza descarada, cercana a la ebriedad. Subió la música a un volumen insoportable; aceleraba, frenaba con violencia en cada semáforo, como si aún mantuviera una fiera pelea imaginaria con los conductores de la línea.

Guardé silencio por un largo trecho, más que agotado estaba aturdido. Así me mantuve hasta que se atravesaron varios niños en una amplia avenida, de múltiples canales. Correteaban entre los carros y bordeaban la isla, algunos descalzos. Me atreví a preguntar qué ocurría, pero la música que salía por los parlantes le impedía al conductor escuchar. Qué sucede, volví a preguntar con mayor énfasis cuando oí el corneteo nervioso de los carros que se habían parado a nuestro lado, esperando que los muchachos descalzos despejaran la vía. El taxista me miró fijamente por el retrovisor, recuerdo, silenció la música

y me respondió en un tono torvo, ominoso: son venezolanos, están haciendo verga este país, ¿no ve?

Era una opinión, si se quiere, dominante; no era la primera vez que la escuchaba desde que ocurrió nuestra explosión migratoria y fuimos a parar por cientos de miles a las ciudades ecuatorianas. El tema era el tono, la sensación de que no era información lo que me estaba dando, sino una seria advertencia, al menos así lo percibí. Me pregunté si el taxista había identificado mi acento durante el trayecto, todo era posible.

Me sigo preguntando por qué en esas circunstancias decidí borrarle, por qué elegí desmaterializarme de ese modo, sentado en la parte trasera del taxi, cada vez más arrimado a una de sus puertas.

En otras oportunidades, había dado razones para justificar nuestra migración, pero algo en ese momento me lo impedía. Guiado por un temor insistente —las señales dadas por el taxista me decían que no debía alborotar el avispero—, pasé a comportarme con una sutileza tal, que cualquiera habría podido afirmar, desde una perspectiva externa, que el conductor viajaba solo.

O, mejor dicho, conducía por Guayaquil rodeado de sus propios fantasmas.

XI

Eso somos, me digo ahora, un conjunto de cuerpos enigmáticos que detienen en seco el tránsito de una ciudad, de un país. Desalineados, fuera de la serie —sin silla propia— pasamos por un exceso de vida, un torbellino que amenaza con desacomodar el paisaje, desarmar estructuras, violentar hábitos y costumbres. Por eso es tan sencillo convertirse en objeto de sospecha, de cuestionamiento, un imán que concentra las quejas. Somos el otro y eso tiene serias consecuencias para las emociones —miedo, asco, resentimiento, amor— que se viven a flor de piel en esta época.

Me viene a la cabeza una expresión que resume la necesidad del migrante de encontrar una puerta de emergencia en medio de una situación apremiante, claramente persecutoria, de la que no es posible correr o escapar: *trágame tierra*.



Obra de Antony Gormley, fotografía del autor

Momento en el que clamamos para que el suelo donde estamos parados se abra en dos y nos trague al interior de una grieta profunda, sin dejar huellas de nuestra presencia. La expresión ilustra un modo de querer desaparecer en vivo, tal como ocurrió la noche en que salí del cine, encapsulado a oscuras en la parte trasera de un taxi.

Trágame tierra invoca el deseo de desaparecer. Por eso considero que debe ser familia cercana de lo que Agustín Fernández Mallo llama la más certera forma de metamorfosis: *hacerse el muerto*.

Transformarse en el sitio —ya no tanto querer desaparecer—, *hacerse el muerto* implica perder la identidad y ganar otra, una identidad inerte. Existen varias modalidades, no solo la de quedarse inmóvil, sin respiración, esperando a que las circunstancias cambien. Está, por ejemplo, la estrategia de volverse máquina: responder con automatismos, de forma predecible; imitar la voz dominante con tal de disolver la sensación de asedio.

He oído a tantos de nosotros ponerse del lado del amo para no ser señalados o confundidos con niños indigentes o pobres caminantes extranjeros. Ante la posibilidad de instigación, se opta por imitar al poderoso, mantener una puerta abierta, recurrir a la mascarada oficial.

Elegí callar aquella noche del taxi, eso no me hace mejor o peor que estos compatriotas que se cobijan a la sombra de la voz del amo. Formas de *hacerse el muerto*, digo, estrategias diferentes de supervivencia para superar el asedio en tierra ajena.

XII

Sería una exageración afirmar que en esta ciudad me miran como bicho raro o me rechazan por mi condición *extra-comunitaria*. Para eso tendría que ser un negro mandinga, como los personajes que pueblan las novelas de Carpentier, o una gitana albana que circula, agazapada, en el metro.

Aquí no me consideran sospechoso, ni soy objeto de tirria para los xenófobos. Todo lo contrario, siento gentileza en cada lugar a donde voy. Cuando entienden que mantengo una relación disfuncional con el idioma, pasan del desconcierto a comunicarse conmigo en inglés, intuitivo, como decía una amiga en Caracas, que tengo más pinta de irlandés que de sudaca.

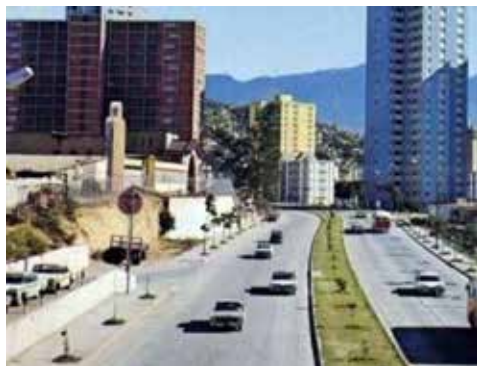
He sido, por mi condición de blanco pecoso y pelirrojo —nacido en una nación donde prevalece el mestizaje— un cuerpo que genera confusión allí donde se encuentra o donde se lo mira, lo que produce constantes malentendidos, no siempre fáciles de digerir.

En el hemisferio donde nací paso muchas veces por europeo, por judío irlandés, por musiu, como le decimos; en este hemisferio, irónicamente, también paso por europeo, cuando en realidad me siento más sudaca que nunca, lo que me lleva a pensar que soy una especie de alienígena, vaya a donde vaya, esté donde esté, siempre bicho raro.

Una falta de adecuación que se instala desde muy temprano, mola una condición y se vuelve patrón que anticipa lo que vivirás después, cuando tengas que ponerte a prueba fuera de tu país, como esos que buscan ser expulsados o segregados de la corriente.

