

## MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

### CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

#### INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN



#### ***El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación***

*Luis Carlos Betancur Betancur – Paula Andrea Villada Rendón  
Luis Fernando Montoya Fernández*

*Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña*



SABANETA – NOVIEMBRE DE 2016



*“Agradecemos a los niños, niñas, jóvenes y adultos integrantes de las organizaciones Memoria Chocoana, Corporación Artística y Cultural Casa Arte y Corporación Altavista por su acogida y participación en este proyecto que nos permitió acercarnos a la comprensión del arte como un elemento fundamental en los procesos de formación del ser humano”.*



## Contenido

1.	Resumen técnico .....	4
1.1.	Descripción del problema.....	4
1.2.	Antecedentes investigativos .....	5
1.3.	Objetivos.....	8
1.3.1.	Objetivo general. ....	8
1.3.2.	Objetivos específicos.....	8
1.4.	Ruta conceptual .....	8
1.4.1.	Jorge Larrosa: Un lugar para pensar la experiencia. ....	9
1.4.2.	El arte en Hans Georg Gadamer, John Dewey y Martha Nussbaum: Del juego, el símbolo y la fiesta a la construcción de humanidad.....	10
1.4.3.	Bárcena, Mèlich y Freire: De la educación como acontecimiento ético a la pedagogía liberadora. ....	12
1.5.	Presupuestos epistemológicos .....	13
1.6.	Metodología.....	15
2.	Principales hallazgos .....	21
2.1.	Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias .....	22
2.1.1.	CEDEPRO: Resistencias y liderazgos.....	23
2.1.2.	Movimiento cultural .....	24
2.1.2.1.	Corporación Cultural Altavista: La impronta de lo comunitario .....	25
2.1.2.2.	Casa Arte: La apuesta por el grupo artístico.....	28
2.1.2.3.	Memoria Chocoana: diversidad e identidad .....	29
2.1.2.4.	El sello comunitario y cultural.....	31
2.2.	Experiencias de formación y transformación .....	32
2.2.1.	Procesos de formación.....	32
2.2.2.	Transformaciones individuales y colectivas.....	36
2.2.2.1.	Reflexionar sobre sí mismo .....	36
2.2.2.2.	Reconocer al otro (Radicalmente otro).....	40
2.2.2.3.	Pensamiento político.....	43
2.2.2.4.	Integración comunitaria .....	45



2.3. Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético .....	47
2.3.1. Aprendizajes del afecto .....	49
2.3.2. “Nueva familia” .....	50
2.4. El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación .....	52
2.5. Lenguajes del arte en la participación comunitaria .....	60
2.5.1. Los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta .....	61
2.5.2. Los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria.....	64
2.5.3. Los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso.....	67
3. Conclusiones.....	69
4. Productos generados.....	72
Referentes.....	73
Anexo 1 – Guion grupos de discusión.....	76
Anexo 2 – Guía para entrevista en profundidad.....	78
Anexo 3 – Guion para observación participante .....	79
Anexo 4 – Consentimiento informado .....	80
Anexo 5 – Registro fotográfico .....	81
Artículo de resultados: El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación. Un estudio de caso .....	84
Artículo de reflexión: <i>Aproximación a una pedagogía po-ética</i> .....	114
Artículo de reflexión: <i>El arte en el cultivo de la comprensión de lo humano</i> .....	128
Artículo de reflexión: <i>Lenguajes poéticos desde el silencio, un encuentro con la experiencia</i> .....	142



## El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación

### 1. Resumen técnico

#### 1.1. Descripción del problema

La investigación “El arte en Altavista Central: experiencias de formación y participación” parte de nuestro interés por repensar aquellos ámbitos de la experiencia artística que generan transformaciones individuales y colectivas. En este sentido, buscamos renovar nuestra propia perspectiva sobre el potencial del arte, visto en su función contemporánea más relacional e integradora, como estrategia para conducir procesos formativos y para la activación e integración de las personas en entornos comunitarios.

Siguiendo dicho interés, centramos la mirada en procesos y proyectos culturales comunitarios en los que el arte cumple un papel protagónico. Desde esta óptica, en el año 2015, nos acercamos a la experiencia de formación y participación en el corregimiento de Altavista, municipio de Medellín, el cual se viene perfilando en los últimos años con un interesante proceso de incidencia del arte en la vida comunitaria. Al respecto, es importante resaltar también que, si bien en distintas comunas de Medellín se evidenció un destacado papel del arte en procesos sociales de reivindicación por la vida, la justicia y la alegría en épocas difíciles como los noventa, que vieron forjarse propuestas sociales y artísticas tan interesantes como “Barrio Comparsa”, existen pocas investigaciones que profundicen en dichas apuestas, en las que arte se baja de sus pedestales y se pone a transitar por las calles acompañado de procesos comunitarios.

Altavista como territorio está constituido geográficamente por cuatro sectores: Morro Corazón, Aguas Frías, Altavista Central y Manzanillo; y comparte con otras comunas de la ciudad la condición de tener altos índices de marginalidad, exclusión y fragmentación. Fenómeno vinculado, a serios problemas asociados al desplazamiento forzado (Dávila, 2013); para el año 2013, 6.1% de sus habitantes era población desplazada perteneciente a Medellín, a otros municipios de Antioquia y a diferentes regiones del país (Alcaldía de Medellín, 2013). Condiciones que han hecho de Altavista un corregimiento con una compleja estructura social, pues según el estudio de Dávila, en 2011, se posicionaba como uno de los sectores con mayor violencia en la ciudad.

Situados en este contexto, y reconociendo su complejidad y división geográfica, era necesario centrar el estudio en uno sector que permitiera visualizar algún tipo de configuración comunitaria, fue así como definimos realizar el proceso investigativo en Altavista Central, lugar en el que emprendimos un estudio de caso sobre la incidencia del arte en los procesos de formación y participación. Para tal fin, partimos de las experiencias generadas por tres organizaciones culturales que han hecho presencia en el sector por más diez años: Corporación Cultural Altavista, Corporación Casa Arte y grupo musical Memoria Chocoana, organizaciones que, desde diferentes enfoques y expectativas, han asumido un liderazgo de procesos de formación, socialización y proyección artística y cultural en el corregimiento.



De esta manera diseñamos el proyecto de investigación “El arte en Altavista Central: experiencias de formación y participación”, gracias al cual, a partir del objetivo que planteamos: *“comprender las experiencias de formación que se derivan de la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista”*, realizamos un acercamiento al fenómeno social y cultural que involucra a una parte de los habitantes del sector central del corregimiento, en prácticas y experiencias artísticas promovidas por estos grupos. Igualmente, por medio del estudio de caso, se logró el reconocimiento de un movimiento artístico y cultural muy fuerte y sin precedentes en la historia reciente de los cinco corregimientos de Medellín. Es importante resaltar que, si bien, en la actualidad, varios de los procesos artísticos y culturales cuentan con el apoyo de entes públicos como la Secretaría de Cultura Ciudadana, casi en su totalidad son el producto de iniciativas gestadas por la comunidad y que lograron visibilizarse gracias a su perseverancia.

## **1.2. Antecedentes investigativos**

Para abordar el arte y su incidencia en contextos comunitarios, revisamos diez trabajos, entre artículos teóricos y de resultados, informes de tesis de maestrías y doctorados, y ponencias publicadas en revistas de organizaciones internacionales. Al respecto, retomamos los aportes de Abad (s.f.), sobre los “Usos sociales del arte”, un documento teórico bastante esclarecedor frente a la necesidad de redefinir el arte y su vínculo con proyectos y organizaciones sociales, en el que se sitúa al arte en su función contemporánea, más relacional e integradora; además, los aportes de Barragán y Moreno (2004) sobre una experiencia con población inmigrante y colectivos vulnerables, articulada a la implementación de actividades artísticas como estrategias mediante las cuales los educadores sociales pueden contribuir a mejorar la condición personal, grupal o comunitaria de personas en contextos de vulnerabilidad, exclusión, riesgo psicosocial y desfavorecimiento económico.

En el contexto latinoamericano destacamos los siguientes trabajos: “Espacios comunitarios cotidianos: El arte como oportunidad para ser, crear y transformar” (Elisondo, Donolo, & Rinaudo, 2012), “Tres pinceles. Organizaciones de arte comunitario y capital social” (Nardone, 2012), “Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires”, (Wald, 2011) y “El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social” (Bang, 2013), los cuales tratan sobre las características, alcances y consecuencias de iniciativas comunitarias de carácter artístico o lideradas por artistas, que tuvieron lugar en Argentina a raíz de la crisis económica del 2001. En estos trabajos se resalta el afán y la necesidad en diferentes sectores de la sociedad Argentina, por fortalecer la configuración de lazos comunitarios, mediante actividades y experiencias artísticas que buscaban la integración y cohesión social como una manera de afianzar la solidaridad y mitigar los efectos sociales de la crisis. Estos cuatro estudios, son los trabajos en los que encontramos mayor conexión con la experiencia de formación y participación comunitaria que se da en el sector de Altavista Central y cuyo nacimiento surgió también, alrededor del año 2001.



La experiencia Argentina nos posibilita trazar puentes y coincidencias respecto a cómo las situaciones de crisis se pueden configurar en oportunidades para que surjan liderazgos y organizaciones comunitarias, que busquen integrar mediante el arte a distintos grupos humanos de un mismo territorio.

En este sentido, se destaca el similar paisaje que pinta la psicóloga argentina Bang (2013), guiado por artistas y gestores culturales para generar prácticas artísticas participativas que se convierten en espacios de resistencia y creatividad comunitaria. En su artículo, describe y conceptúa prácticas como teatro foro, psicodrama social, murales colectivos y fiestas de arte popular, que se despliegan como arte en el espacio público y convocan a la participación de los “espec-actores”, bajo la modalidad de la creación colectiva.

La autora acuña la noción de “arte comunitario y participativo” que se instala desde espacios como asambleas barriales y clubes de trueque, en los que el trabajo artístico cobra su dimensión social, especialmente, por la característica colectiva de los procesos creativos involucrados. Dicha noción es muy comparable con la potencia de experiencias artísticas presentes en el corregimiento de Altavista, en las cuales “un tipo de arte amateur, anteriormente considerado como marginal” (Nardone, 2012, p.11), irrumpe con su sonoridad y colorido, transfigurando la cotidianeidad de la comunidad.

En artículos como “La reconstrucción social a través del arte” (Barbosa, 2002), “Arte, cultura y ciudadanía en proyectos sociales del Brasil” (Espíritu Santo, 2002) y “Antídotos artísticos para la violencia en Río de Janeiro” (Durston, 2009), nos dimos cuenta de la trascendencia en las favelas o sectores populares y marginales de Río de Janeiro de proyectos artísticos como la Compañía Étnica de Danza y Teatro, y el éxito que han tenido sus espectáculos (Espíritu Santo, 2002); situación similar refiere Durston (2009), en el caso del grupo cultural “Afro Reggae”. Con estos proyectos la sociedad civil por medio de arte, intenta prevenir el delito mediante transformaciones individuales, ofreciendo empleo y una fuente de identidad a jóvenes en riesgo (Durston, 2009). Además, estos autores narran que, ante la incapacidad del Estado para brindar soluciones a las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión de las favelas, tanto las Organizaciones no gubernamentales - ONG como el propio Estado, llegan a estos sectores con proyectos sociales que vinculan la mediación de actividades artísticas.

En el contexto de Medellín revisamos cuatro trabajos, dos tesis de maestría, un artículo de revista y una ponencia que dan cuenta de proyectos formativos y culturales insertos en ámbitos comunitarios y de tipo participativo, con una clara presencia e incidencia de experiencias artísticas. Dichas experiencias se localizan en cuatro sectores de la ciudad, marcados por un conflicto social con prolongados episodios de violencia, esos son: Comuna 13, Comuna 5, barrio Antioquia, y barrio Andalucía, en la comuna nororiental.

En la investigación “La música y la pintura en los procesos de convivencia familiar” (Quiceno & Valencia, 2014), las autoras indagaron sobre los efectos que en la convivencia familiar desencadena la participación de niños y niñas, habitantes de la comuna 13, en los programas con apoyo oficial



“Red de escuelas de música” y “Redes artísticas de pintura, danza y teatro”. Las investigadoras pretendían mostrar cómo el aprendizaje de una técnica artística, suscita transformaciones paulatinas en la personalidad y en las competencias psicológicas y emocionales de los niños y las niñas, las cuales generan cambios en sus entornos vitales o de interacción social, en especial en el familiar.

La investigación “Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en proyectos artísticos de la comuna noroccidental” (Barrera, Cañaveral & Cartagena, 2013), da cuenta de las narraciones que hacen los jóvenes sobre las experiencias durante su participación en proyectos de educación no formal en áreas como literatura, artes escénicas y locución, en espacios de índole comunitario. Nos interesó de este estudio, el énfasis que se pone en los procesos de educación no formal liderados por organizaciones comunitarias en una clara apuesta por el rescate de la educación popular y de la animación sociocultural. Aunque esas diferencias entre la educación formal y no formal alimentan el núcleo del estudio, se expande hacia el vínculo de esta última en el campo de las humanidades y las actividades artísticas, pues ha sido la manera en que muchos jóvenes han encontrado experiencias de formación que no sólo inciden en su desarrollo humano, sino que les ha posibilitado el encuentro de alternativas de desempeño laboral.

Por su parte, el artículo “Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias” (Alcalá, 2005), experiencia de arte comunitario y participativo en el barrio Antioquia; logró la integración de habitantes del barrio en la creación de un bus museo con objetos, textos y fotografías aportados en un proceso de sensibilización, promoción y comunicación, que permitiría la elaboración del duelo individual y colectivo de las personas de este sector duramente golpeado por la violencia asociada al narcotráfico y al conflicto entre bandas o combos delincuenciales.

Dejamos por último, la ponencia sobre un estudio de caso en la comuna nororiental, que analiza las experiencias de dos corporaciones culturales en la recuperación de la memoria colectiva en la configuración comunitaria por medio de experiencias artísticas; en especial, nos llama la atención el trabajo de una organización como Nuestra Gente, la cual, es pionera en este tipo de iniciativas que enfrentaron la crisis social, la violencia y el conflicto vivido en las comunas de Medellín, con antidotos como el arte, y su poder simbólico para convocar e integrar a una comunidad que vivía inmersa en la desesperanza. Esta experiencia muestra los desarrollos comunitarios posteriores a un trabajo de más de 25 años, en un sector otrora tan golpeado por violencias de todo tipo; desarrollos que alcanzan la dimensión de lo político como estrategia de resistencia, participación e influencia en los destinos de la ciudad.

La experiencia de Nuestra Gente propone un anclaje con los procesos en Altavista, pues podrían considerarse muy cercanos y similares. Su presencia y trayectoria en ciertos entornos populares de la ciudad, toca directamente a dos de las organizaciones culturales que hacen parte del estudio: Corporación Cultural Altavista y Corporación Casa Arte.