XIII

Cuando mis padres me llevaron a vivir a la zona populosa de El Valle, en Caracas, tenía trece años y ya una niña que me gustaba en la primaria había rechazado mi proposición amorosa porque yo era "un huevo de pato", así me dijo, sin yo saber entonces cómo podían ser los huevos de pato, lo que me dejó por semanas en una situación de absoluta incertidumbre, *lost in translation*.



La primera vez que entramos por la puerta principal del edificio, en lo que iba a ser nuestro nuevo hogar, los adolescentes que estaban allí se voltearon a verme como si estuvieran presenciando la llegada a la parroquia de un extraterrestre, proveniente de un lejano planeta de arenas rojizas.

Una sensación, la de ser centro de atracción, objeto extraño o incluso fuente de rechazo, allí donde se demanda familiaridad. Mi padre, además, impuso férreas prohibiciones para que no terminara revuelto con esos adolescentes, sembrado día y noche en la entrada del edificio.

Esto no hizo más que acentuar la condición de bicho raro, un rasgo que terminó de sellarse durante los años valleros; zona donde prevalece una socialidad intensa y de carácter fusional, de todos con todos. Pasé mucho tiempo mirando los toros desde la ventana, caminando por otras vías; recorriendo túneles, abriendo puertas secretas, del mismo modo como lo hago ahora en esta ciudad, tan cerca y tan lejos del mundo que me rodea.

XIV

En cada paseo que doy, un detalle minúsculo —casi insignificante— activa una red de recuerdos y razonamientos que se expande, como si estuviera metido dentro de un túnel con conexiones infinitas.

Túnel al que se ingresa por las orillas, caminando, con mirada de borde.

Túnel migrante, podría llamarlo, fuera del tiempo y del espacio real. Túnel de conexiones paralelas que, sea cual sea la vía que tome, siempre desemboca en el que parece ser su punto de partida, donde la voz personal se desdobra en millones de voces y termina adoptando un plural impreciso, tan impreciso como el territorio real donde me encuentro: ¿estoy en un café chino o en uno italiano?

El migrante no puede contar su historia personal sin volverla una historia colectiva. Salir del territorio nos singulariza, nos hace tener una experiencia más allá de los límites, pero a su vez recurrimos al plural para sentir que no estamos solos, que esto que nos pasa también le está pasando a otros.

Nos diferenciamos de los héroes, los aventureros o los viajeros, que hacen de lo vivido una experiencia sin correlato, donde nunca se pierde el control de la acción. El inmigrante, al contrario, vive perplejo, camina en túneles habitados por ausencias; busca la unidad perdida, quiere hacer cuerpo con otros cuerpos. Quiere sentirse semejante, a condición de que esa semejanza se viva como la imagen de un *collage*, multiplicada en muchos focos y figuras a medio terminar.

Esquirlas de un conflicto, diría, que nos dispersa y nos junta a la vez.



Obra de Fabio Mauri, fotografía del autor

XV

Vengo de un país oscuro, difícil de explicar. Lo intento, sin embargo. Una vez más, aquí voy.

Lo hago con el sentimiento de que ya he estado clavado en este punto del túnel durante años, sin que pueda decir que avanzo hacia alguna parte.

Raro sentimiento, mientras el país que dejé sigue su curso, entra en una ola de normalizaciones, yo sigo clavado en una imagen que se hace lejana. ¿Todo ha cambiado, sigue igual o peor?

Dudo si lo que voy a escribir está a la altura de mis propios pasos; si no insisto, más bien, en elaborar una imagen disecada del país, una imagen salvaje encerrada en un diorama para consumo de espectadores avisados. Imagen, en todo caso, anacrónica, fuera del tiempo real.

Un ejercicio —el de contar el país de donde vengo, en el otro hemisferio— que puede resultar tan titánico como explicar en tierra ajena por cuál puerta fue que llegué hasta aquí y verbalizar el temor que siento ante el nuevo contexto.

Algo siempre queda por fuera, se cruza en la trama lo biográfico, lo económico, lo político, de manera que resulta imposible aislar el hilo precioso, el hilo único, si es que lo hay, que pueda iluminar en letras redondas nuestra circunstancia.

Quizá por eso triunfan los relatos maniqueos, de orden propagandístico, que se procesan mejor en blanco o en negro; estrategia que se usa para no extraviar al interlocutor —y sobre todo a sí mismo— en matices que parecen infinitos.

Un país, el mío, que ha sido erosionado por un largo ejercicio de desprecio y resentimiento político. Polarización que se fue quitando sus tantos velos hasta dejar en el hueso las bases de la convivencia.

Vínculos que parecían insustituibles fueron disueltos casi de manera irreversible: la familia, los amigos, el vecino. Los semejantes se volvieron cada vez más extraños y peligrosos, lo que se vive, para quien no lo sepa, como una auténtica película de terror. Cada uno fue transformándose en objeto o en sujeto activo de sospecha, de denuncia, de espionaje o persecución política.

Hombres convertidos en lobos del hombre, diría Hobbes.

Verdugos y víctimas al mismo tiempo, lo que nos ha transformado en seres temibles, bicéfalos por acción y omisión.

Cada quien ha vivido una pesadilla a lo largo de estos años: sentirse extranjero indeseable en su propio territorio, rodeado de enemigos hostiles. El periodista John Lee Anderson describió nuestro fracaso, en la segunda década de este siglo, como una auténtica guerra sin guerra, lo que dejó como secuela un país sumido en el hambre, la sensación de orfandad, el odio feroz.

Comenzamos a salir del territorio en condiciones que podríamos llamar infrahumanas, a escapar de una idea del fin del mundo que había cobrado forma precisa, con millones de cuerpos andando como zombies hambrientos por supermercados, por farmacias, por estaciones de gasolina vacías; raspando sartenes, chupando bombas, mordiendo bolsas de basura.

La huida de ese infierno no fue un alivio, todo lo contrario, tampoco se nos quería aquí ni allá, estigmatizados, a veces sin derecho a la supervivencia. La perspectiva de quedar atrapado en una catástrofe sin solución, sin embargo, pudo más, mucho más, de modo que nos fuimos convirtiendo en una nación que camina en dos patas.



Obras de Chiaru Shiota, fotografía del autor

XVI

¿Qué hace un cuerpo que se queda, de un día para otro, sin nación? Es una pregunta que me he hecho desde hace ocho años, en mi condición de extranjero sin posibilidad de retorno.

¿Cómo encuentra una oportunidad, abraza el futuro y sus posibilidades, el que no se le quiere aquí ni tampoco allá, de donde viene?

En un texto de carácter testimonial, *Nosotros, los refugiados*, escrito en 1943, Hannah Arendt recuerda las cuatro actitudes que los judíos expulsados adoptaban para insertarse en otras sociedades:

- 1.- "nos decíamos que debíamos olvidar";
- 2.- "la patria que nos recibe es la nueva vida";
- 3.- "los más optimistas hablan de exilio";
- 4.- "la vida anterior, bloqueada, retorna con la fuerza del inconsciente".

Las actitudes que menciona Arendt están encarnadas en cada uno de nosotros, enuncian una secuencia a medida que nos movemos por territorio ajeno. Nos decíamos, caminando países, que era saludable olvidar la tragedia de la que veníamos; que había que inventarse una nueva vida en la patria que nos acogía, eso también nos decíamos; muchas veces reafirmamos que nuestro exilio era temporal y que a pesar de la adversidad, pronto regresaríamos a un país felizmente reconciliado; nos repetimos, tantas veces, que la nacionalidad es solo un documento de identidad, que se puede vivir sin ella a pesar de que a cualquier hora y en todo lugar nos carcome su recuerdo.

XVII

Guayaquil, mi puerta de salida, terminó de darle forma a mi condición de migrante, a esa completa inadecuación que siento ante el mundo que me rodea. Recuerdo que en los primeros tiempos solía salir de casa a dar un paseo a pie y después terminaba sentado sobre un puente peatonal que tenía una hermosa vista al río. Me ponía a leer mientras



navegaban algunos deportistas haciendo kayak; iban y venían, fluyendo maquinalmente sobre las aguas.

En esos paseos, pensando qué destino me esperaba en la ciudad, leí un ensayo del escritor judío Amos Oz donde explicaba su teoría de la condición humana como una península. Por un lado, dice, necesitamos el vínculo, el contacto, el sentido de pertenencia a una cultura, a la tierra; por otro, a riesgo de perecer de claustrofobia, necesitamos la soledad, el aprender a estar con nosotros mismos, desconectados del mundo y de los hombres.

Me sentía un hombre-península en Guayaquil, solo me faltaba encontrar los vínculos, el trabajo, las relaciones que debía forjar. Hacer del territorio mi territorio.

Oz hace un alegato a nuestra condición bifronte porque sabía lo que significa el destierro: abandonar el territorio, renunciar a lo existente, darle la espalda a la historia y al presente para nadar en las aguas de lo desconocido. Sostener la condición de puerta, de puerta giratoria por donde uno mismo entra y sale de la situación.

Llegado hasta este punto, no queda otra que remar, como hacían ante mí aquellos navegantes del río en esos momentos únicos que me

regaló la ciudad, cuando aún era una partícula desconocida, un islote enigmático. Remar como una clave, del mismo modo como entiendo el cartel de la exposición en el Palazzo Reale, que me llama a remar desde algún lugar del futuro.

Muchas veces tuve en Guayaquil la sensación de que flotaba en esos canales y esteros que aparecen, de pronto y por sorpresa, en medio del camino. Sentí, durante los años que viví allí, la fuerza de lo nuevo, el enamoramiento por lo extraño. Intenté, en ese universo que se abría, que ganaba espacio dentro de mí, recuperar lo recuperable, ganar lo que no aún no había ganado y despedir lo que parecía imposible retener.

A partir de esa experiencia de ajustes y saldos, de aprender a soltar y rehacerme como una araña sobre el nuevo territorio, comprendí que las naciones —al igual que nosotros— son puertas giratorias y no lugar de destino; entramos y salimos, traspasamos fronteras, caminamos buscando restituir la unidad que hemos perdido.

XVIII

Mientras escribo este ensayo, despliego en la pantalla una foto que considero la última imagen mía en Caracas. Aparezco sentado en uno de los sillones de la sala, con mi hijo de cuatro años que me observa, atento, mientras juego a simular una conversación por celular con su mamá, que ya estaba en Guayaquil labrando el nuevo camino.

La foto la tomó una ex alumna de la Universidad Central de Venezuela que trabajaba conmigo. Había venido a casa con otra alumna. Hoy ellas también están fuera de Venezuela, buscándose la vida donde nadie las estaba esperando.

Faltaban pocos días para irme, sin saber muy bien lo que nos iba a ocurrir. La sensación era, en ese momento, que nada podía salir peor que quedarse en un país imbuido en una espiral de calamidades sin remedio, de fuerzas aberrantes obsesionadas por conservar o tomar el poder a como diera lugar. Un país donde ya no era suficiente *hacerse el muerto* para sobrevivir.

Habíamos entrado en una especie de escalera de caracol descendente, en la que, al asomarse uno a su centro, como en la película de



Hitchcock, se producía una espeluznante sensación de vértigo. Me rodeaba en esos días un sentimiento de diáspora masiva: *sal antes de que se haga demasiado tarde*.

Mi apartamento estaba en un proceso parecido al que se vive cuando ocurre un derrumbe: veía cómo iban desapareciendo estructuras que alguna vez fueron sólidas e inamovibles. La biblioteca había perdido su orden y la tuve que desmembrar, volverla patas arriba, encapsularla en cajas de supermercado, condenada a vivir el tiempo mesiánico de la espera.

Los armarios estaban despanzurrados, las maletas parecían baules hambrientos, dispuestos a tragarse el hogar entero entre sus fauces.

Íbamos dejando una casa en ruinas, diciéndonos que nos separaban de Guayaquil tres o cuatro horas de vuelo; en último caso, podríamos regresar.

Nos decíamos eso para aplacar la incertidumbre: siempre se podía regresar.

La foto marca un antes y un después. Tiene una dimensión de ruina, como ya dije, pero también tiene otra de renacimiento. Hoy la veo como mitad escombros y mitad puerta. Un deshacer el mundo para tejer otro, un despedirse de un mundo para salir por otro.

Toda foto también es una puerta. Una especie de arqueología futurista, si puede decirse de ese modo. Imagen antes de la hecatombe y la diáspora masiva de tantos venezolanos por el mundo. Imagen que concentra, a su vez, el futuro y sus posibilidades.

A partir de entonces, he sido un extranjero consecuente y, como tal, he hecho de la extranjería mi única patria conocida.

XIX

¿Cómo definir una vida que solo se vive en presente? ¿Una vida que está en el café chino milanés, o ahora mismo frente al computador, tratando de hilar estas líneas? ¿Qué papel juegan los túneles por donde circula la memoria, qué sentido le damos a las imágenes que nos llaman a vivir lo nuevo, como la imagen del cartel en el Palazzo Reale?

La socióloga boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, ha recuperado una expresión de origen aymara que define el presente como una encrucijada de tiempos vividos y por vivir: *qhuipha nayra*, dicen los aymaras, cuando quieren referirse al acto de *cargar el futuro en la espalda*, con los ojos puestos en el pasado.