En conclusión, con más coincidencias que rupturas, el acervo de experiencias y reflexiones que el anterior estado del arte nos aportó, nos llevó a formular las siguientes preguntas de investigación.





- ¿Qué sentido tiene para los habitantes de Altavista Central su participación en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista?
- ¿De qué manera las actividades promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista, se constituyen en experiencias de formación para los habitantes de Altavista Central que participan de ellas?

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. *Objetivo general.*

Comprender las experiencias de formación que se derivan de la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista.

#### 1.3.2. *Objetivos específicos.*

- Describir la manera cómo se da la participación de habitantes de Altavista Central en las actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista.
- Analizar experiencias de formación implícitas en la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista.
- Interpretar experiencias de formación implícitas en la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista.

### 1.4. Ruta conceptual

Los conceptos fundamentales que orientaron desde el comienzo nuestra investigación fueron experiencia, arte y educación como acontecimiento ético, estos conceptos y otros que se derivan de los mismos, los abordamos desde autores como: Jorge Larrosa, Hans Georg Gadamer, John Dewey, Martha Nussbaum, Jean Carles Mèlich, Fernando Bárcena y Paulo Freire, sin negar la presencia de otros que aportaron a la comprensión de las experiencias, tales como Friedrich Nietzsche, Gilles Lipovetsky, Boaventura de Sousa Santos, Martín Heidegger, entre otros. La apuesta teórica que asumimos permite configurar un referente conceptual en el que conversan matices y énfasis que cada uno de los autores referidos hace de los conceptos y en los que éstos se enriquecen mutuamente. Es



en este sentido que la experiencia, tanto en su formulación conceptual, como en la investigación misma, adquiere una significación muy distinta no sólo desde la perspectiva abordada, sino también y muy especialmente desde las dimensiones en que ha puesto a jugar el arte, la educación y la experiencia estética.

Queremos destacar además, que los artículos teóricos individuales escritos por cada uno de quienes conformamos el grupo de investigación, hacen parte del referente conceptual dentro del cual nos hemos movido para el desarrollo de este proceso investigativo, en este sentido, su lectura es un complemento muy valioso para aproximarse a los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación. Los títulos de los artículos a los cuales hacemos referencia son: 1) Aproximación a una pedagogía po-ética; 2) El arte en el cultivo de la comprensión de lo humano; 3) Lenguajes poéticos desde el silencio, un encuentro con la experiencia.

#### ***1.4.1. Jorge Larrosa: Un lugar para pensar la experiencia.***

El concepto de experiencia ligado a procesos de formación no institucionalizados exigía optar por una visión amplia y con la potencia suficiente para comprender la riqueza, la complejidad y la contingencia de una formación pensada desde la periferia; por ello retomamos los planteamientos de Larrosa, para quien la experiencia es “eso que me pasa”, eso que está atravesado por los principios de exterioridad, alteridad y alienación, es decir, la experiencia es algo que nos viene de afuera, ajeno a lo que la persona es, y el reconocimiento de este principio permite comprender lo profundamente enriquecedora que es para el sujeto. Vivir una experiencia implica entonces, para Larrosa, desacomodarse, salirse de sí, perturbarse un poco, abandonarse al mundo y, sobre todo, al otro.

La experiencia en estos procesos de formación y participación mediados por el arte en Altavista Central, no obedece a un plan pedagógico, sino que se configura como experiencia singular y colectiva, abierta a las vicisitudes de lo humano, a la contingencia propia de la interacción con el otro. Por ello, retomar el concepto de experiencia en Larrosa nos dio la posibilidad de comprender, en experiencias concretas, los principios de reflexividad, subjetividad, transformación y pluralidad. Cada persona es el lugar de la experiencia y la vive de manera diferente (Principio de subjetividad); pero la experiencia no depende de mí, es un movimiento de ida y vuelta (Principio de reflexividad). Es un acontecimiento exterior, pero me afecta (Principio de transformación). La experiencia para cada persona tiene un significado diferente, por tanto hay también un Principio de pluralidad. Para Larrosa (2009) el sujeto de la experiencia no es un sujeto del aprendizaje en el sentido cognitivo ni de la educación en el sentido del saber, sino, un sujeto de la formación y de la transformación. La experiencia siempre sorprende, es singular e irrepitable, plural. Este principio de irrepitibilidad permite indagar por las maneras distintas de acontecer la experiencia en las personas. Al respecto, Larrosa (2009) nos dice:

Reivindicar la experiencia es reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos (...).



Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos (...) Unos espacios en los que a veces sucede lo otro, lo imprevisto. (...) en los que vacilan nuestras palabras, nuestros saberes (...) como en la vida misma. Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, (...) con la finitud de lo que sabemos (p. 41).

El concepto de experiencia en Larrosa está muy cercano a la disertación que hace Mèlich sobre la finitud, pensar la experiencia exige pensar lo contingente y lo impredecible característicos de la finitud. La reivindicación de ese no-saber en la experiencia posibilita el devenir de la incertidumbre, y con éste, el acontecer de lo nuevo, del nacimiento, de ese lugar en el que pueden surgir los pasos agigantados de lo que, en oposición al racionalismo Europeo, Boaventura De Sousa, se ha arriesgado a llamar la epistemología del sur, es decir, una clara apuesta de pedagogía decolonial.

#### ***1.4.2. El arte en Hans Georg Gadamer, John Dewey y Martha Nussbaum: Del juego, el símbolo y la fiesta a la construcción de humanidad.***

Preguntarnos por el arte en estas experiencias de formación implicó abordarlo desde posturas teóricas que reivindicaran sus posibilidades de interacción y construcción en comunidad, sus potencialidades para convocar el encuentro y la creatividad, alejándolo de esa perspectiva elitista del “arte por el arte” o del arte como pieza decorativa que sólo sabe hablar a unos pocos. En este sentido, consideramos de vital importancia acercarnos a Gadamer, para quien el arte está constituido por el juego, la fiesta y el símbolo, elementos que invitan a pensarse desde la experiencia estética, una experiencia que involucra y conmueve, una experiencia que, al erigirse en situación hermenéutica, amplía los horizontes de comprensión individuales y colectivos.

El juego como elemento inherente al arte se percibe como ese movimiento que no conduce a fin alguno y que deviene en ese carácter indeterminado propio de aquello que se niega a decir cosas pactadas para decir cosas nuevas, cosas que hablen al intérprete o espectador desde un horizonte en movimiento. Desde la perspectiva gadameriana, el arte nos remite a un horizonte de sentido, al mundo experiencial del sujeto, allí donde acontece su experiencia estética del mundo, su universo de relaciones personales y sociales. La experiencia estética tiene la posibilidad de reinventarnos constantemente para decirnos algo nuevo sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea.

Para Gadamer es lo simbólico lo que le da apertura al sentido del arte. Gadamer (1.991) afirma: “La representación simbólica que el arte realiza no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas” (p. 93). El arte nos dice en la medida que se activa la interacción desde el juego y el símbolo, lo que deviene en procesos de construcción de sentido a partir de la experiencia individual y colectiva.

La fiesta como tercer y último elemento constitutivo del arte evoca la necesidad que el arte tiene de presentarse en comunidad, en congregación. La fiesta implica participación de todos sin exclusión alguna. Este concepto de arte como fiesta en Gadamer, está muy próximo a la condición dionisiaca que describe Nietzsche en “El origen de la tragedia”. El arte como ritual de iniciación sólo puede



comprenderse desde el desbordamiento y el encuentro con el otro, desde el abandono de sí y, como diría Larrosa, desde la alteridad.

En los procesos de formación y participación en Altavista Central el arte está presente en las calles, en los encuentros humanos, en las agendas de los participantes y los orientadores y en un sin número de actividades de las que la comunidad participa de manera creativa y directa. Por ello, y en conversación con el juego, el símbolo y la fiesta que sugiere Gadamer, encontramos muy acertados los planteamientos de John Dewey y Martha Nussbaum a propósito del papel del arte en la construcción de humanidad. Ambos autores reivindican el arte como generador y constructor de nuevas realidades, de transformaciones individuales, colectivas y comunitarias; para hacerlo, revisan y describen desde un enfoque histórico y antropológico, el sentido que el arte ha tenido en las distintas culturas.

Dewey (1934), preocupado en su momento por la “desconexión de las artes de la vida significativa de una comunidad organizada” (p.8), ve la necesidad de que el hombre vuelva al arte, y de que lo haga con la intención de ensanchar su propia vida mediante experiencias artísticas. Por ello, para Dewey (1934), la idea del arte es la más grande conquista intelectual en la historia de la humanidad, afirmación que conversa con Nussbaum (2014) cuando, al referirse a Tagore recalca que:

Lo excepcional del ser humano es su capacidad para la creatividad artística, su capacidad para imaginar algo distinto de lo que es y para avanzar hacia un ideal hermoso así imaginado. Eso es lo que Tagore llama “el excedente humano”: a diferencia de cualquier otro animal, los seres humanos trascienden la necesidad física y viven en un mundo de símbolos e imaginación (...). (p. 111)

Para Dewey el arte posibilita una experiencia estética que genera una doble vía entre el creador de la obra y su espectador: el uno la crea, la goza y la padece como creador, mientras el otro la padece en la medida en que crea su propia experiencia frente a la obra. Así mismo, sitúa el arte en los ritos y las ceremonias con sentido mágico e invocador de las culturas arcaicas, los cuales se realizaban recurrentemente con la intención de llamar la lluvia, garantizar buenas cosechas o ganar en las batallas, pero que también se siguieron llevando a cabo como “exaltaciones inmediatas de la experiencia del vivir” (Dewey, 1934, p:34), “para convertirse en verdaderos actos de recreación de la vida, a través del involucramiento de los sentidos de lo práctico, lo emocional y lo intelectual en dichas experiencias vitales” (Dewey, 1934, p. 64).

En todas las culturas y desde distintas jerarquías, cuando el hombre ha pretendido despertar y/o transmitir emociones e ideas, ha apelado al arte, pues ve en éste un eficaz medio de comunicación basado en el poder de lo simbólico. Sin embargo, dentro de las preocupaciones de Dewey se hallaba el hecho de que el arte se había quedado haciendo parte del decorado y la suntuosidad de la imagería religiosa y política ligada a las élites, siendo estas mismas jerarquías las que sintiendo o padeciendo su peligrosidad, lo aislaron como posibilidad y herramienta formativa. Se pretendió entonces que el arte fuera sólo bello, y como tal instituido para ser valorado en galerías, museos y



teatros. Dewey se rebela contra esto, y propone un sentido instituyente del arte para cada cultura. Frente a la esfera privada o restringida a ciertos ámbitos en que se confinaba el arte, Dewey y Nussbaum, lo trae al ámbito de lo público, convertido en experiencia estética, en expresión de todo lo humano. Dewey, procura en el arte la integración y la comunión de los seres humanos, como parte instituyente de los rituales y ceremonias con que los hombres celebran y conmemoran su vida en comunidad.

#### *1.4.3. Bárcena, Mèlich y Freire: De la educación como acontecimiento ético a la pedagogía liberadora.*

Pensar estos procesos de formación en Altavista Central implicaba necesariamente retomar una visión provocadora de la educación, construida al margen de paradigmas reproductores del colonialismo, es decir, una visión de la educación que permitiera escuchar y sobre todo, comprender eso distinto que se viene gestando en las calles de Altavista, al margen de los escenarios de la educación formalizada en lógicas y planes curriculares emitidos desde el discurso de la estandarización. Es así como pusimos a conversar autores que, como Bárcena y Mèlich, se han preocupado por sugerir una pedagogía poética en todo el sentido de la palabra, en la medida que es radicalmente nueva y creativa, con los aportes de una pedagogía decolonial y de resistencia latinoamericana como la de Paulo Freire.

Bárcena y Mèlich (2000) se proponen una pedagogía de “la radical novedad”, en sí, una nueva visión de la educación pensada para posibilitar el encuentro con el otro, un encuentro donde acontece la experiencia. Su apuesta por una educación como acontecimiento ético, exige pensar el proceso de formación como narración compartida, como memoria del otro y de sí mismo, como hospitalidad y acogida. Es así como estos autores refieren:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que el mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 177).

Este dejar aprender es muy dicente de una educación que sabe escuchar y ver los rostros de quienes llegan al encuentro, de quienes, más que un contenido o un saber sobre algo, esperan vivir experiencias que les permitan comprender mejor el mundo y a los otros para encontrar la manera de nombrar sus heridas y sus sueños, sus vulnerabilidades y sus esperanzas. Este es uno de los sentidos en los que la conversación con Freire adquiere gran importancia, pues para el pedagogo brasileño no puede hablarse de educación sino se despierta en el educando esa convicción de sujeto político, capaz de asumirse responsable de la transformación social y política de su entorno.

Si lo que se aprende es una relación, la educación como acontecimiento ético ha de propiciar



múltiples maneras en los que fluya con claridad un relacionamiento ético con el mundo. En este sentido, es necesario reconocer que la heteronomía precede a la autonomía de nuestra libertad, y por ello, la construcción de autonomía no puede preceder la responsabilidad que se tiene con el rostro del otro, al contrario, es su consecuencia.

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (Bárcena & Mèlich, 2000, p.15)

El valor del aprender consiste en el acontecer, en la experiencia, una experiencia de formación, de transformación. El aprendizaje realmente auténtico es el que está por venir, el que aparece como acontecimiento, como nacimiento. El docente debe atender a aquello que da qué pensar. Para ello es de vital importancia el tacto, en el cual se configura una apuesta ética y estética del aprender.

Esta perspectiva de la educación como acontecimiento ético que nos sugieren Bárcena y Mèlich se articula con la propuesta freiriana de una educación o pedagogía liberadora, la cual se fundamenta en una clara oposición a la educación bancaria que sólo ve en los educandos unos pasivos receptores de teorías y conocimientos. La apuesta pedagógica de Freire está orientada a una formación que sea capaz de empoderar al sujeto para que éste, como ser de lenguaje y pensamiento, se apropie de su potencial cognitivo y reflexivo y se emancipe como individuo y como miembro de una comunidad, generando procesos de transformación social siempre en armonía con el cuidado del otro y del mundo que le rodea. Es a partir de Freire que nos acercamos a la comprensión de la función social del arte y su decidido papel en los procesos de transformación social y, sobre todo, la importancia que reviste pensar y orientar la educación desde la perspectiva de la participación comunitaria.

### **1.5. Presupuestos epistemológicos**

Con este estudio inscrito en la investigación cualitativa, buscamos comprender de qué manera las actividades artísticas promovidas por algunos grupos y organizaciones del corregimiento de Altavista, específicamente de Altavista Central, se constituyen en experiencias de formación para los habitantes que participan de ellas. Este tipo de investigación, como lo refiere Luna (2014), nos permitió mediante el lenguaje, aproximarnos a lo humano, indagar por la subjetividad, por el intercambio con los otros, por sus modos de pensar, sentir y actuar; dando cuenta desde la singularidad y el contexto de la experiencia de los participantes.

De este modo, conocer e interpretar lo que acontece cotidianamente en quienes participan de actividades artísticas promovidas por diferentes grupos culturales, saber desde su propia historia lo que piensan, hacen, sueñan enuncian, y el sentido que le dan a sus vivencias en procesos que vinculan lo artístico con apuestas de carácter comunitario, nos acercó a la comprensión de relaciones existentes entre el arte y los procesos formativos y participativos. Como lo expresa Galeano (2014), la



investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales con una mirada “desde dentro” y rescatando la singularidad y sus particularidades.

En este sentido, la hermenéutica ontológica propuesta por Gadamer, como postura epistemológica que sustenta la investigación, conlleva, desde el lenguaje, a un acercamiento a los horizontes de sentido y de comprensión que se tejen en el complejo universo de los procesos artísticos, por medio de los cuales habitantes de Altavista Central se relacionan con el mundo, con los otros y con ellos mismos.

En las conversaciones y en las actividades de observación que realizamos durante el trabajo de campo fueron posibles encuentros directos con los participantes de la investigación, lo cual según el sentido propuesto por Gadamer, implica una apertura a otros propiciándose una relación dialógica permeada por el horizonte de sentido de ambos, pues cada uno de nosotros está constituido en y por una historia específica que nos confiere una visión singular del mundo. Lo anterior, nos permitió aproximarnos a la comprensión de la experiencia de las personas en su contexto particular para conocer la perspectiva desde la cual han construido su visión del mundo e intentar develar no sólo qué acontece en ellos, qué experiencias se ha generado de su participación en diferentes actividades mediadas por el arte, qué representaciones y de qué tipo, sino cómo se ha dado esa experiencia, cuál es el sentido en la vida de cada uno.

En la hermenéutica ontológica, la comprensión de los acontecimientos, como lo mencionamos antes, se da no sólo desde el horizonte de sentido de los actores, desde su contexto, sino también en articulación con nuestro horizonte de sentido como investigadores, desde nuestros preconceptos; pues el momento histórico de cada uno determina la historia efectual, confiriendo una manera de entender el mundo, y por tanto, de leer y comprender la experiencia.

Dentro de su propuesta, Gadamer tiene en cuenta también la experiencia estética que rompe la dicotomía entre sujeto y objeto, y que puede dar lugar a una experiencia ética; por tanto, el arte, como lo expresa en la “Actualidad de lo bello”, es juego, símbolo y fiesta, lo cual nos permite un encuentro y reconocimiento de sí mismo, del otro y del mundo; un juego permanente mediado por el lenguaje, la fragilidad, la contingencia y la trascendencia, que posibilita movilizarse y sentirse responsable de la vida de otros y de la propia; además, una pluralidad de sentidos que parte de las experiencias, y el encuentro comunitario en la fiesta para compartir y acoger al otro desde un estado de goce y regocijo.

Igualmente, el diálogo surgido en los diferentes momentos, desde la hermenéutica, nos permitió de manera conjunta, tanto a los participantes como a nosotros, ahondar en el sentido del arte como experiencia de formación en procesos de participación comunitaria y comprender las distintas maneras en que se da ese encuentro con el otro y esa experiencia estética en los procesos promovidos por diferentes organizaciones culturales. Lo cual nos llevó, entre otras cosas, a pensar sobre los aspectos que hacen posible encontrar en el arte medios para volver a lo humano, al reconocimiento del otro, al pensamiento político, a los vínculos comunitarios y a la consolidación de un territorio; en



palabras de los participantes, a la “reivindicación de la vida”.

## 1.6. Metodología

Elegimos el estudio de caso intrínseco como enfoque de investigación, en cuanto éste nos permitía profundizar y comprender, desde los acontecimientos, las circunstancias y las personas (Simons, 2011)<sup>1</sup>, el sentido de la experiencia artística y cultural existente en el corregimiento de Altavista de la ciudad de Medellín, específicamente de Altavista Central. Para ello, seleccionamos tres organizaciones artísticas y culturales del sector: Corporación Casa Arte, Grupo Musical Memoria Chocoana y Corporación Cultura Altavista; por ser representativas en el corregimiento debido a su amplia trayectoria y al reconocimiento que tienen en el ámbito comunitario. Además, han configurado desde el arte diferentes espacios para el encuentro, el goce, el disfrute de lo estético, la celebración y la fiesta.

Estas organizaciones en sus procesos acogen habitantes de diferentes edades y tienen un carácter variado desde sus intereses artísticos y formativos, con participación de diferentes grupos étnicos y apuestas enfocadas en la identidad, la diversidad, la memoria y la consolidación del territorio; perspectivas que en la investigación nos interesaba develar para conocer qué hace particular esta experiencia y qué ocurre con quienes participan y disfrutan de las actividades; como lo refiere Stake (1994, en Galeano, 2014): “(...) El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso (...). Un estudio no puede representar el mundo, pero sí (...) un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados” (p. 68).

Para recolectar la información, consideramos participantes a toda persona, niño, niña, adolescente, joven, adulto o adulto mayor, que estuviera presente en las actividades artísticas como espectador o como integrante de los procesos desarrollados por las organizaciones culturales. Es así, como invitamos a participar de la investigación a diferentes personas que desempeñaran un papel clave en los procesos; un criterio importante lo relacionamos con su trayectoria de participación en las actividades artísticas estudiadas, eligiendo a algunos con amplia trayectoria y a otros que recientemente hubieran llegado a hacer parte de los procesos. Lo anterior, por el interés de explorar en experiencias singulares y colectivas, y de que en el diálogo se encontraran convergencias y divergencias que ampliaran las posibilidades de comprensión del caso desde la pluralidad de conocimientos, aprendizajes y saberes. De esta manera, tuvimos participantes entre siete y setenta años de edad, aproximadamente, quienes de forma voluntaria accedieron a hacer parte de la investigación.

---

<sup>1</sup> Helen Simons es profesora Emérita de Educación y Evaluación de la Universidad de Southampton, Profesora Honoraria de la Universidad Metropolitana de Londres y de la de Westminster, y asesora independiente sobre sistemas de investigación y evaluación que incorporan las artes creativas. Ha reivindicado activamente un enfoque democrático de la investigación y la enseñanza del estudio de caso, y ha defendido las formas cualitativas y artísticas de investigación para representar y comunicar la experiencia. (Simons, 2011)





Dicha selección, nos permitió dar valor a quienes constituyen comunidad, y así como reconocer sus historias, sus voces, sus expectativas y hacer visibles otras formas de estar en el mundo.

### - **Técnicas e instrumentos**

Para la recolección de la información empleamos como técnicas: grupos focales, entrevistas en profundidad y observación participante; las cuales articulamos con fuentes de información secundaria como fotografías, videos y programas relacionados con cada una de las organizaciones artísticas y culturales estudiadas. Estas técnicas las desarrollamos de manera alterna, de acuerdo con la disponibilidad de tiempo de los participantes y con la programación de las diferentes actividades observadas.

Según Gibb (1997, citado por Escobar & Bonilla, s.f.), el grupo focal como técnica de investigación social cualitativa tiene un propósito principal y es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Por tanto, nuestro propósito con esta técnica fue lograr una participación activa de la comunidad con la inclusión de personas de diferentes grupos étnicos, edades y sectores que asistieran a actividades artísticas, posibilitando diversidad de respuestas en torno al caso que enriquecieran los datos necesarios para la interpretación; lo que nos permitió obtener múltiples miradas dentro de cada contexto grupal.

Realizamos tres grupos focales, uno por cada organización seleccionada, integrados por seis a nueve personas, algunos con amplia trayectoria en las experiencias artísticas y otros que recientemente hacían parte de éstas; para ello, diseñamos un guion (Ver anexo 1) que nos permitió orientar temáticas de interés. Adicionalmente, empleamos otros recursos didácticos que facilitarían la expresión de ideas, sentimientos, experiencias o inquietudes; entre ellos fotografías de diferentes momentos vividos por cada organización artística, elaboración de mariposas en origami, como metáfora para abordar el tema de las transformaciones individuales y colectivas surgidas a partir de las experiencias con el arte, y exposición de un cartel que permitió, como memoria, que los participantes escribieran algunas reflexiones al finalizar el encuentro.

Con esta técnica abordamos temas como: sentido del arte en la vida de los participantes, aprendizajes a partir del arte y experiencias con el arte en la escuela, el arte en la creación de vínculos con los otros, el arte en los procesos de integración, participación y formación, el arte en la fiesta, el papel que cumplen las organizaciones artísticas y culturales en Altavista, la experiencia del arte en el corregimiento y la importancia de Altavista Semana Cultural para Altavista y sus habitantes.

Desarrollamos los grupos focales en ambientes naturales de los participantes, como estrategia para permitir confianza y mayor libertad en el diálogo y en las respuestas brindadas. En este sentido, es importante aclarar que con Memoria Chocoana, el grupo focal tuvo variaciones de acuerdo con las características de las participantes, por tanto, realizamos esta técnica durante uno de los ensayos, en medio de albaos, wali, rondas y chirimías.



De la convocatoria participaron los líderes de cada una de las organizaciones artísticas y culturales participantes, para tratar de asegurar una asistencia suficiente y que pudiera generarse un amplio diálogo de saberes. Es así como hubo participación de personas desde nueve a setenta años de edad, entre ellos: participantes de procesos, artistas, líderes comunitarios y directores de cada organización. Con esta técnica esclarecimos experiencias colectivas, afectaciones desde lo grupal y comunitario, y la ampliación del mundo a partir de las actividades artísticas.

Con relación a las entrevistas en profundidad, seleccionamos seis personas entre doce y sesenta y siete años de edad, dos de cada organización, participantes de las actividades programadas o de los procesos realizados; al igual que en los grupos focales, algunas con amplia trayectoria y otras con poca. Estas personas se identificaron en los primeros acercamientos realizados a la comunidad, en los grupos focales y en la observación participante.

En las entrevista profundizamos en experiencias personales, desde los sentidos, las representaciones, las afectaciones, el relacionamiento con los otros, y demás aspectos relevantes para la investigación; información que obtuvimos a partir de un diálogo abierto y libre orientado por una guía de entrevista (Ver anexo 2), con temáticas pertinentes según los objetivos propuestos. Lo anterior, para “construir el significado, el valor y la trascendencia de sus experiencias” (Robles, 2011, p.43).

El acercamiento a los participantes en las entrevistas así como en los grupos focales, nos permitió, como investigadores, diferentes aprendizajes desde la comunicación, la escucha activa, la reflexión y el abordaje de temas que surgieron en el diálogo.

Otra técnica que empleamos fue la observación participante. Para el propósito de la investigación consideramos que toda observación es participante, pues quien observa, en el sentido propuesto de Gadamer, lleva sus conocimientos previos, su horizonte de comprensión. Con esta técnica relacionamos las conversaciones e información obtenida en los grupos focales y en las entrevistas, con los escenarios y las experiencias vividas por los participantes en las actividades artísticas y procesos de formación observados: la manera como reciben la convocatoria, como se desplazan hacia el sitio de encuentro, como se acercan a la experiencia del arte y se relacionan o congregan para el disfrute de las actividades. Según Simons (2011), “Con ella se compone una imagen completa del escenario, se hace una idea de éste que no se puede lograr sólo hablando con las personas” (p. 86).

Para la selección de las actividades observadas, indagamos con líderes, artistas y gestores culturales de las organizaciones participantes, sobre los eventos que ellos consideraran más relevantes para el proceso de observación; teniendo presente también que fueran experiencias de mediano o largo trayecto en el tiempo, de gran convocatoria y de inclusión de diversos grupos étnicos; es así como asistimos a trece actividades: Arte en el Ecoparque (dos eventos – Casa Arte), ensayos de muestras artísticas de fin de año - Escuela Comunitaria de Arte (Corporación Cultural Altavista), proceso de preparación del Foro: sensibilización, visita a otras experiencias y mesas de discusión (Corporación Cultural Altavista), Foro “Territorios en transformación: una mirada desde el arte, la participación y la educación popular”, reunión proceso de formación Casa Arte, entrega de regalos a niños y niñas –



Sector Nuevo Amanecer (Memoria Chocoana), ensayo Memoria Chocoana, comparsa inaugural Altavista Semana Cultural, Festival de la diversidad y actividad de cierre Festival del Circo.

Elaboramos un guía (Ver anexo 3) para recolectar la información que nos orientara hacia aspectos relacionados con las preguntas de investigación y ampliaron la comprensión del contexto, aunque se consideraron otras observaciones importantes que se dieron de manera espontánea en cada actividad observada y fueron registradas en diarios de campo o cuadernos de notas.

#### - **Consentimiento informado**

Desde el momento en que expresamos nuestro interés por desarrollar la investigación en Altavista, decidimos asumir una postura ética que contribuyera al reconocimiento del ser humano en su contexto, permitiendo develar, confrontar y/o validar, aquellas experiencias creativas que las comunidades se inventan a diario para aprender a vivir de manera coherente con sus realidades y sus sueños. Es así como asumimos establecer relaciones de cuidado y respeto con los participantes, desde la escucha, la observación y el diálogo. También, es importante aclarar, que consideramos a las personas que participaron del estudio como “participantes”, puesto que fueron la fuente primaria de información y estuvieron en continua relación con nosotros durante todo el proceso.

Inicialmente, con cada participante, socializamos el alcance del estudio, debido a que sus experiencias de vida eran la base para nuestra investigación, además, para dar respuesta a sus expectativas. Para ello utilizamos un consentimiento informado (Ver anexo 4) que, retomando a Ramcharan y Cutcliffe (2001, citado por Simons, 2011, p.150), llamamos consentimiento informado en proceso, debido a fue tenido en cuenta a lo largo de la investigación. En este documento, suscribimos diferentes acuerdos relacionados con: tiempo requerido, técnicas empleadas, participantes, confidencialidad, discrecionalidad, formas de registrar la información y de analizar los datos, uso académico de la información, socialización de los resultados para procesos de validación y realimentación de los mismos, y retiro voluntario de la investigación. Lo anterior, como reconocimiento a su dignidad, saberes, palabras, silencios e intimidad (Simons, 2011).

Consideramos detalladamente el manejo adecuado de la información desde la construcción de los instrumentos, las transcripciones de entrevistas y discusiones, las interpretaciones, la escritura y comunicación de los informes finales para su devolución y validación, pues no pretendíamos una acumulación de información y divulgación sin sentido, sino obtener datos que respondieran a las preguntas planteadas y que resaltaran y valoraran la condición humana desde su diversidad, la cual no puede estar por debajo de las pretensiones investigativas.

#### - **Ruta de trabajo**

- **Diseño de instrumentos:** Inicialmente diseñamos los instrumentos requeridos para la recolección de la información, entre ellos, como ya mencionamos: guion para grupo focal y para observación participante, y guía para la entrevista en profundidad, teniendo como base los objetivos.