La expresión puede leerse como un tiempo paradójico, en el que el pasado y el futuro todavía están por venir; se anuncian, tocan a la puerta, emergen a cada instante, problematizan nuestra condición.



Cuestionan el lugar donde estamos, obligan a pensar lo que aún no queremos o no sabemos pensar.

Entiendo la expresión aymara no como un fracaso o una renuncia. Todo lo contrario, es un estar parado ante el futuro y, sin embargo, no dejar de mirar hacia atrás, alrededor; retomar los pasos que alguna vez se dieron en falso, los caminos abandonados, las puertas cerradas.

XX

Antes de salir del café recordé cuánto anhelo, una vez que se ha agotado el oxígeno de la pecera, volver a las calles, entrar de lleno en la corriente; meterme en el bululú que empieza aquí, termina allá y se rehace como un flujo de burbujas efervescentes.

Por alguna puerta hay que entrar.

Sorbo el resto de crema que queda en el borde de la taza y pienso en el tiempo que he pasado aquí: ¿minutos?, ¿horas?, ¿años?

Me detengo a mirar por los ventanales, hace frío, estamos en invierno. Gente alta y exuberante camina por la calle; parecen jirafas forradas en abrigo brillantes y coloridos, animales andantes largamente urbanizados.

Si la estrategia del migrante radica en *hacerse pasar por muerto*, la del milanés se basa en *hacerse notar*.



No nos mueve el deseo (estamos aquí por la implosión de la nación de donde salimos), pero esto no quiere decir que estemos exentos de imaginación. Taladramos, tomamos atajos, tropezamos, construimos guaridas, abrimos camino, recorremos túneles, cruzamos fronteras. Aprendemos a respirar bajo el agua, si es necesario.

Úrsula K. Le Guin solía decir que para encontrar un mundo, tal vez tienes que haber perdido uno.

Reflexiono sobre esta cuestión justo cuando siento que el recorrido de aquella mañana empieza a perder sus contornos más nítidos. Ha empezado a ganar vida, presumo, en estas páginas; otra vida.

Me ha animado el hecho de haber querido reconstruir las condiciones que me llevaron, días después, a mirar con asombro la exposición en el Palazzo Reale. Fui al museo convencido de que una señal me llamaba, una puerta se abría y debía aprovecharla. La visita reclamaba una fidelidad y por eso he convertido este paseo en un momento redondo, que convoca todos los tiempos.

He dejado hablar, ahora lo entiendo, la lengua extraña que soy. Lengua que ha ido apareciendo en estas páginas; lengua que va y viene, que deambula, que se devuelve.

Lengua que equivoca su lugar, que se ilusiona, que da paseos erráticos en busca de unidad, sin encontrar dirección ni final.

Escribo bajo la premisa de vivir en presente: cargo el futuro en la espalda, con los ojos puestos en el pasado.

Presumo, después de todo, que esa fue la puerta que se abrió aquella mañana en la que andaba sin rumbo por el centro de la ciudad: puerta que me ha permitido entrever, no sin misterio, que todo migrante es un ser sin forma definida (un ser en singular y otro en plural, un yo que se desliza sin remedio hacia el nosotros), y por eso no descansa en la tarea de elaborar a cada momento lo que va siendo.

Mejor dicho: lo que vamos siendo a medida que caminamos en tierra ajena.

Milano 2022-2023

'Este texto pretende ser un ensayo autobiográfico en movimiento, que se apoya en fotos hechas por el propio autor.'

El ensayo teje su trama a partir de la relación entre recorrido, memoria y escritura. Su método pone a prueba los mecanismos de extrañamiento que ya definían los formalistas rusos y que son parte sustancial de la experiencia metodológica que aplica la socióloga boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, para dar cuenta del necesario distanciamiento que permite ver con otros ojos el lugar, la condición propia y la necesidad política de encontrarse o reencontrarse con otros cuerpos en movimiento.

El ensayo, escrito como una deriva, puede ser explicado mejor por la poesía: "Escribir como uno camina. Y, al caminar, uno roza algo", dice un poema del venezolano Alfredo Silva Estrada. La acción de caminar, ver u oír, suscita o convoca otros universos.

*Esta deriva apela al recurso fotográfico hecho por el autor, que toma imágenes de la ciudad que camina y de las obras de arte que observa. Todas las obras que aparecen en el texto —a excepción de la de Eva Marisaldi— fueron exhibidas en la exposición *Corpus Domini. Dal corpo glorioso alle rovine dell'anima*, celebrada en el Palazzo Reale entre septiembre de 2021 y enero de 2022, bajo la curaduría de Francesca Alfano Miglieti.*

El texto pone en juego la condición del migrante como personaje clave para comprender los conflictos del mundo contemporáneo, que ha visto reducir sus expectativas de futuro y es atravesado hoy por lógicas como la precariedad, la exclusión y el conflicto territorial con el Otro.

Hay el intento de cuestionar el tiempo lineal del progreso, que también es el tiempo narrativo de la victoria, para explorar la geometría de los tiempos que miran al pasado y al futuro a la vez, como un tejido de túneles que se extienden sin final definido.

La Teoría de la Bolsa como origen de la ficción, de Úrsula K. Le Guin, permite entender la construcción narrativa no en clave heróica o épica, lineal y ascendente, sino como una alternativa para contar desde la incertidumbre del presente lo que los griegos llaman aporta: "falta de camino" o "sin camino". La Teoría de la Bolsa centra sus propósitos en el recorrido, en lo que se acumula, en el mirar, dialogar y entender, sin necesidad de acoplar todo el material a una forma narrativa conclusiva.