- **Desarrollo de una prueba piloto:** Para evaluar la pertinencia de los instrumentos, previo a su implementación, realizamos una prueba piloto que nos permitiera anticiparnos a las maneras más adecuadas de implementarlos y a las temáticas pertinentes para el logro de los objetivos. La prueba relacionada con la entrevista en profundidad la realizamos con una artista del corregimiento de San Antonio de Prado y la relacionada con el grupo focal, con un grupo de teatro del municipio de Bello. Para este proceso, tuvimos en cuenta que las características de ambos espacios y participantes, fueran similares a las del lugar en el que desarrollamos la investigación.
- **Socialización del proyecto con las tres organizaciones artísticas y culturales:** En la primera visita de campo convocamos, en diferentes momentos, a los directores de las tres organizaciones, para hacer socialización del proceso investigativo y coordinar un cronograma inicial de actividades y de posibles participantes. En esta actividad entregamos un resumen del proyecto y los participantes firmaron el consentimiento informado.
- **Recolección de la información en campo:** Realizamos 3 grupos focales, 6 entrevistas en profundidad y 13 actividades de observación participante. Durante las actividades, hicimos registros audiovisuales de discusiones, conversaciones y actividades observadas, con previo consentimiento de los participantes. También tomamos notas de campo, que nos permitieran complementar y comparar posteriormente la información.
- **Transcripción de la información:** Después de terminado el trabajo de campo, hicimos transcripción de la totalidad de entrevistas y grupos focales realizados.

### 1.7. Proceso de análisis de información

Para el análisis e interpretación de la información, tuvimos en cuenta elementos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1990, en Valles, 1999), entre ellos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Proceso que nos permitió la comparación constante entre códigos, conceptos, categorías y memos analíticos; además, reflexionar a partir de nuestras propias experiencias y de las relaciones establecidas entre lo encontrado en el contexto, el análisis, las interpretaciones realizadas por cada uno de nosotros y los referentes conceptuales, configurando finalmente el sentido de lo aportado por los participantes.

Articulamos el análisis de entrevistas y grupos focales, con notas de campo, fotografías y videos tomados en las observaciones, para realizar un proceso de triangulación que nos permitiera relacionar y contrastar los datos obtenidos, procurando “descubrir categorías de asociación con el tema tratado, buscar relaciones y significados, y destacar lo planteado por los participantes” (Simons, 2011), partiendo de una categoría central llamada “Experiencias de formación y participación”. De esta manera, logramos descripciones más amplias que nos sirvieran para verificar la importancia de los



temas; teniendo en cuenta que la triangulación es un “proceso que utiliza múltiples percepciones para aclarar significados, mediante la identificación de diferentes formas de ver el fenómeno (...)” (Galeano, 2014, p.76 – 77). También empleamos la triangulación entre los investigadores, como “estrategia que confirmara diferentes perspectivas y su entrecruzamiento en el contexto” (Simons, 2011, p.182 – 183).

En este proceso, hicimos relectura de todas transcripciones, recordando claves sociales, emocionales y conductuales, para “obtener más significados de los que se deducen en palabras solas, a partir de los matices de tonos, las expresiones, los giros lingüísticos y los contextos” (Simons, 2011, p.191).

A De esta manera, iniciamos un proceso de codificación abierta, separando las citas o enunciados que nos permitieran reconocer elementos importantes. Los códigos fueron asignados y relacionados en las diferentes transcripciones, para lograr su saturación y agrupar “acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado (Strauss & Corbin, 1990, p. 112 citado por Hernández, Herrera, Martínez, Páez & Páez, 2011, p. 12). Esta codificación la acompañamos de menos analíticos, para ir dando sentido a los conceptos.

Luego, realizamos un proceso de codificación axial, mediante lecturas grupales y discusiones, en las cuales hicimos un análisis y depuración más detallada de las categorías encontradas inicialmente, identificando posibles relaciones entre sus dimensiones y propiedades, para dar mayor comprensión al estudio de caso. Según los datos, definimos cuatro categorías: Experiencias de iniciación, vínculos afectivos, experiencias de formación y participación y lenguajes del arte en experiencias de formación y participación. Además, surgieron subcategorías o propiedades importantes en cada categoría, entre ellas: Aprendizajes del afecto, “nueva familia”, vínculos afectivos comunitarios, transformaciones individuales, transformaciones colectivas, el cuerpo, el arte como fiesta y el arte como juego. Es importante dentro de este proceso aclarar, que las subcategorías “nueva familia” y “el cuerpo”, emergieron como códigos in vivo directamente de los datos empíricos.

Finalmente, realizamos una codificación selectiva, para afinar las categorías y conceptos, que nos llevaran a “explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud” (Hernández et al, 2011, p. 15). Para ello, mediante la comparación constante, realizamos una focalización más precisa de los incidentes codificados (Hernández et al, 2011, p. 16), “delimitando solamente aquellos que se relacionaran con la categoría central de manera significativa” (Valles, 1999, p. 355) y empezamos a establecer relaciones entre las categorías y los referentes conceptuales, logrando finalmente, articular el análisis y las interpretaciones como se muestra en la tabla 1. Lo cual fue fundamental para comprender de manera amplia el caso de Altavista Central, desde los sentidos que tiene para habitantes del sector su participación en actividades artísticas y culturales, y desde la configuración de estas actividades en experiencias de formación y transformación para ellos.



**Tabla 1. Categorización**

<i>Experiencias de formación y participación</i>			
1	<i>Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias</i>	<i>CEDEPRO: Resistencia y liderazgo</i>	
		<i>Movimiento Cultural</i>	<i>Corporación Cultural Altavista: La impronta de lo comunitario</i>
			<i>Casa Arte: La apuesta por el grupo artístico</i>
			<i>Memoria Chocoana: Diversidad e identidad.</i>
<i>Sello comunitario y cultural</i>			
2	<i>Experiencias de formación y participación</i>	<i>Procesos de formación</i>	
		<i>Transformaciones individuales y colectivas</i>	<i>Reflexionar sobre sí mismo</i>
			<i>Reconocer al otro (Radicalmente otro)</i>
			<i>Pensamiento político</i>
<i>Integración comunitaria</i>			
3	<i>Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético</i>	<i>Aprendizajes del afecto</i>	
		<i>“Nueva familia”</i>	
4	<i>El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación</i>		
5	<i>Lenguajes del arte en la participación comunitaria</i>	<i>Los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta</i>	
		<i>Los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria</i>	
		<i>Los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso.</i>	

Antes de dar por terminadas las interpretaciones hicimos un proceso de convalidación con los participantes de la investigación que nos permitiera contrastar sus horizontes de comprensión con los nuestros; pues es importante aclarar que por estar en el marco de una investigación cualitativa de carácter hermenéutico, siempre habrá una comprensión subjetiva de las experiencias.

## 2. Principales hallazgos

Nuestro proceso investigativo estuvo siempre orientado a comprender la manera como el arte, desde una perspectiva relacional y comunitaria, se convierte en un elemento determinante en los procesos de formación y participación promovidos por las tres organizaciones culturales estudiadas. La investigación quiso aproximarse a la comprensión de estos procesos estableciendo un diálogo entre arte y formación desde el reconocimiento de experiencias en contextos sociales donde la mediación del arte está posibilitando la consolidación de apuestas formativas, no tradicionales, vinculadas de manera directa a procesos creativos de participación comunitaria, en los que los espacios para la



alegría, la fiesta y el goce se combinan con ejercicios de reflexión y construcción social, individual y colectiva.

En este sentido, es importante destacar que, tal como se concibe desde una perspectiva hermenéutica, los hallazgos que presentamos tendrán siempre el carácter de inacabados, en la medida que, lo que hacen es poner en movimiento una discusión en torno a ciertos horizontes de comprensión que necesitan ser refutados y contrastados.

Para darle claridad a la exposición de hallazgos consolidados, hemos construido los siguientes apartados que dan cuenta de los aspectos que obedecen a las comprensiones más elaboradas que pudimos consolidar a partir del proceso investigativo, estos son: 1) Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias, el cual retoma particularidades de la trayectoria cultural en la que se inscriben estas tres organizaciones desde su origen hasta sus apuestas pedagógicas y artísticas actuales; 2) Experiencias de formación y transformación, apartado que pretende captar la singularidad y la transformación individual y colectiva de las experiencias de formación y participación mediadas por el arte, describiendo, a partir de interpretaciones y narrativas las distintas maneras de configurarse la existencia en conexión con los otros y con el mundo ; 3) Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético, ejercicio interpretativo que visibiliza lo afectivo como elemento potenciador de un relacionamiento ético que repercute en la progresiva extensión de comunidades afectivas muy comprometidas con la promoción de la sana convivencia con los otros y con el medio ambiente, 4) El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación, un acercamiento al cuerpo desde los procesos artísticos, explorando como el trabajo técnico y la conciencia del cuerpo en distintas circunstancias ofrecen al actor y al espectador participante la posibilidad de pensarse a partir de su presencia corporal, y 5) Lenguajes del arte en la participación comunitaria, un ejercicio de interpretación atendiendo al concepto de arte como fiesta y develando procesos colectivos de configuración de experiencias estéticas muy propias del carnaval y la fiesta como elementos constitutivos e imprescindibles en la configuración de un arte comunitario.

### **2.1. Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias**

El análisis de diferentes materiales reunidos durante el trabajo de campo nos aportó información importante para comprender las condiciones, interacciones y estrategias iniciales que se dieron en el sector y entre sus habitantes, para que se configurara el proceso de formación y participación que hoy presentamos como fenómeno de estudio. La pregunta por la participación conduce a realizar una descripción general de las condiciones iniciales, desde una perspectiva histórica, teniendo en cuenta los procesos que dieron origen a las tres organizaciones seleccionadas para este estudio de caso.

Al respecto, se establecen dos procesos diferenciados de iniciación y consolidación de las organizaciones; por un lado, el estudio muestra un origen común en cuanto a las condiciones y circunstancias de tiempo y lugar que confluyeron para que nacieran en el sector la Perla la Corporación Cultural Altavista y la Corporación Casa Arte; y por otro, las circunstancias particulares



que rodearon la génesis del grupo Memoria Chocoana en el barrio Nuevo Amanecer.

### **2.1.1. CEDEPRO: Resistencias y liderazgos**

Para el año 2001, en Altavista Central – Sector la Perla, surgen diferentes procesos dentro del Colegio CEDEPRO (Centro de Producción Productiva), que para ese entonces era dirigido y administrado por la Corporación CEDESIS (Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social). En el imaginario de las personas entrevistadas, lo vivido en esta institución es considerado como una experiencia fundamental para que se diera el proceso cultural y artístico que hoy lideran la Corporación Cultural Altavista y Casa Arte. Para ellos, CEDEPRO se considera la génesis de todo un proceso cultural y comunitario que ha perseguido transformaciones sociales en el corregimiento.

“Sí, CEDESIS lo administraba. A pesar de que el colegio tiene que cumplir con algunos cánones de la educación, algunos requisitos, también tiene ese sello de corporación, era una corporación que había nacido con todas las bases de las organizaciones culturales y las organizaciones comunitarias de los 80 y 90, por allá cuando nació Región, cuando nació Picacho, entonces ellos tenían cierto matiz que siento que se trasladaba al colegio (a CEDEPRO)”. (Edwar)

La experiencia de CEDEPRO implicó para los participantes una resignificación del concepto de escuela; de vivir la experiencia de un modelo de escuela tradicional y un tipo de educación que busca la domesticación y en la cual prevalece la norma, a una propuesta vista como de educación flexible, abierta, liberadora, contextualizada, basada en proyectos de interés que hace pensar en un modelo pedagógico crítico social, con prácticas de la Educación Popular.

“Es que se llevaba una educación contextualizada, una educación abierta, más libre, más amplia, y tenía un espacio muy importante que eran los proyectos de interés”; entonces como su nombre lo dice, habían los que hacían los quesitos, los que aprendían a hacer jabones, los que aprendían música, teatro, danza, artes plásticas, otros de ocio”. (Camilo)

Sin embargo, por lo dicho en las entrevistas, al interior del propio CEDEPRO se vivían tensiones frente a la aplicación de las normas, en medio de una población escolar, que contaba también con niños, niñas y adolescentes provenientes de hogares que padecieron situaciones de desplazamiento. En este contexto, y con una filosofía institucional flexible, nace la idea en un coordinador del colegio, el docente Jairo Valencia, de crear un grupo juvenil que recogiera intereses, anhelos, potencialidades y proyectos de vida de una cantidad de estudiantes que ya tenían sus propias inquietudes. Este grupo juvenil, además, sirvió como estrategia para vincular e incluir a aquellos estudiantes considerados como difíciles y de bajo rendimiento académico, y por lo tanto, rechazados por algunos docentes.

“Conformamos un grupo juvenil, a ese grupo llegamos como quince y ahí fuimos llegando hasta ser ciento cincuenta, y con esos ciento cincuenta decidimos alquilar una sede, nos tocó hacer morcilla...porque no había quien económicamente nos ayudara; los profesores para enseñarnos no existían, entonces, “ah, Kelly sabe bailar, entonces me hace el favor y crea un grupo de danza; usted qué saber hacer, ¿de monociclo? entonces bueno cree usted un grupo”; entonces a cada quien le tocaba resolver, en ese momento me tocó a mí, como yo había aprendido con Barrio Comparsa a montar zancos, entonces entré a coordinar el grupo de zanqueros, y ahí inició





el proceso”. (Wilinton)

En los inicios de este recuento histórico, aparecen relatos de persistencia y perseverancia frente a los obstáculos presentes en el entorno, y de resistencia y ruptura de cara al control y disciplinamiento que no deja de imperar en los contextos escolares, incluso en el del mismo CEDEPRO. No obstante, es claro que a partir de estas coincidencias y rupturas nacerían la mayor parte de iniciativas culturales y la actividad artística que en los últimos quince años se ha venido presentando en Altavista.

### **2.1.2. Movimiento cultural**

El liderazgo de Jairo Valencia fue fundamental en todo este proceso, pues la concepción y creación del grupo juvenil, no sólo daba una alternativa educativa de acogida y hospitalidad, sino que con estrategias propias relacionadas con el tacto educativo, el diálogo, la confianza y la motivación frente a las potencialidades de cada uno, logró que el grupo creciera de manera impensada, al punto tal, que la mayoría de niños, niñas y adolescentes preferían estar allí y no en las clases normales.