Apelo en este trabajo a recursos concretos que utilizamos en clases para narrar en clave de autoficción:

- 1. Pasea por la ciudad como si la estuvieses viendo por primera vez.*
- 2. Aprende a narrar el pasado como una conexión causal con el presente que estás narrando, apelando a la técnica de la "composición anular": un alejarse en la digresión para retornar a un punto del presente que ya no será el mismo, modificado por los saltos y efectos de la memoria.*
- 3. Recurre a conceptos y teorías sobre el tema que abor das, te ayudarán a definir situaciones y elegir los marcos desde dónde hablar.*
- 4. Utiliza objetos o imágenes precisas para definir una condición o lugar, una circunstancia.*
- 5. Utiliza fotos personales para tratar de dar cuenta de las transformaciones y reconstruir los trayectos vividos, pero no solo con ánimo de hacer una representación documental. En este ejercicio caben otros registros, incluso la ficción.*
- 6. Trata de convertir el material narrado en lo que Paul Auster llama "contar anécdotas como una vía de conocimiento". En las historias vividas hay claves para comprender una situación o para definir una condición. Se trata de trabajar la frontera entre mito y logos, o entre relato y conocimiento, de manera que estos se superpongan o se vuelvan indiscernibles.*

Bibliografía utilizada en el texto

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Adriana Hidalgo Editores.
- Auerbach, E. (2014). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Fondo de Cultura Económica.
- Auster, P. (1998). *La invención de la soledad*. Anagrama.
- Arendt, H. (2002). *Tiempos presentes*. Gedisa.
- Blanco, S. (2018). *La autoficción: una ingeniería del yo*. Punto de Vista Editores.
- Didi-Huberman G., y Giannari, N. (2018). *Pasar, cueste lo que cueste*. Shangria Ediciones.
- Fernández Mallo, A. (2021). *La mirada imposible*. WunderKammer.
- Le Guin, U. (2021). Hacer mundos. En *Una orilla brumosa*. Gris Tormenta
- . (2021). *La Teoría de la Bolsa como origen de la ficción*. Oficios Varios.
- Mendelshon, D. (2020). *Tres anillos*. Seix Barral.
- Oz, A. (2003). *Contra el fanatismo*. Siruela.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Sennet, R. (2011). El extranjero. *Dos ensayos sobre el exilio*. Anagrama.
- Silva Estrada, A. (2000) *Al través*. Ediciones Angria.
- Solanes, J. (2016). *En tierra ajena. Exilio y literatura desde la Odisea hasta Molly*. Acantilado.
- Zambrano, M. et el. (2019). *El idiota*. Pre-textos.

Instrucciones para rascarse la cabeza: Una perspectiva docente

Instructions for Scratching your Head: a Teacher's Perspective

Pedro Abraham Intriago Blacio¹

Unidad Educativa Particular Liceo Los Andes
Guayaquil, Ecuador
pedroiblacio@gmail.com

1. Docente de las materias de Cine, Estética y Filosofía. Maestrante en Fotografía y Sociedad en América Latina.



<https://drive.google.com/file/d/1yxbtnjG6r4qrx6Y2nWLAopjeAvyxtZDt/view>

Resumen

El texto aborda la mirada del docente en torno a su práctica y la relación que se establece con los estudiantes frente al acto de crear o producir objetos artísticos y espacios de reflexión. El autor se enfrenta al desafío de comprender el deseo del docente en un entorno ciudadano marcado por la distopía y la violencia. Entre las materias de Cine, Filosofía y Estética, busca cultivar un lugar propicio para la creatividad y el aprendizaje. Destaca la importancia de la mirada introspectiva en el aula para expandir el horizonte de los estudiantes, así como la experiencia educativa como vehículo para fomentar la creatividad y la colaboración. El presente trabajo reflexiona sobre la lectura, el arte callejero y el papel del docente como facilitador de procesos significativos. Este ensayo es producto de una deriva artística construida en el Diplomado Internacional: Artes e Investigación, rescatando la importancia de la vitalidad en el acto creativo y el pensamiento dentro del contexto escolar.

Agárrese la cabeza

Muestre cara de preocupación

Frote sus dedos sobre su cuero cabelludo

Pregunte

¿Cuál es el deseo del docente y más aún de un docente que circula entre la Filosofía, la Estética y el Cine? No lo sé y no sé de qué manera me puedo aproximar a la respuesta o, si acaso, todas estas palabras que en silencio aparecen mediante el sonido del teclado posibiliten llevarme a una orilla distante. "Bienvenido al desierto de lo real," es una frase que dice Morfeo a Neo en la película *Mátrix*, de las hermanas Wachowski (1999), para afirmar que ahí está la gran oscuridad (lo real, como lo entiende el psicoanálisis) que ha construido el humano, el verdadero horror. Tengo la impresión —por mis gustos estéticos, las actuales realidades globales y el camino hacia el transhumanismo— de que nos dirigimos hacia un capítulo más de *Black Mirror*. Es decir, hacia la

distopía. ¿Esto es el deseo del docente? No. Aún no lo sé con precisión, pero intuyo que es lo contrario a *Black Mirror*: algo entre *Rita* y *Merli*.

Cuando la discusión se activa, nos contamina a hablar y a escuchar. Las palabras y el tono entran en una armonía misteriosa y eléctrica, donde los cortocircuitos mentales operan de tal manera que cada uno aprende del otro, divirtiéndonos con las posiciones de saber. El saber mueve sus pies y aprende a bailar en comunidad. Ciertamente, los estudiantes esperan de algún modo mi guía, la enunciación del profesor. Pero, la energía ha copado todo el espacio: nos escuchamos entre todos y los alumnos juegan con el lugar de la docencia. Este es el punto de clímax que logramos en las clases de Filosofía, instantes que así mismo se derivan en los ejercicios de creación tanto en las materias de Cine como en Estética.

En 2009, inicié mi primera experiencia como docente en el Liceo Los Andes. El colegio está situado en la ciudad de Guayaquil, en la frontera entre un barrio residencial y uno de estrato popular: Ceibos y Mapasingue. Guayaquil es una ciudad violenta: ocupa el puesto veinticuatro de las ciudades más violentas del mundo (Primicias, 2023). Los peligros se viven a diario: muertes, secuestros, robos violentos, asesinatos e impunidad. Ocurren en lugares periféricos, espacios comerciales, sectores céntricos y urbanizaciones privadas. Aunque dentro y fuera del colegio no ha ocurrido ningún evento peligroso, a veces da la sensación de que los maleantes están en todos lados y que, de algún modo, estamos rodeados. A pesar de todo el horror que se vive, este espacio pequeño y digno me llena de mucho entusiasmo y no me deja perder la fe en esta ciudad. Lugar que he llegado a llamar mi pequeña Finlandia. Un laboratorio de saber, donde se construyen afectos y no cesa el deseo de aprender. Junto a los chicos, colegas y autoridades depositamos toda la energía para jugar. Porque no hay cosa más seria que jugar y crear (Freud, 1993 [1908]).



Ejercicio de maquillaje para películas.
I.E. Liceo Los Andes. Octubre 2022
Fotografía tomada por el autor.



Ejercicio de maquillaje para películas.
I.E. Liceo Los Andes. Octubre 2022
Fotografía tomada por el autor.