“(…) Era algo muy bonito, el que se llevaba las cosas en el colegio, y que era catalogado como el roboncito, era el encargado de cuidar las cosas en la Corporación; a él se le entregaban las llaves y el cerraba, porque él (Jairo Valencia) partía desde un principio, “si yo señalo al otro entonces no vamos a hacer la transformación”. (Edwar)

“(…) Llegamos a ser como ciento cincuenta, porque la gente veía un espacio muy diferente y otra cosa muy salida del contexto de lo formal, entonces todo el mundo ya quería estar en ese espacio, muchos no iban a clases sino que se quedaban en la corporación, entonces eso costó y eso lo que hizo fue generar un conflicto entre la organización del colegio y la corporación, entonces nos sacaron del colegio, nosotros nos fuimos para otro espacio, porque también teníamos cierta autonomía o rebeldía, era un asunto de “venga, es que nosotros somos capaces de estar bajo nuestras normas y bajo nuestras condiciones, o sea no las normas que nos implanta el colegio”, y nos fuimos (…)”. (Edwar)

Este grupo se convirtió en un espacio de resistencia frente a la intransigencia propia del aparato escolar que prefiere que todo permanezca bajo control. Era una experiencia de formación diferente, en la que el profesor también iba inculcando el valor de la cultura, al propiciar, entre otras cosas, su participación en eventos de la ciudad, como lo menciona Camilo: “(…) él cómo coordinador del colegio, que nos permitía a nosotros salir, ir a foros, ir a conferencias, ir al Águila Descalza, una cantidad de cosas, de encuentros culturales, generó una gran cantidad de líderes acá en Altavista (…)”. Estas condiciones hicieron que en CEDEPRO se respirara un aire de libertad y creatividad, en el que algunos estudiantes empezaron a ser reconocidos como artistas, y con el arte buscaron negociar normas y exigencias académicas.

El empeño y la entrega puesto por el profesor Jairo al grupo juvenil generó un choque con la institucionalidad, lo que originó su posterior despido como lo menciona Edwar:

“(…) ese construir ese grupo, aparte, le costó también el puesto de trabajo, porque él era el cómplice de nosotros del colegio, él era el que se robaba las togas para que nosotros hiciéramos los vestuarios de los



zancos, él era el que sacaba su tiempo y se iba a dar las clases, él era el que sacrificaba el sueldo cuando tocaba meterse la mano al bolsillo porque había que pagar el arriendo, por ejemplo él tenía algo muy bacano que él siempre inculcó “venga es que ustedes son capaces”, nosotros hacíamos las morcillas, recogíamos por ahí veinte mil pesos, pero él cada que llegaba el mes del arriendo él ajustaba siempre, pero siempre dejaba la iniciativa en los muchachos “venga, ustedes tienen que resolver”, pero él siempre sabía que al final a él le tocaba meter la mano al bolsillo y ajustar lo que faltaba”.

De esta manera, la configuración de un movimiento cultural conformado y liderado por jóvenes, egresados y estudiantes de CEDEPRO, generó la necesidad, en su mayor promotor y cómplice, de crear un espacio que diera acogida y sentido a toda esa energía juvenil. Así nace la Corporación Cultural Altavista, que se convierte en un crisol de experiencias, aprendizajes artísticos, iniciativas ambientales, eventos culturales, formación política, rebeldías y simpatías. El liderazgo del docente generaba experiencias formativas en los jóvenes participantes e integrantes de la corporación; valores como la autonomía y la confianza hacen parte de los insumos pedagógicos que desde el inicio acompañan a quienes han continuado con aquella semilla de transformación.

En medio de estas búsquedas y sueños juveniles, se van presentando tensiones y deslindes propios de los intereses de sus participantes. Se configuran corrientes y simpatías diversas: por un lado, los que ven en lo artístico, particularmente, en las artes escénicas, su camino de participación y formación; se visionan como grupo artístico. De otra parte, están quienes tienen un origen comunitario, y buscan que la corporación tenga un carácter más social que artístico; otros siguen búsquedas netamente ambientalistas. De estos deslindes surgen las distintas organizaciones y grupos culturales presentes en el sector, y en particular, las organizaciones que hacen parte de esta investigación.

“(…) cuando inicia todo el movimiento cultural y artístico en el corregimiento, se da mucho gracias como a la voluntad de pocas personas que veían en eso la importancia de que existiera, es decir, porque cuando Jairo Valencia se piensa un proceso, él lo piensa más como un proceso, cultural, social, porque recuerdo que el nombre incluso de la Corporación Cultural antes era, ambiental, juvenil, educativa, o sea pretendía abarcar un montón de cosas, pero solo unos cuantos se especializaron y se dijeron, no, que sea sólo lo artístico, y eso se debe mucho a Camilo y a Juancho, que en su época se dijeron, “no, estamos acá en la Corporación Cultural, pero nosotros nos vamos a enfocar es en lo artístico (…)”. Desde ahí es cuando se viene, se da también toda esa avalancha y empieza a tocar corazones que dicen yo también quiero estar, yo me veo ahí; y empiezan esos llamados a tocarnos la puerta todos los días, de quienes quieren participar y por eso nace Casa Arte”. (Tatiana)

### **2.1.2.1. Corporación Cultural Altavista: La impronta de lo comunitario**

En la Corporación Cultural Altavista se formaron las bases de los liderazgos que ha caracterizado el devenir de este fenómeno cultural. Con su surgimiento, resuena mucho el asunto de “llenar el vacío”, según la vivencia de sus fundadores, en Altavista se sentía la carencia de propuestas educativas y culturales que promovieran temas como: arte, medio ambiente, patrimonio, política e integración comunitaria; se evidenciaba la falta de espacios con propuestas alternativas a las tradicionales, institucionales y escolares. Es así, como la Corporación nace y se va convirtiendo en un motor de iniciativas de índole comunitario y en un espacio para intentar transformaciones en los sujetos y los grupos humanos.



Este proceso que incluye surgimiento, aprendizajes, desarrollo y transformaciones posteriores que hoy dan cuenta de lo que es la actual Corporación, lo describe de manera inmejorable uno de sus líderes fundadores, refiriendo un antes y un después de esta experiencia de formación y participación.

“ (...) la Corporación fue una de las primeras organizaciones que nacen y desde ahí empezamos a regar semillitas porque siempre hemos tenido esa visión corregimental, no desde un asunto sólo de un sector, sino siempre a trabajar desde las cuatro microcuencas, y desde ahí empezamos a acompañar diferentes procesos que ya hoy uno ve que se están liderando solos y andando solos, como es el caso de Casa Arte, de todos los procesos de Manzanillo; porque cuando empezamos en Manzanillo no habían grupos culturales, no había quien generara otras alternativas, otros espacios para los muchachos y ahora es muy grato uno hacer un diagnóstico y el corregimiento cuenta con más de noventa y siete organizaciones y grupos conformados alrededor de la cultura; entonces yo siento que eso ha sido la primer transformación que hemos hecho, es decir, hemos generado una semilla que se ha ido multiplicando. (Edward)

Indudablemente, y es un hecho que constatamos en los relatos de los y las participantes, una de las principales transformaciones que se dan en el sector tiene que ver con el surgimiento de nuevos grupos artísticos y organizaciones culturales lideradas por jóvenes que integraron la Corporación Cultural Altavista. Un mismo cordón umbilical con la Corporación ha unido desde sus surgimientos, a estos nuevos grupos, lo que se evidencia en expresiones de reciprocidad entre quienes lideran y participan en las nuevas experiencias, y los que permanecen liderando la Corporación.

Es por esto, que aunque se hayan presentado divergencias y disidencias entre quienes han integrado la Corporación, los y las participantes destacan lazos que aún los unen, vínculos fraternales que han prevalecido, apoyos mutuos entre los grupos y organizaciones, generosidad a partir de la cual se ha pretendido que vayan floreciendo y prosperando todas aquellas iniciativas culturales que favorezcan la transformación del sector, en cuanto proyectos de vida divergentes, sanos y creativos, y un ambiente social que facilite la construcción de un sentido comunitario. Como lo refiere una participante, el movimiento generado desde la Corporación ha contribuido a movilizar las distintas transformaciones que se dan en el corregimiento:

“Me conmueve demasiado es porque si bien a hoy lo está sucediendo en la vida de Altavista con relación al tema artístico se da en gran parte es como a esa necesidad que ellos (los de la Corporación Cultural Altavista) en su momento presentan, la mantienen viva, es decir, no dejan apagar esa llama. (...) también recuerdo que por un tiempo nos estuvieron apoyando, yo recuerdo mucho que la familia de Camilo se va para Bello, él renuncia a la familia y se queda viviendo donde era el espacio de la sede y ellos (los de la Corporación) le hacían un aporte de un mercado mensual, como para que tuviera como comer y no se muriera de hambre. Entonces digamos esa entrega tan grande que ellos hacen con este cuento y que obviamente yo también entré a apoyarles mucho, hace que hoy sucedan este montón de cosas, es decir, que al pasar por las calles..., que haya festivales, que haya programaciones, las personas lo agradecen”. (Tatiana)

En la voz de Tatiana, la expresión “mantener viva la llama”, indica que a pesar de las vicisitudes que se dan en el camino ha prevalecido el espíritu de solidaridad y de perseverancia. Sus palabras contienen el correlato de resistencias que esas primeras iniciativas en torno a la cultura tuvieron que



afrontar para que hoy permanezcan vivas, e incluso, se hayan expandido con la aparición de nuevos grupos, y la realización de eventos, logrando la participación y el reconocimiento de los habitantes.

“(…) De verdad se ha hecho una tarea de sensibilización, o sea de abrir la pregunta al interior de un corregimiento donde no existía absolutamente nada, y que tiene que ver con esos surgimientos de nuevos procesos, es decir, que Leidy diga con Antares Dance, es que nosotros queremos más la línea de la danza, y yo voy a fundar mi propio proceso en la línea de la danza, eso es muy positivo, pero se empieza a generar todo un movimiento por así decirlo con relación al arte y a la cultura en Altavista, cosa pues que estaba muerta hasta estos entonces”. (Tatiana)

Nos llama también la atención, la apreciación de Edward sobre lo que ha significado la Corporación Cultural Altavista para los habitantes del sector, “yo siento que los que han pasado por ahí los hemos marcado”. Ante esto, no se puede olvidar que todos ellos vienen de ese primer grupo juvenil creado en CEDEPRO por el profesor Jairo Valencia, a quien se le debe una gran cantidad de aprendizajes y desarrollos posteriores en cuanto a los liderazgos y a lo político como acción transformadora de realidades. Sobre este marcaje transformador vale la pena recoger lo dicho por Camilo al referirse a ese tronco común que significó la experiencia de CEDEPRO y la primera etapa de la Corporación.

“Digamos que estos últimos tiempos hay un impulso muy fuerte de participación e incidencia política, que también nos la formamos en el colegio; a nivel político también tuvimos una gran revolución como diría Tatiana, “eso parecía un colegio revolucionario”; y sí, ahí políticamente teníamos una gran formación. Y luego nosotros que nos formamos con todas esas capacidades, con esas bases de liderazgo, empezamos a identificar que el arte también, además de todo lo que hemos vivido y muchas experiencias tan bacanas que cada uno cuenta, que me parecen para mí ya mucho más importantes que contar mi propia historia...”

#### - *Escuela comunitaria de artes*

La observación sobre las actividades educativas de la Corporación Cultural Altavista nos condujo al proyecto más importante de la organización: la Escuela Comunitaria de Artes – ECA, en la cual la apuesta de formación está pensada desde las propuestas pedagógicas de Paulo Freire; en este lugar, desarrollan diferentes lenguajes del arte como medio para compartir y construir juntos, además para contribuir a una formación social que posibilite el pensamiento y la acción crítica y política de sus integrantes.

Las actividades de cierre del segundo semestre del año 2015, nos permitieron observar el resultado de sus procesos de formación. En este espacio, desde diferentes expresiones del arte (plástica, música, canto, baile, fotografía, teatro, comparsa, entre otras), los participantes tienen la oportunidad de narrarse a sí mismos, de esculpirse creando un símbolo de lo que son y lo que sueñan ser, y de reconocer a los otros en sus procesos de configuración como sujetos; mediante vivencias que les permiten poner todos sus sentidos en el disfrute y la alegría.

La Corporación promueve procesos de participación desde una perspectiva pedagógica: para ellos, la construcción de comunidad se pueda dar en diferentes espacios donde los participantes se encuentren, disfruten, aprendan a reconocerse y a reconocer a los demás, y se formen en valores humanos. Las



actividades artísticas son un pretexto para la formación humana; no importa tanto la técnica ni el saber disciplinar, importa más que el niño, la niña o el joven, tengan un espacio para ocupar su tiempo, para ser acogido con afecto, y mejorar en su manera de relacionarse con los otros y con el mundo. Esta apreciación se constata en la respuesta Jhorman sobre su interés por el arte, y cómo se da su participación en las actividades de la Corporación:

“Como siempre todas las noches le hago uno que otro mandado a mi mamá o a alguien más y precisamente fue un martes que llegó el profesor Esteban y me preguntó que si quería estar y entonces yo le dije que sí. El profesor Esteban me dijo que yo tenía potencial para la tambora, entonces seguí yendo hasta que llegó la profe Alba y seguí yendo a las clases de teatro y más que todo llegué por medio de la comparsa que fueron el profe Jonathan, Cristian, David y todos ellos. Eso fue más o menos como hace tres años. Antes de estar en la escuela yo estaba metido en más proyectos, pero yo andaba mucho la calle porque esos proyectos eran nada más una vez a la semana, era uno de zancos también pero de pedagogía vivencial en COMBOS”.

### *2.1.2.2. Casa Arte: La apuesta por el grupo artístico*

La trayectoria de la Corporación Casa Arte nace de búsquedas individuales, de anhelos de integración y pertenencia grupal, así como de encuentros e interacciones con los otros, con quienes se establecen relaciones de identidad y contagio emocional para compartir sueños y emprender caminos comunes. Existe también en el grupo un fuerte componente de formación política, pues la participación en actividades artísticas y culturales posibilita transmitir mensajes que apuntan a la formación de los habitantes en asuntos de pertenencia y apropiación por el corregimiento, como el lugar desde el cual se lucha para vivir en mejores condiciones. Una formación política que realmente genere transformaciones culturales, a partir de las cuales los habitantes de Altavista obtengan mayores y mejores oportunidades y alternativas para el encuentro y la integración.

A la par con el empuje transformador que ha tenido su formación política, las relaciones y vínculos que se han dado, así como la movilización y activación que despierta en los habitantes del sector, se originan en sentimientos afectivos de simpatía y reciprocidad; tal y como lo refiere Tatiana, Casa Arte nace como un fenómeno de contagio frente a la resistencia y persistencia de un líder cultural como Camilo; lo cual continúa hoy cosechando sus frutos.