En la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención —y no tanto la motivación— es de crucial importancia. La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: la escuela empieza a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas —desvinculadas de sus usos y posiciones privadas— se tornen reales. Provocan algo, son activas. En ese sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pen-

sar o nos induce a rascarnos la cabeza (...) Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra. (Massschelein y Simons, 2014, p. 23)

En la materia de Cine, vemos algunos detalles cronológicos como el nacimiento del cine y fragmentos de filmes clásicos y representativos. Aprendemos sobre el lenguaje cinematográfico, a leer imágenes a través de su composición, planos y ángulos, vemos cómo se construyen los guiones, aprendemos sobre la actuación, la escuela de Stanislavski y Bertolt Brecht, vemos cine de autor y finalmente nos lanzamos al vacío de realizar distintos cortometrajes gracias a todo lo aprendido. Es una tarea titánica en que el mundo exterior nos acoge por medio de las distintas convocatorias de festivales audiovisuales que se dan en la ciudad. Participamos en algunos llegando casi siempre a ganar en alguna categoría. Si bien esto puede sonar competitivo, lo interesante es atravesar la experiencia: es un evento formal, con alfombra roja, donde los estudiantes ven sus creaciones en pantalla grande. Son espacios donde también sus familias se vinculan, se vuelven parte de estas dinámicas, dando cuenta de su participación desde el inicio del proceso: padres, madres, hermanos, tíos, abuelas que se vuelven actores, que prestan sus casas para que se transformen en escenarios. Las casas, donde se movilizan todos los objetos y se convierte en un verdadero alboroto enloqueciendo a las familias, son la materia prima a partir de la cual se reconstruyen los vínculos afectivos y de transmisión de experiencias. Del mismo modo, preparan los ingredientes para fabricar sangre falsa, ponen a disposición sus carros que se vuelven parte de la producción; las vestimentas que sirven de utilería son intervenidas y destruidas. Es decir, es un tiempo de acontecimiento que no solo nos lleva a rascarnos la cabeza, sino que nos hace perderla para volverla a ubicar en el lugar donde vale la pena tenerla: en un estado (momento) mágico de colaboración y creatividad.

(...) Tanto el escritor como el lector son bichos raros, personas difíciles que sufren desacuerdos graves con lo que les rodea. Y esos dos bichos raros se encuentran ahí, en el libro, que es también un lugar oscuro, un callejón, diríamos, allí es donde se encuentran. El libro ha tenido siempre algo de callejón frecuentado por personas huidizas con tendencia, como decíamos, a la clan-

destinidad. Por eso, uno de los factores que más daño ha hecho a la lectura es el consenso respecto a sus virtudes. Cuando yo era pequeño, cuando yo era joven, la lectura no estaba muy bien vista. Los niños y los adolescentes lectores dábamos un poco de miedo a nuestros padres, a nuestros profesores. Ese miedo de los otros nos confirmaba que estábamos en el buen camino. Por haber, había incluso una lista, una bendita lista de libros prohibidos por el Vaticano, que eran, lógicamente, los que con más ansia buscábamos. Hoy, en cambio, todo el mundo asegura que leer es bueno. Lo dicen los padres, lo predicen los profesores y lo corroboraría, si tuviéramos la oportunidad de preguntarle, el ministro del Interior. Con franqueza, si yo fuera adolescente, ni me acercaría a una actividad ensalzada por mis padres, por mis profesores y por el ministro del Interior. Me entregaría a los videojuegos, que producen aún mucha inquietud en las personas de orden. (Millás, 2016)

Luego de ver sobre el Arte en la antigua Grecia, el teatro, la tragedia griega, reflexionar sobre la belleza y si el ejercicio fotográfico debe ser parte del territorio artístico.; revisar imágenes de Henri Cartier Bresson, Vivian Maier y Man Ray, pasar por algunos movimientos artísticos como el surrealismo, dadaísmo y *pop art*, nos adentramos a los grafitis del Mayo 68 y así posteriormente aterrizamos en el Street Art. Vemos el *mockumentary* de Banksy *Exit Through the Gift Shop*. Un filme vibrante que aborda, además de los artistas callejeros de EE. UU., Inglaterra y otros países de Europa, una crítica irónica sobre el arte, su mercado y los artistas contemporáneos. En este punto, les comento a los estudiantes que ha llegado la hora de vandalizar las paredes del colegio y, es ahí donde el desborde de alegría y energía aparecen. Me uno a esa ruptura con la misma algarabía que ellos. Pues ¿quién no quiso en su época rayar las paredes o escritorios del colegio? Quizás no todos, pero sí algunos, muchos o pocos o tal vez, solo unos cuántos bichos raros. Es posible que ellos me ven como uno de los suyos, finalmente no soy el profesor de Matemáticas, ni de Física, ni de Química que de algún modo obedecen a saberes de las ciencias duras y serias. Aunque los colegas de esas materias saben fabricar afectos y son unas máquinas creativas en los salones de clases, sus materias y los esfuerzos alcanzados son duros y serios como los gestos de los humanos adultos y responsables. Soy un profesor de Estética y no es que acá no hay esfuerzo ni sea duro

ni sea serio. Es todo eso, pero es un otro esfuerzo, donde abrirse en una obra para mostrarse vulnerable sea lo más duro y el juego sea lo más serio que existe. Y a lo mejor se pregunten: ¿para qué sirve la estética en la vida cotidiana y más aún en la de un adulto? ¿En qué nos ayuda eso ahora, como estudiantes, sobre todo en esta etapa de nuestras vidas? ¿No será una materia de relleno? Una materia de relleno como Filosofía y Cine, asignaturas que también la da este *freak*. Es un adulto que incita al vandalismo. En mis tiempos eso se traducía como pandillero y, seguramente eso soy. Pero no tengo el físico, la inteligencia ni la habilidad para aquello. Entonces soy eso que le asigno al estudiante cuando sale de la norma: un pandillero de peluche. Esas composiciones de grafitis pasan por unos filtros: el docente y la coordinadora de área, quienes los discuten desde una mirada estética, política y afectiva. La creatividad de los estudiantes se sostiene, atravesada por aquello que les convoca puesto que, en las clases, se apela también a un saber más allá de lo académico, dando lugar a una necesaria pulsión que desemboca en el acto de creación.



Estética. Proyecto: Creación de un grafiti.
I.E. Liceo Los Andes, Diciembre 2021.
Foto tomada por el autor.



Estética. Proyecto: Creación de un grafiti.
I.E. Liceo Los Andes. Diciembre 2021.
Foto tomada por el autor.



Estética. Proyecto: Creación de un grafiti.
I.E. Liceo Los Andes. Diciembre 2021.
Foto tomada por el autor.



Estética. Proyecto: Creación de un grafiti.
I.E. Liceo Los Andes. Diciembre 2021.
Foto tomada por el autor.

Este trabajo es producto de una reflexión a partir de una deriva realizada en el diplomado de Arte e Investigación de la Fundación CIN-DE/Universidad Casa Grande, en 2021. La deriva es un audio donde convergen referencias poéticas que empleo en clases para contagiar la vitalidad que impera en el arte y en el pensamiento. Producto de aquello, muchas de las creaciones que se generan en clase son trabajos honestos que conmueven. Son realizaciones de los estudiantes y cada uno con subjetividades complejas e interesantes. Puedo caer en un lugar común, pero cada estudiante es un planeta rodeado de todo un universo que toca las fibras de cualquier ser vivo que por ahí flota. Ciertos de esos cortometrajes, a manera de fragmentos, transitan a lo largo de la deriva. Una deriva a manera de carta. ¿A quién? A la mirada. A una mirada que son todas las imágenes sonoras. Somos imagen y audio. No video, no pantallas. Tenemos una mamá o alguien que quiera cumplir esa función y afortunadamente hay una escuela. Una escuela que no es la casa, ni el gobierno ni el mercado. Una deriva que he llamado Carta a la imagen sonora, mamá y la escuela.

Bibliografía

- Brooker, C. (Creador) (2011-2023). *Black Mirror*. House of Tomorrow Producciones.
- Cortés, E. (Director) (2015-2018). *Merlí*. Aitor Montánchez Producciones.
- Freud, S. (1993). *El creador literario y el fantaseo. Obras completas, Tomo IX*. Amorrortu.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Millás, J. (2016, 21 de agosto). A mí, de adolescente, me prohibieron las novelas. *Diario El País*. https://elpais.com/cultura/2016/08/20/actualidad/1471710355_291880.html#:~:text=A%20m%C3%A-D%2C%20de%20adolescente%2C%20me%20prohibieron%20las%20novelas.,yo%20era%20un%20lector%20profesional.
- Primicias. (2023, 21 de febrero) Guayaquil es una de las 24 ciudades más violentas del mundo. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sucesos/guayaquil-ciudades-violentas-homicidios/>
- Torpe, C. (Director). (2012-2020). *Rita*. Karoline Leth, Jesper Morthorst Productores.
- Wachowski, L; Wachowski, L. (Director). (1999). *Matrix*. Warner Bros. Pictures.

Arrecife: PIAR/mm (Procesos de investigación artística/mística metodológica)

Arrecife: PIAR/mm (Artistic Research Processes/Methodological Mysticism)

Silvana Amoroso Peralta¹

Universidad de Cuenca

Cuenca, Ecuador

silvanam.amoroso@ucuenca.edu.ec

1. Docente de las cátedras de semiótica, mediación artística, curaduría y proyectos artísticos de la Carrera de Artes Visuales de la Facultad de Artes - Universidad de Cuenca. Doctoranda en Semiótica. Magister en Estudios del Arte. Diseñadora.



https://drive.google.com/file/d/1l8Pg4RYE1FJksoVH5c-VoX_84xRYmt3o/view?usp=sharing

Punto de partida (no llegada) o de llegada (no partida)

El hallazgo mismo de la Cinta de Moebius puede sentirse como un preludio de lo que este enigma matemático trajo consigo. La descubrieron por separado August Möbius y Johann Listing. A la Cinta de Moebius le son inherentes tres características: un solo borde, una sola cara y una superficie no orientable, es decir, si se recorre la cinta en una dirección hasta el punto desde el cual se partió, se arribará, aunque en dirección contraria. No se sabe si se está dentro o fuera, de un lado del borde o del otro; sin embargo, la intersección, entre donde se parte y a donde se *deriva*, es posible, o tal vez, inevitable.

Esta deriva es entonces un punto de partida/llegada para procesos de reflexión —espero, creativa— que recoge inquietudes inmersas en una complementariedad de aprendizaje desde una superficie de enunciación como estudiante/investigadora, pero también como docente/investigadora en el campo de la investigación artística. No solo se trata de expresar la experiencia docente, sino la experiencia de una interrelación pedagógica que se articula necesariamente en una esfera educativa, la de una enseñanza-aprendizaje en una lógica de cinta de Moebius.

Por otro lado, se encuentra la noción de deriva de la mano de Guy Debord. Se la postula como una técnica de “recogida de datos”, una forma de investigación vinculada a la investigación psicosocial y psicogeográfica sobre lo urbano; en concreto, apunta al “dejarse llevar”, un recorrer y perderse en lo que se investiga hasta encontrarse con situaciones concretas que no solo aparecen en un “trayecto”, sino que “interpelan”. Se presenta a la deriva como un ejercicio en el que se requiere renunciar a un desplazamiento habitual por lo investigado para “dejarse llevar por las oscilaciones del terreno y los encuentros que se ponen de manifiesto en las trayectorias”. Una de las búsquedas de esta práctica es el observar hasta qué punto, tanto el trayecto como el territorio forman parte de la vida afectiva de las personas (Pellicer Cardona, et al., 2012. pp.146-150).

En otras palabras, se empieza a *derivar*, permitiendo que sea la situación de investigación (no objeto de estudio, no sujeto de estudio) la que guíe el recorrido. En este contexto de inmersión, de abstracción,

es donde el investigador debe prestar mayor atención, interpretando e identificando aspectos que le interpelen para luego construir una narración del trayecto.

Tal como citan Pellicer Cardona, *et al.*, (2012, p. 151) a Montenegro y Pujol (2008): "La investigación mediante las derivas, en lugar de mostrarnos la realidad del mundo, nos permite entrar en un entramado de conexiones y experiencias que transforman nuestra posición de investigación, y en este sentido, producen conocimiento".

Desde este reflexionar, los aspectos que se abordan en esta deriva competen a las perspectivas metodológicas sobre la investigación artística que aparecen en la práctica como docente/estudiante. Esta explora un campo de la investigación artística a partir de un trayecto audiovisual doméstico en clave epistolar, donde se inicia un diálogo intencionalmente tirante con pronunciamientos enunciados desde IBA (Investigación Basada en las Artes) y A/r/tografía. Invita desde este diálogo tenso a mirar los procesos "álgidos", las espinas dorsales de toda investigación: sus principios metodológicos. Comprenderlos y proponerlos como una poética, como un proceso estético y una experiencia misma de producción creativa, en tanto que la investigación se aterriza como un acto humano, humanizado y humanizante, donde lo metodológico es también un proceso orgánico.