Las experiencias iniciales de formación y participación presentes en la propuesta de Casa Arte contaron con un elemento fundamental: la búsqueda de lenguajes artísticos y técnicas corporales que enriquecieran su apuesta por las artes escénicas. En los relatos de sus integrantes, el trabajo sobre el cuerpo ha sido una fuente de trascendencia, y una manera de permanecer en los campos del arte. En este sentido, podríamos comprender las razones del deslinde entre Casa Arte y la Corporación Cultural Altavista. Para ellos, una propuesta pedagógica desde el arte debe apuntar a despertar vocaciones, y a generar las condiciones para una formación artística que implique dedicación en el esfuerzo de dominios técnicos. Sobre esto último, Juan Fernando aporta un interesante punto de vista:

“(Existen) procesos comunitarios destinados a difundir de manera general y sin profundización técnica ni nada de eso, porque ese no es el propósito, hay muchos procesos destinados a eso a que sea la comunidad la



que haga el arte y no los llamados artistas por vocación y dedicación, porque se ve en ello, una posibilidad de transformación de las vidas; es algo que uno mismo se cuestiona porque han sido muchos los que hoy jalan el gatillo que han participado, de hecho compañeros míos, y directos del elenco, que trabajaban fuerte han terminado en la cárcel por cuestiones de esas; y así mismo uno se pregunta: ¿qué repercusión puede tener sobre una persona que no lo hace por vocación sino que es más una cuestión de exploración, de distracción, de entretenimiento? cuando hay tantas formas de entretenimiento, el arte resulta siendo una entre tantas más".

Casa Arte como organización llega a trece años de permanencia en los lenguajes de las artes escénicas (mimo, clown, comparsa), y en las vicisitudes propias de un proceso de autogestión liderado por un colectivo tan joven, se proyecta como un grupo artístico (Los Pantolocos) y una organización cultural que cree en el arte como medio para transformar el entorno y la convivencia, retomando el sentido de lo festivo y del goce colectivo mediado por el arte como experiencia estética. Su proyección comunitaria se ve reflejada y materializada en actividades como “Arte en el Ecoparque”, en la que generan un espacio mensual para el encuentro, la lúdica y el entretenimiento; convirtiéndose en una opción cultural para muchas familias del sector.

“Porque llegan momentos en que el arte por el arte se vuelve poco placentero, en que uno tiene otras preocupaciones, entonces resulta importante como referente para la construcción de colectividad, cohesión, tejido social, no sé cómo lo llaman, y en ese sentido creo que es (...)”. (Juan Fernando)

Casa Arte, desde la voz de sus integrantes, se ve a sí misma como una organización que hace parte de un floreciente movimiento cultural, a la vez que se reconoce disidente de la Corporación, pero sólo en el sentido de sus búsquedas artísticas. Es claro entonces, que las trayectorias de vida de quienes participan como integrantes y artistas esta experiencia, se han decantado, inicialmente, por la consolidación de un grupo artístico, el cual se convertiría en su proyecto de vida. Para su fundador y posteriores integrantes, las artes escénicas, los lenguajes del mimo y del clown, les llegaron por las vías del contagio y el asombro ante ese otro artista (Yovis Manuel Álvarez, Teatro Taller de Mimos y Clown) que se toparon en alguna calle o parque de la ciudad. Tras dicho contagio vino el aprendizaje y apropiación de técnicas y lenguajes, lo que los convirtió en ese nuevo grupo artístico que no sólo busca proyectarse como tal, llevando su arte a eventos privados y públicos de la ciudad, sino que su accionar, ya como organización, los lleva a pensarse como actores y gestores culturales, que ven en la cultura, en la producción simbólica, un medio para fortalecer la identidad territorial, de quienes habitan un corregimiento como Altavista.

“Tenemos un desarrollo impresionante a través de las organizaciones en los distintos sectores, y a través de Altavista Semana Cultural, que ha sido ese puente o ese escenario reivindicador de la vida y de reencuentro de las personas... y esa participación con comparsas y demás, es la forma de conectarnos: energéticamente nos conectamos a través del arte, porque la división geográfica no nos permite mucho, o que ellos venga acá y que nosotros vamos allá también son otra posibilidades”. (Camilo)

### **2.1.2.3. Memoria Chocoana: diversidad e identidad**

Diferentes circunstancias y condiciones posibilitaron el origen del grupo musical Memoria Chocoana,



una de ellas, según lo referido por las participantes, fue su reubicación en el barrio Nuevo Amanecer después del incendio ocurrido en el año 2003 en el lugar donde vivían “Mano de Dios”; y otra, la presencia de Esneda Quinto, la mujer que fundó y ha liderado el grupo desde sus inicios.

La primera circunstancia marca, según los datos aportados por las participantes, un choque o resistencia por parte de habitantes de los sectores alrededor del lugar donde fue creado el barrio Nuevo Amanecer. Dicho choque supuso un rechazo directo y declarado por los pobladores marcado por fuertes trazas de racismo. Estar en medio de esta circunstancia y sentir la necesidad de comprender la presencia del racismo frente a la población afro y a otras poblaciones, hizo que Esneda, una mujer que desde la escuela y luego en la universidad había vivido experiencias artísticas significativas, empezara a investigar e indagar más sobre sus raíces, hasta sentir "que todos estaban equivocados" y comprender "que todos eran iguales", que ella misma, era una mezcla de orígenes.

“...Yo veía que acá había mucho racismo, entonces uno dice ¿y el racismo es por qué? (...) Entonces claro yo dije bueno es que la gente, lo que hay que hacer es sensibilizarla y cómo lo hacemos, con el arte, la mejor forma de llegarle a la gente es con el arte, o sea yo no puedo ir allá y ¡ey venga, mire, escúcheme que es que!... pero si lo hago cantando, la gente va a llegar así sea por curiosidad, entonces claro, yo dije la mejor forma de hacer esto es con el arte". (Esneda)

Frente al racismo, Esneda optó por el lenguaje del arte, del canto, cuyo poder para comunicar y sensibilizar se evidenció en el paulatino cambio de actitud de los habitantes del sector ante la presencia de la población afro recién llegada. Sobre esto cuenta Esneda:

“(...) Nosotros éramos los extraños y habían muchos y ellos nos decían: “ay, nosotros estábamos muy confundidos con ustedes, porque nos van a dañar el sector, nos van a dañar el barrio, con su desorden, con su no sé qué”; pero ya después cuando nos conocieron que estábamos trabajando por mejorar la calidad de vida, por hacer un acercamiento con la gente del corregimiento, y les mostramos pues todo el proyecto, entonces claro ellos están encantados; toda la comunidad afortunadamente, mejoró mucho la convivencia pues con el resto de los sectores porque ya conocieron que no era solamente lo que ellos pensaban, sino que también estaba la cultura...”

De esta manera, la cultura en su expresión artística instaura un puente de comunicación, acercamiento e integración en un sector diverso y complejo al que llegaba la comunidad afro de “Nuevo Amanecer”. A partir de ello, Esneda y su grupo Memoria Chocoana, como Cantaoras, empezaron a abrir puertas para ir consolidando un proyecto pedagógico sobre la cultura afro vinculada directamente con el Chocó, por medio del cual, durante estos diez años de permanencia se han interesado por conservar la tradición y la memoria afro, además de la integración con el resto de la comunidad. Lo hacen al compartir con los otros sus costumbres y rituales acompañados de cantos: alabaos, walí, cumbias, arrullos, bundés y chirimias. Para ellos, es importante "que no pase por alto ser afro en Medellín" (Esneda); por esta razón integran a su grupo niños y niñas, pero de manera muy selectiva, con un enfoque más familiar.

En Memoria Chocoana resuenan los nombres de Cecilio, Ana Escolástica, Emérita, Sol, María, Flor,



nombres que narran una historia de sincretismos culturales de lo hispánico con la población Afro que se refugió en lo profundo del bosque con sus tradiciones más arraigadas. Sobre el nombre Memoria Chocoana, una de las participantes refiere:

“Ese nombre lo montamos nosotras mismas, sobre todo para cuando ya cogimos alitas, que ya cantamos, nos buscaban, entonces nosotras ya dijimos bueno, vamos a rescatar la memoria chocoana. ¿Qué quiere decir la memoria chocoana? sobre los cantos, las costumbres de nosotros; se muere una persona y uno lo vela toda la noche hasta llevarla al cementerio, pero ¿en qué condición? cantando, colaborando con el café, que con las galletas, que el cigarrillo, que bueno todas esas cosas, el aguardiente, todo eso (...)” (Ana).

A diferencia de la Corporación Cultural Altavista y de Casa Arte, organizaciones en las cuales, el proyecto de vida de sus fundadores gira alrededor de éstas, para Memoria Chocoana, su actividad como agrupación musical, “Cantaoras”, es paralela a las otras actividades que realizan. Situación que ocasiona la destinación de una menor cantidad de tiempo a su trabajo como grupo e interfiere en una mayor integración comunitaria. No obstante, Memoria Chocoana es reconocida dentro del corregimiento por otros grupos artísticos que consideran importante el intercambio cultural con ellas, algunos ubicados en la Perla, Manzanillo o Aguas Frías; su presencia en el sector, reivindica el reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales, elementos valiosos para el desarrollo de procesos sociales vividos en el corregimiento y en la consolidación de Altavista como territorio multicultural y diverso. Además, las presentaciones que realizan en diferentes eventos de ciudad e instituciones educativas, en las que integran sus rituales con plantas típicas y alimentos propios de su región, les ha permitido afianzar el propósito de mantener vivas sus raíces. Al respecto una de sus integrantes refiere: "Que no se pierda lo que hacían los ancestros, que nuestra memoria quede caminando, que no quede sentada" (Ana).

#### ***2.1.2.4. El sello comunitario y cultural***

La apuesta por el arte y la cultura como motor de algún tipo de transformación en cuanto a ofertas alternativas del vivir y convivir en comunidad, que promuevan los encuentros humanos, y la integración familiar y social en el espacio público, en los ambientes propios del corregimiento, se constituye en uno de los propósitos y búsquedas de quienes promueven este tipo de iniciativas. Cuando los participantes hablan de transformación lo hacen en varios sentidos, entre ellos la generación de un tipo de activación social mediante los llamados a sentir pertenencia por su territorio. Para los participantes, la actividad cultural genera identidad y pertenencia, a la vez que moviliza y activa a los grupos sociales. Como dice Edwar director de la Corporación Cultural Altavista:

“(…) siempre hemos apostado a que la cultura es lo principal en cualquier comunidad, si tenemos los vínculos culturales es lo principal porque conocer los vínculos culturales va amarrado a todo un asunto de la identidad, cuando yo me identifico yo me muevo, yo me movilizo, si yo no tengo esa identidad con el otro, con mi barrio, con mi vecino, con mi compañero, yo no me movilizo, yo siento que nosotros hemos logrado eso, generar esas identidades, que la gente diga “venga yo voy a trabajar por mi sector, yo voy a trabajar por mi casa, por mi comunidad”.





De la anterior cita, es importante centrarnos en qué se quiere decir con los “vínculos culturales” en dicho contexto. Una interpretación al respecto parece referirse a un tipo de identidad cultural más relativa a la pertenencia por el territorio, que respecto a asuntos como valores, creencias, costumbres, hábitos e idiosincrasia de un determinado grupo humano. También es posible pensar que aquí dichos “vínculos culturales” tienen que ver con la búsqueda de lazos de unión, generando con las actividades artísticas lazos y vínculos de simpatía de esos que invitan al otro a incluirse y participar de un proyecto común.

En este sentido, este trabajo cultural busca que más personas se movilicen a partir de su identidad y pertenencia territorial; el llamado a dicha movilización o participación se hace desde los diversos espacios que se generan con los semilleros artísticos en los grupos, la apertura de sedes de la Escuela Comunitaria de Artes en distintos sectores, las presentaciones del grupo de Cantoras, la programación de Arte en el Ecoparque y Altavista Semana Cultural; certamen que se constituye en uno de los de mayor poder de convocatoria y participación, en cuanto genera momentos de vinculación cultural y comunitaria, que dan cuenta de un floreciente, activo y dinámico movimiento cultural que integra los cuatro sectores del corregimiento.

## **2.2.Experiencias de formación y transformación**

En la comprensión de las experiencias de estas tres organizaciones fue fundamental esclarecer la manera en que los integrantes conciben los procesos de formación y, a partir de ellos, las transformaciones tanto individuales como colectivas que se presentan; es así como surgió esta categoría que da cuenta de las experiencias de los participantes, la cuales pasan por reconocerse a sí mismo, reconocer al otro y proyectarse en una acción colectiva que implica, a partir de un pensamiento crítico y político, un aparecer en el espacio público y un comprometerse con la integración y la transformación comunitaria. A continuación detallaremos dichas experiencias.

### ***2.2.1. Procesos de formación***

Para adentrarnos en esta categoría es fundamental hacer referencia a la manera en que se dan los procesos de formación en las organizaciones artísticas y culturales del corregimiento, específicamente en las tres organizaciones partícipes de la investigación. Acercarnos a los y las participantes desde la observación y en las conversaciones tanto individuales como grupales, y después del proceso de análisis, nos hizo posible comprender que su apuesta de formación tiene una intencionalidad clara, y es la formación del ser humano, como persona singular, pero también dentro de un colectivo.

En este sentido, uno de los participantes refiere que las organizaciones artísticas y culturales en Altavista son espacios muy importantes que no se garantizan ni desde el hogar ni desde el estado y que permiten la profundización del ser humano, la integración y el aprendizaje. Además, llenan “esos vacíos que han quedado entre la violencia, entre una formación y una educación oficial que todavía no logra o que no alcanza a formar (...)” (Camilo).



Este proceso de formación reconoce a cada integrante desde su contexto y particularidad, por su nombre, como lo resalta Bárcena (2012), “lo que le da la posibilidad de ser familiar, de narrarse y de dejar huella”, en una relación dual y plural que le permite desde sus búsquedas e intereses individuales, la apertura y disposición hacia los otros, para encontrarse, compartir y estar atentos, en relaciones mediadas por el afecto, el diálogo permanente, la escucha, el respeto, la confianza y la libertad. Al respecto, un participante refiere:

“(…) yo podría decir que en el lugar que yo me he formado como persona y de hecho también en muchos otros aspectos, ha sido en Casa Arte, y también por medio del contacto con otros compañeros, como los de la Corporación Cultural (...) si no fuese por ejemplo por Casa Arte donde cada dos días me hacían una reunión por pelión, por ladrón (risas), por callejero, por desordenado, y pues, yo no sé qué estaría haciendo en este momento, porque en el colegio lo que hacían era que me suspendían, y entonces yo decía -yo voy al colegio y ustedes verán cuántas veces me sacan de allá-, y no llevaba a mí mamá. Mientras que esta otra institución, este otro lugar, esta casa, me brindó otras posibilidades, el aprender a compartir con el otro independientemente de que estemos estudiando o no, o que estemos trabajando o no (...)”. (Wiston)

Es clara su apuesta al vivenciar la formación como una relación, allí, los aprendizajes se dan entre las personas en relaciones pedagógicas de horizontalidad; quien orienta y acompaña, “deja ser al otro” en su proceso de formación y se nutre continuamente de él y con él, se configura en cada encuentro, se estremece con cada experiencia. Igualmente ocurre con las familias de los participantes, quienes se integran a los procesos de formación de manera directa o indirecta, en talleres o en eventos masivos.