Dubatti (2019), sobre la investigación artística, expresa que es un error frecuente pensar que, bajo el nombre de ciencias del arte, se intenta otorgar estatuto de ciencia al arte en sus prácticas, es decir, sostener que el arte es una ciencia o que, para hacer arte, hay que ser científico. Existen las ciencias del arte porque se puede producir discurso científico sobre el arte, hay perspectivas y abordajes del arte que solo se plantean las ciencias del arte. Concuero, y en medio de ello, la investigación artística, ya sea en sus producciones o en sus procedimientos, deviene en metodologías que son nexo concreto para la comprensión de otros discursos y campos del conocimiento.

Las vías de la ciencia y el arte no son paralelas ni pueden una reemplazar a la otra. Se activan en dinámicas multi-estructuradas, multifocales y multimodales que cobran vida en nodos diversos de una red de conocimiento que genera conocimientos, no tanto como un tetris de Alekséi Pázhitnov, sino más bien como un juego de la vida de Jhon Conway.

Sobre la metodología y el método surge una Caótica Epicéntrica del orden del nombrar

Antes de la metáfora a la que se acude en esta deriva, se llama la atención sobre los nombres que se convierten en discursos —poéticas ejecutantes de la acción creativo-artística— que pueden ser especulativas, no así sus ejecuciones y concreciones. De este modo, la deriva se expresa a partir de la tensión creativa, con un guiño tal vez descomedido, a la escritura misma de A/r/tografía y se manifiesta como una mística metodológica —no una metodología, no un método— que tiene como basamento creativo el orden del nombrar:

Para/en/desde/por/la/contra/favor/hacia procesos complejos de iniciación a la experiencia inter/trans/hiper/multi/ sistémica orgánico fungal/rizomático/polen/mental/cavernario/ antiguo pero no ancestral/corporal/liminal/*chakrita*/álmica/ perceptivo-intestinal/ultra sintiente/criticoabismal/ territoriocontextualizadas de la investigación y las reflexiones diversas, sobre/ alrededor/inter/periférico.

Es también detonante la incomodidad ante aspectos del discurso de IBA y A/r/tografía, que pudieran afectar el acceso des-prejuiciado a una estructura y forma de investigación que, aunque se considere "tradicional", posee procesos enriquecedores y necesarios al momento de llevar a cabo una investigación en el campo artístico.

Mi acercamiento, desde la subjetividad docente, a IBA y A/r/tografía, me generó dos reacciones. Una primera lectura interesada y otra con resistencia.

La tensión surge en la expresión de los paradigmas de estos procesos investigativos, no en sus principios, que son nutricios en cuanto posibilidad de investigación, sino en el subtexto de sus discursos donde se percibe una clara intención de separarse de enfoques metodológicos tradicionales, pero con argumentos que desconocen herencias de metodologías cualitativas de larga data, postulándose como caminos novedosos, contrastando, en verticalidad, las bondades de uno y las deficiencias de otro.

Mi tensión está en ese sesgo y es la que posibilita la deriva.

El Arrecife como metáfora

Pampa Arán (2020) manifiesta en su libro sobre investigación literaria, el desprestigio de la metáfora en el lenguaje científico, debido a que puede generar cierta "desconfianza" en el rigor, tanto que siempre hace falta un texto de acompañamiento que aclare la intención metafórica. Con "Arrecife", se ha debido de aclarar con las siglas "PIAR/mm" y estas, a su vez, se acompañan de un subtítulo.

Arán también profundiza en el uso de la metáfora no como un instrumento preciosista; desarrolla la noción de metáfora epistémica, examinando el valor científico que adquiere en diferentes disciplinas la asociación creativa de dos ámbitos distintos que son intrasferibles e intraducibles, pero que son capaces de generar una tercera vía en la generación de conocimiento. Cita a Palma, al expresar que:

Las grandes metáforas hacen lo que todas las metáforas, es decir operan en la configuración de la experiencia disponible en un momento dado, de modo que constituyen elemento primordial que posibilita la producción de conocimiento, ellas delimitan el campo de lo posible cognoscitivamente, pero tienen la propiedad de estructurar u organizar campos completos y muy extensos del conocimiento sobre la realidad (Palma, en Arán, 2020, p. 56).

En todo caso, las distintas propuestas de trayectos, derivas y deambulares de la investigación artística amplían constantemente poéticas del hacer, del sentir, del entender. Arrecife es, así, una metáfora de una metodología de la investigación artística, que se presenta aquí, salvajemente, a retazos.

Referencias

- Apuntes sobre metodología de investigación de la cátedra de métodos de investigación de Pampa Arán, en el Doctorado de Semiótica del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba. 2022.
- Apuntes de clase sobre IBA y A/r/tografía en el Diplomado de Investigación Artística de CINDE Colombia y Universidad Casa Grande de Guayaquil, dictado por Mónica Romero.
- Arán, P. (2020). *Diseño del proyecto de tesis de una investigación literaria. Propuesta Semiodiscursiva*. Editorial Biblos.
- Dubatti, J. (2019). El artista-investigador y la producción de conocimiento territorial desde el teatro: una Filosofía de la Praxis. *La Escalera*, 11-48
- Pellicer Cardona, I. Rojas Arredondo, J. Vivas i Elias, P. (2012). La deriva: una técnica de investigación psicosocial acorde con la ciudad contemporánea. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*. 44. 144-163.

Educar es, en esencia, un acto de creación. Este libro invita a una profunda reflexión sobre la enseñanza de las artes y los procesos creativos desde dos perspectivas fundamentales. La primera examina el rol del arte en la construcción de vínculos sociales, destacando su capacidad para generar espacios de encuentro, diálogo y acción colectiva. La segunda explora los procesos subjetivos y creativos que desafían y transforman las prácticas pedagógicas en, para y sobre las artes.

La obra se sumerge en las discusiones contemporáneas sobre los desafíos y escenarios en los que emergen proyectos e iniciativas que entrelazan el arte y la pedagogía. A través de artículos y derivas, docentes-artistas exploran nuevos horizontes en la enseñanza del arte, impulsando innovaciones que expanden nuestra manera de concebir la educación artística. Educar implica por tanto, una reflexión sobre la propia creación, un cuestionamiento sobre las metodologías que guían la enseñanza del arte y una apertura a nuevas posibilidades ideo-estéticas para transformar la experiencia artística.

Este libro aspira, en última instancia, a generar un espacio de conversación en torno a las múltiples dimensiones que atraviesan la compleja, pero necesaria, relación entre arte y educación. Invita a repensar cómo, desde la docencia, se pueden fomentar nuevas formas de relacionarse con el arte, promoviendo una práctica crítica que conduzca a una transformación social y cultural.



Universidad
Casa Grande