De esta forma, la configuración como sujeto se da en la relación con el otro, en un proceso libre en el que “permitir es más importante que obligar a reproducir lo que se transmite (...), en el que se hace surgir una palabra diferente que no se puede dictar por adelantado” (Bárcena, 2012, p. 294). Es una formación que no se limita a un aula o a un salón de clases, se espontáneamente en cualquier espacio de encuentro con el otro. Podríamos afirmar con Bárcena, que es “(...) una relación que no tiene clara las competencias ni las habilidades que hay que desarrollar, y precisamente por eso puede desarrollarlas todas; todas las que merezcan la pena” (2012, p. 294).

“Porque yo después de que pasé por todo eso y empecé a venir a los procesos ya de los grandes, la que daba taller integrado cuando a mí me lo daban, lo daba Alba, ya lo da Diana, entonces un día ella me dijo “venga para que me ayude que hay muchos niños”, entonces yo vine ayudarla, entonces ya todos los sábados venía yo a ayudarla, entonces ya después ya yo le dije a la profesora que yo quería dar una clase, ella me dijo “bueno” entre las dos la planeamos, y yo mi primera clase compre un paquete así de bombones para darle a los niños cuando se fueran, entonces fue muy bueno; y ya después, ya cuando la profesora me dijo “yo tengo una reunión, ¿va a dar la clase?” entonces yo le dije que sí. A mí me gusta mucho dar la clase, cuando no la doy yo sola la doy con la profesora” (Yuliana).

En el relato de Yuliana, quien sólo tiene doce años, se ve claramente la manera en que las relaciones de confianza con sus orientadores, en las cuales existe una valoración y reconocimiento constante por sus acciones, habilidades y potencialidades, contribuyen a la construcción conjunta de sueños y realidades. Ayudarle a Diana en su clase, fue un acontecimiento que llegó, pasó por ella y la



movilizó, permitiéndole tomar la decisión espontánea, desde el deseo, de “dar una clase” sola. Igualmente, ocurre con otros participantes, en quienes ser profesores surge por la experiencia vivida y no precisamente por la edad.

“(…) le dijimos a Wilinton, “ah, qué bueno un proceso de zancos”, y él, “qué como…” nosotros insistimos, y nos dio la sorpresa, trajo zancos… de madera, y después trajo los de tubo. Nos íbamos a caminar por todos lados, el profesor mío era Johan, un pelao menor que yo, nos íbamos a dar toda la vuelta; Johan había estado en otros procesos anteriores, que no los habían vuelto a hacer, ahí se formó, pero como que ya se le olvido, entonces cambiaron los roles, ahora soy yo el que le estoy enseñando”. (Ronald)

“(…) yo participé de varios talleres con ellos y también como en el grupo de niños que invitamos a tener un grupito de formación de niños, entonces ya Camilo y ellos me pusieron a mi como tallerista de ellos ya después de un tiempito, pero aun así yo estaba muy chiquita, yo tenía diez años, y yo tallerista de un montón de niños hasta más grandes que yo (…)”. (Ana María)

Es así, como en las organizaciones artísticas y culturales de Altavista la experiencia es “fuente de aprendizaje, de formación, de transformación” (Mèlich, 2012, p. 60). Los participantes aprenden cuando están en el taller integrado o en sus clases de teatro, pintura, fotografía, baile, cuando cantan (wali, alabaos, bundés) o al salir al paseo de olla, al festival del barro y a la compasa; lugares en donde comparten y expresan su interés por el otro de manera verbal o con un abrazo, una mirada y una sonrisa, como una invitación a contagiarse y a participar de sus procesos, a compartir su experiencia.

“Siempre se ha tenido la estrategia de ir a los colegios, y se hacen las comparsas, pegamos carteles, invitamos a cada chico, por ejemplo, el caso de Laura, ella sólo veía cómo se tocaba un tambor, hasta que se sentó, llegó y la pusieron de una vez a tocar; ahí se trata de ver el fuerte que se tiene, si no le gustó eso, venga para esto, y lo reciben en todo, usted puede estar en todos los procesos”. (Ronald)

Esta cita de Ronald, deja ver que la Corporación es una alternativa de educación diferente, a la cual llegan y permanecen no por obligación, sino por el deseo de estar, por el asombro y la curiosidad en lo que hacen; y en la que se tiene un abanico de posibilidades para aprender, compartir, transitar hacia el otro, identificarse dentro de un territorio y contribuir al fortalecimiento comunitario. Esta apreciación también pudimos constatarla en el proceso de observación, al hablar con Yerifer y Estefanía, dos niñas participantes de siete y ocho años de edad, quienes nos contaron que están en todos los procesos desde hace tres años (Teatro, danza, música, lectura, taller integrado…), y con énfasis manifestaron su gusto por pertenecer a la Escuela Comunitaria de Artes.

La formación en la Corporación, así como en Casa Arte y en Memoria Chocoana, es una apuesta ética, una respuesta atenta y responsable hacia los otros. Es una formación para soñar un mundo mejor, desde el diálogo y la narración, como posibilidad de constituirse sujetos inacabados, en la expresión libre, la argumentación, la evaluación constante, el aprendizaje de otras realidades de la vida cotidiana, comprendiéndose entre la contingencia y la diferencia.

Es así como los participantes se asumen protagonistas de su propia formación en un proceso de



reflexión y cuestionamiento permanente, que hace posible un “pensamiento crítico de sus realidades sociales, políticas e históricas” (Freire, 2013), permitiéndoles elegir, decidir y actuar. Es una formación que se plantea para la denuncia, pero también para el anuncio de algo nuevo; en la que Freire (2013), resalta la importancia de “una práctica educativa radical que estimule la curiosidad crítica (...) (p. 70)”.

De esta manera, podríamos decir que las organizaciones artísticas y culturales de Altavista lo que hacen es reivindicar la experiencia, para “reivindicar la vida”, y ponerla al descubierto en cada encuentro, logrando transformaciones singulares y colectivas, y dando importancia a la exterioridad, a la esperanza, a un ritmo diferente de la vida que posibilite otras formas de habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, el arte es un medio, aporta en la medida en que exista una intencionalidad y una relación pedagógica. “El arte no toma la decisión... simplemente manifiesta las cosas, posibilita escenarios...” (Juan Fernando). El arte estremece y está abierto a la contingencia, propicia espacios para el encuentro, dispone para que los participantes tomen la decisión (voluntaria) de entrar en contacto, y éste en gran medida parte del deseo y de estar expuestos como lo plantea Larrosa, de permitir que surja la experiencia y el aprendizaje, y por tanto, la transformación.

Al respecto, existe el cuestionamiento de si ésta es la función de las organizaciones artísticas y culturales, y de cómo, si así lo decidieran, deben tener una intención clara de ser “generadoras de significados para una comunidad” (Juan Fernando), de generar inquietudes frente a la vida, y contribuir a que las personas vuelvan a lo sensible y no sólo a la contemplación de lo bello. Lo anterior es planteado por dos de los participantes, a quienes el hecho de ser artistas los lleva a cuestionamientos diferentes, porque el arte también los ha tocado, de manera muy rigurosa, desde lo técnico.

No obstante, las siguientes citas dejan entrever que el arte es un medio que trae consigo diversas posibilidades, tanto para el actor como para el espectador, porque el arte muchas veces llega y rompe la pasividad, como menciona uno de ellos, y al hacerlo irrumpe como experiencia.

“(...) nosotros, hemos pretendido llegar a un estado con el arte en el que se rompa la pasividad del espectador, ir a las calles con el teatro, al espectador accidental que termina inmerso ahí pero que luego lo empapan y lo meten y él mismo se mete en el juego y propone”. (Juan Fernando)

“Yo creo que el arte en general me ha enseñado a ver otras posibilidades (...) a liberar mucha parte espiritual en mi (...). También nos abre a periferias, a niveles digamos intelectual y también como social. Más que el arte como transformador de vidas, he aprendido a transformar mi vida (...). He aprendido que con el arte se puede hacer de nuevo volver a fomentar los encuentros, los encuentros, ese espacio de hablar con el otro, compartir, y no solamente compartir a través del arte, sino también de las vivencias y lo que uno hace y las bobadas que a uno se le ocurren de vez en cuando (...)”. (Wiston)



## 2.2.2. *Transformaciones individuales y colectivas*

### 2.2.2.1. *Reflexionar sobre sí mismo*

“Mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrero indicador exclusivo que determina el rumbo”  
(Arendt, 1966, en Bárcena, 2012, p. 234).

La reflexión es una de las primeras transformaciones que surgen en las experiencias de los y las participantes, pues éstas se presentan de un modo diferente, que inquieta y moviliza. Arendt, plantea que “Pensar es como vivir, es exponerse” (En Bárcena, 2012, p. 234); en este sentido, la apertura y disposición frente a los otros y a los aprendizajes, implica arriesgarse. Desde el mismo momento en que toman la decisión de hacer parte, su condición es diferente; es así como sus palabras y testimonios respiran inquietud. Se encuentra una referencia permanente a volver sobre sí mismo, sobre las prácticas realizadas, a reconocerse atentos desde los sentidos para hacerse conscientes, sentirse o reafirmarse como parte de un grupo, una familia o una comunidad, en la cual confluyen otras personas que contribuyen a configurar su constitución como sujetos.

“(…) llegó un momento en el que... pertenecer a todo esto me dio la consciencia de que yo tenía una capacidad para pensar, yo podía pensar las cosas, la creatividad, cierto, la creatividad, la intuición, serían en este caso las guías, las vertientes por las que se guía mi camino sin maestro (...). Entonces pongo esto es porque para mí como actor ha significado eso, ha significado aceptar un camino... pleno de incertidumbres, pleno de ciertas circunstancias, pero me ha llevado a aceptar y a reconocer lo valioso que resulta esto, el contacto, todo lo que puede surgir nada más de la mera relación, de la mera permanencia de una relación entre unas personas, cierto, que puede uno recibir muchísimo más de eso... que del arte mismo o cosas como esas”.  
(Juan Fernando)

Para Juan Fernando hacerse consciente de sí, implica estar presente, reconocerse vulnerable, confrontarse en los espacios que habita, lo que piensa, lo que siente, lo que es o va siendo. Lo cual, como lo expresa al resaltar la importancia de una relación, sólo es posible en el contacto con otros; cuando lo singular se mezcla con lo plural, para dar paso “a la posibilidad de un nuevo nacimiento, una transformación que es como un nacimiento (...)” (Bárcena, 2012, p. 238). Otro de los participantes que actuó en una obra de teatro llamada Renacer, refiere que el personaje se parecía a su vida, y en él reconoce lo contingente, lo cual se presenta de manera imprevista. Plantea que renacer se da sólo si se hace conciencia de lo que acontece. Al respecto relata:

“Que uno todos los días renace, y la obra era fetos pero en forma de huevos, nos cubríamos con una manta muy larga, nosotros acostados en el piso...y siempre, como todo, cada día nace mucha gente, pero mucha gente no tiene la misma suerte que otra, como siempre, o no como siempre, esta vez me tocó un personaje como de mi misma vida: me dejó influenciar, me voy por este lado, el vicio, el dinero, cierto, y en un momento uno tiene que decaer, y volver a renacer, uno cae y renace, se arrepiente de los errores y vuelve, normalmente”. (Ronald)



Reflexionar sobre sus vidas ha implicado transformaciones radicales en su forma de relacionarse con los demás, en la necesidad de permanecer y de manera especial de trascender. Sus voces recogen diferentes momentos en que sintieron que el arte llegó y generó cambios que se reflejan en sus pensamientos, acciones y sentimientos. “Hoy soy otro ser configurado a partir del arte (...)”, no sólo ocurre en Wilinton como fundador y orientador permanente de la Corporación; frases similares nos fueron compartidas, corroborando que el arte y los procesos de formación-transformación, pasan por la vida de quienes participan, sin elegir edad, color de piel ni territorio, sólo se dan al hacerse conscientes de estar situados en un mundo compartido que implica utopías, alegrías y responsabilidades, pero además, tener vivo ese sentido de trascendencia, no sólo al otro sino a una dimensión espiritual que permita estar presente para intentar siempre nuevos comienzos.

“(…) es una sed de conocer, de alcanzar lo que está más allá de los límites, lo que podría llamarse el sueño continuo que se tiene, siempre se está soñando, se está soñando, se está soñando un estado que está más allá, es trascendencia. Es una necesidad de conectarse con los demás, es una necesidad de entrar en contacto, en calor, en vida (...), porque uno realmente quisiera existir en unas relaciones humanas hechas para la vida, para el desarrollo de la vida, de la personas”. (Juan Fernando)

Los siguientes fragmentos de citas son muestra de las transformaciones que han vivido los y las participantes, y que han hecho conscientes en ese continuo pensarse y evaluarse en las diferentes actividades que comparten.

“Yo antes de conocer el arte era una persona muy sola, muy alejada, muy tímida, pero cuando conocí el arte cambié de ser esa persona a ser una persona alegre y expresiva” (Yuliana). “La Escuela Comunitaria de Artes ha cambiado varios aspectos de mi vida... mi forma de pensar, mis impulsos, ha cambiado mi forma de ser con mi mamá” (Jhorman). “Cuando yo no estaba en la escuela yo era muy rebelde con mi mamá” (Kelly). “Cuando comencé a ir a la corpo dejé de tirar vicio, me dediqué más a la escuela. Este espacio es importante porque cambió mi vida con mi familia” (Arbey). “Ya dejé de andar tanto la calle y dejé de ser tan rebelde, ya ocupo mi tiempo en algo más productivo, la ECA; que ha sido un logro muy grande para mí” (Steven). “No tenía tanto respeto por las demás personas y era muy rabioso” (Luis Fernando). “Aprendemos mucho como personas y a conocernos mejor” (Esneda). “Me ha quitado en gran parte eso de juzgar, y me ha enseñado a aprender... a abrir los ojos, a levantar la cabeza” (Wiston).

Estas transformaciones están impregnadas de la confianza que nace en el momento en que ingresan como participantes a cada organización y en las relaciones que surgen. Como diría Juan Fernando “en las relaciones artesanales continuas” que no son, otra cosa que una forma distinta de relacionamiento con el mundo, con el conocimiento, con el aprendizaje, con los saberes, con la vida y con el arte. Estas relaciones no son jerárquicas ni prefabricadas, no tienen una predisposición determinada, simplemente surgen desde que haya una disposición ética, es decir, atenta al encuentro con la mirada y con la voz del otro, con su rostro; haciendo que renazca o se reconfigure la confianza en sí mismo y en quienes comparten esas casas habitadas por sueños y realidades.

Es tan importante la confianza en los procesos de formación, que Ronal personificando el arte, dice: “el arte fue la primera persona que confió en mí”. Este creer, que tantas veces se encuentra escondido en las escuelas de educación formal y en las casas, cuando se juzga mal por las acciones en lugar de



propiciar el diálogo, da la posibilidad de crear nuevos caminos en los que la serenidad juega un papel importante, porque permite en sus encuentros: bromas, risas, gestos y palabras de reconocimiento sin que se generen temores o tristezas, sino, por el contrario, para que se potencien todas sus capacidades y habilidades.

Las manifestaciones de confianza surgen desde el momento en que Jairo Valencia conformara el grupo juvenil en CEDEPRO, y hoy, quince años después se mantienen, permitiéndoles pensarse diferente, desde la complicidad. Esa manera de ver al otro no como estudiante sino como alguien que aporta a la configuración de la propia vida, a la construcción de un sueño conjunto, hace que desde la heteronomía se funde la autonomía y, por tanto, la posibilidad de transformarse.

Al respecto, resaltamos la experiencia de inicio de Memoria Chocoana; un encuentro que empezó por casualidad para compartir la vida, entre chistes, cantos y tapas de cocina, y que fue consolidándose en una apuesta frente a un “asunto por la igualdad que superara el racismo” y el choque cultural que también encontraron al llegar a Altavista. En todo este proceso, Esneda expresa que el arte le ha facilitado hablar ante la gente, creer en sus capacidades y afrontar situaciones desde alternativas diferentes. Igualmente le ha dado la posibilidad de reconocerse valiosa, de concebir el cuerpo como un medio para expresar con la voz, pero también con el gesto, con el baile y con los instrumentos como extensión de sí.

Al referirse a sus compañeras dice que “al principio, cuando se creó el grupo, a las señoras les daba pena (...), les daba susto hablar en público (...)”. Ahora, aunque les gusta cantar siempre juntas, hay confianza en sus voces y conciencia de querer dejar huella para que la memoria afro permanezca. Ya no cantan sólo cuando les toca, sino por placer, como un modo de vida. “Cantaba sólo cuando tocaba, que habían muertos y walí, cantaba, pero en compañía de las demás, yo sola no” (María).

Crear en sus cualidades, ser cantadoras, surgió como un evento inesperado; allí, Ana, María, Sol, Flor y Esneda, encontraron una razón diferente que les permitió actuar bajo su propia voluntad y construir juntas, confiar en sus capacidades. En los ensayos que realizan, se resalta una relación de cercanía manifiesta en sus miradas cuando tocan y cantan y en las sonrisas expresadas entre ellas, y con los niños y niñas que inician ese camino.

Estas relaciones que generan confianza en sí mismo, parten del deseo de quien “convida, venga construyamos juntos”, como lo expresa Luz Dary, y de quien recibe la invitación; de esta manera el arte convoca a encontrar nuevas formas de vida, a atreverse. La experiencia de Arbey y de Jhon Mario en la granja de Manzanillo y la de Juan Fernando cuando está en escena, dan cuenta de ello:

“(…) nos vendaron los ojos y nos pusieron una cuerda como en una montaña, pues nosotros teníamos que tener confianza en nosotros mismos y subirnos pasara lo que pasara, nos rayamos, nos caímos a un hueco, nos aporreamos con chamizos. ¿Y uno qué aprendió? (Arbey)” “A tener confianza”, responde Jhon Mario (un participante de nueve años).



“(…) y cuando uno se pone en escena, se engrandece, y surgen otras cosas que uno no se imagina”. (Juan Fernando).

Se da entonces un abandonarse, un darse al otro en quien se cree, con quien se comparte, con y de quien se aprende, de quien salen nuevos lenguajes para la vida, como lo expresa Bárcena (2012), y sentidos, que tienen que ver con el amor (“no hay otra salida, en realidad nunca hubo otra respuesta” (Bárcena, 2012, 262)), y que se instauran para que renazca la confianza. El amor es un lenguaje poético, un lenguaje con el tinte de nacimiento que lleva a pensarse y a cuidar del otro, aunque corra el riesgo de ser o no acogido.

Encontramos por tanto en el análisis, cómo los y las participantes de las tres organizaciones, con palabras nuevas expresadas en los encuentros cotidianos y en cada una de las manifestaciones del arte: alabaos, walí, rondas, chirimía, clown, pintura, zancos, fotografía, asumen el riesgo de que surjan transformaciones en ellos; resistiendo a esas otras formas de educación institucionalizada, que en muchos casos excluyen, desprotegen, ignoran y homogenizan. Por ello, las prácticas artísticas se convierten en una pasión, en alternativas que siempre están permeadas por el deseo, la alegría y la esperanza, que a veces sin saber muy bien por qué, hacen que permanezcan.

“(…) yo no sé esto que tiene, que a mí me gusta estar acá. Los domingo es como ¡ay yo que hago!” (Yuliana). “(…) se me entró como las ganas de querer hacer eso, no sé en realidad por qué surgió ese impulso, pero se me entró las ganas de hacer eso” (Juan Fernando). “(…) porque el señor qué decía, si me dejan... o sea esto es lo mío, yo qué me voy a ir a hacer por allá a una finca, no eso era antes, yo lo que quiero es estar cantando, tocando, porque él se metía en el cuento y se convertía cuando estaba en el escenario, entonces eso era lo que a él le gustaba y como que eso le daba tanta energía que a pesar de él estar enfermo, él no parecía”. (Esneda)

Ese pensarse y cuestionarse de manera continua, hace también de su “lenguaje una experiencia y no sólo un instrumento de comunicación” (Bárcena, 2012). Sus expresiones llevan constantemente a hacerse conscientes de sí, configurándose en una relación con el otro y lo otro, desde esa respuesta permanente y atenta. En palabras de Bárcena (2012):

“No es un juego de interacciones, sino una relación que debo convertir en lenguaje. No es una relación que pueda ajustar a un modelo o formato previo, una relación que no tenga sino que fabricarla o producir siguiendo unas reglas fijas; se trata de una relación que debo crear, que he de hacer visible, hasta llevarla hasta su propia presencia, presente para los dos (...)”. (p. 287)

Lo anterior podemos encontrarlo en las siguientes expresiones:

“Se percibe un sentimiento de alegría, como una emoción grandísima”, “Sacamos sonrisas, alegramos corazones”, “Es una pasión lo que hacemos”, “Pasábamos tardes sabrosas”, “Es como una alegría al llegar donde vamos a llegar, también cuando nos vamos a venir es una alegría, uno se despidió del otro uno siente es como una grandeza”, “Yo siento esa emoción, me da mucha alegría y hasta lloro”, “A mí me generaba una cosa muy bonita”, “Yo era degustada con eso que veía, yo era feliz”, “Fue algo muy bonito y fue un camino en el que yo salía del colegio y me iba para allá y me quedaba hasta las diez de la noche, y me iba





para mi casa, y así era diario, porque era algo que me motivaba mucho”, “Uno siempre tiene que mostrar una sonrisa que es lo único que puede cambiar el mundo; una simple sonrisa le puede transformar la vida a otra persona que esté peor que uno” (Participantes).

Es así como este reflexionar sobre sí mismo en los y las participantes de cada organización, se transforma en un aprender de la diferencia, parte fundamental de sus procesos de formación.

### **2.2.2.2. Reconocer al otro (Radicalmente otro)**

Otra de las transformaciones importantes que encontramos en el análisis, es el reconocimiento consciente de los otros, lo que se percibe en la evocación continua que hacen de sus vivencias, así como de lo que expresan y sienten sus compañeros y compañeras. Aquí la palabra poética cumple su papel de ser una palabra para los otros, una palabra que está al cuidado de los otros (Mèlich, 2012, p. 100), una palabra oportuna.

Reconocer al otro desde su diferencia y complejidad, remite permanentemente al respeto y al cuidado, sentimientos que, en los y las participantes, no surgen del deber sino que son aprendidos en la convivencia diaria, al preparar el foro, al ensayar una obra de teatro o una presentación musical. El respeto por el otro, es mencionado de manera reiterativa en las diferentes conversaciones, y no sólo se da al interior de cada grupo, sino que se extiende a sus familias y a la comunidad: “Yo aprendí a ser más respetuoso con mamá” (Jhorman). “Ellos sí han aprendido a formarse y a respetar al otro” (Cristina), “Hay respeto entre nosotras y entre la gente donde va uno, hay también respeto” (Ana).

Estos aprendizajes se dan en la convivencia, una de las características que resalta Freire en su propuesta pedagógica, en la cual, la noción de respeto está separada “de los principios de orden de carácter represivo que implanta la escuela” (Freire). El siguiente testimonio, muestra que un acontecimiento por fuera de los procesos propios de formación, contribuye a que se establezcan relaciones mediadas por el respeto, el cuidado, el compromiso, el diálogo y la gratitud; además permite la creación continua.

“(…) Cuando veníamos en el bus, Patiño se me sentó encima del muñeco y estaba todavía fresco y me lo dañó y entonces yo me puse a llorar de la rabia y Patiño le dio pesar y entonces él y la profesora Diana me lo volvieron a hacer, pero no me lo volvieron hacer como había quedado, y después a mí no me gustó pero yo les dije que gracias, pero a mí no me gustó y yo lo desarmé y Patiño me ayudó a hacer otro y ahí lo tengo en la casa y ahí si me gusto”. (Yuliana)

Lo anterior requiere también una escucha atenta; a lo que frecuentemente hacen mención quienes orientan los procesos, porque su objetivo es construir juntos más allá de generar relaciones de competencia. Esto implica volver a las palabras del otro, emocionarse, sentir alegría o dolor por su experiencia; consolidándose un discurso compartido que distingue las singularidades, pero no es individualista, y hace de la narración una manera de dar testimonio de sus vidas y de los espacios que habitan.



En este sentido, cuando Yuliana al referirse a la huerta dice: “Sembramos”, el primer día que yo fui a la huerta, con Esteban, nos dieron unas canasticas, nosotros las sembramos (...)”. Está pensando no sólo en un proceso de educación ecológica, fundamental en las tres organizaciones, sino en un “nosotros”, en la alegría de compartir y construir la vida juntos; y de manera metafórica podríamos afirmar que ese “Sembramos”, es lo que cada organización hace; preparan el terreno, disponen de todos los insumos y herramientas necesarias para que las semillas germinen y crezcan. Como en la huerta, cada parte es fundamental, existe una labor compartida, responsable, cuidadosa, prudente, comprometida y siempre consciente de lo contingente. Al respecto, Juan José, en un encuentro de sensibilización previo al Foro “Territorios en transformación: una mirada desde el arte, la participación y la educación popular”, realizado por la Corporación Cultural Altavista y preparado por los niños, niñas y jóvenes participantes, manifiesta: “Cada uno de nosotros representa a los compañeros que no están en ese momento, o sea que la voz de nosotros, son las ideas de ellos”.

El arte los ha hecho más sensibles frente a su propia experiencia y a la de los demás, lo cual, en el caso de la Corporación Cultural se percibe en los sentimientos que se generan al escuchar las ponencias de sus compañeros, con palabras que denotan amor, respeto, esperanza, alegría y cambio. Con palabras que han hecho no sólo pensarse, sino pensar a sus familias y los lugares en que viven, como una posibilidad de transformar sus relaciones.

“(…) porque cuando tuvimos la conversación, el primer día que nosotros empezamos con el tema del foro, habían muchos niños que decían “es que yo estaba cayendo en malos pasos”, entonces se pusieron a llorar, entonces yo no puedo ver a una persona llorando porque me dan ganas a mí también, entonces nos pusimos a llorar (...)”. (Yuliana)

Estremecerse con la experiencia del otro da cuenta de una relación que atiende a su comprensión, y aunque no implique hacerlo totalmente, si exige un dejarlo ser en su diferencia, acompañarlo en caminos que no tienen límites preestablecidos, pero que hablan de búsquedas y aprendizajes singulares que sólo pueden darse en compañía de otros; cuando se rompen esas barreras de acercamiento, como lo menciona Wilinton, y se aprende a abrazar, a dar amor y a acoger de manera distinta en una acción de respeto. Lo cual es reafirmado por Juan Fernando cuando expresa:

“(…) pero tenía que aprender a convivir con todos en esa diferencia. Eso hoy en el plano de los grupos artísticos, teatrales, musicales, de danza, lo que sea, es algo que me ha parecido bastante curioso, bonito, aprender a convivir, aprender a mantenerse, incluso a construir con base a las propias diferencias que existen entre todos”.

Lo que encontramos en las organizaciones conversa con lo planteado por Bárcena (2012) cuando habla de “habitar la diferencia”, de que las relaciones no tienen que ser dominadas, sino comprendidas desde dentro y a ello se accede: “prestando atención, con una vigilancia que nada tiene que ver con una determinada vigilancia pedagógica, que implique dominio (...). Tenemos que dormir nuestro deseo de control para aceptar la emergencia del otro en su alteridad” (p. 293), lo cual tiene que ver con aprender a recibirlo, y con “ponerse en sus zapatos” como menciona Esneda; a quien el arte le ha permitido un mayor acercamiento a sus pacientes y a otras personas que acompaña. El arte



la lleva a ver y a aceptar las realidades de una manera diferente, a sensibilizarse, a entregarse y a comprometerse, “a valorar la vida y a quererla”, como lo expresa. Afirma que el arte tiene mucho que ver con otras áreas, con la enfermería y la gerontología en su caso, “porque todos los días conocemos personas nuevas, con diferentes problemas y muchas veces que nos mientan la madre no sabemos por qué están pasando, para ponernos en los zapatos de otros, el arte ayuda mucho, porque se ven diferentes personajes, porque se ven diferentes facetas de otras personas y diferentes momentos (...)”.

En las conversaciones, las integrantes de Memoria Chocoana dejan ver que su propósito va más allá de mantener viva una tradición, se instaura un reconocimiento por el otro, “sea del color que sea”, como posibilidad de acercarse y construir juntos. Sus cantos, unidos a las maracas, al guasá, a los platillos, a la tambora, al cununo y al llamador, han dado paso a la apertura en las relaciones; es así como Ana relata con entusiasmo su acercamiento a otras personas de la comunidad, pero también ser reconocidas por ellos: “(...) porque a la hora que a uno lo llaman uno va, ¡y que, ay que llegaron las negras, que esto, que lo otro! (...) somos bien llegadas”.

Además del respeto, hay admiración por lo que hacen, reconocimiento de habilidades y preocupación por lo que les pasa, incluso dan mayor importancia a la historia de otros que a la propia. Es comprender que la vida se compone de múltiples colores y perspectivas, que en ocasiones incluso implican renunciaciones; pero siempre existe una voz de esperanza.

“(...) entonces he aprendido por medio del arte a aceptar también, aceptar al otro por cómo vive, por lo que hace y por la forma en que lo hace, sus propias búsquedas (...)”. (Wiston)

“Yo hasta me volaba de la casa, ya no, ya le digo a mi mamá cuando salgo; ella sabe que voy para la Corporación; como ella comenzó a trabajar ya se va tranquila, no como antes, que me preguntaba, usted dónde estaba. Mi hermano subió el veintinueve, él todavía no cree en lo que estoy haciendo, él es muy increíble, él me veía con la cara pintada, todavía no me había acabado de maquillar, apenas tenía los colores encima, y decía, “eso tan feo”; el vino el viernes, mi hermano (...); yo lo saludé, me dijo, “qué elegancia como se está formando usted”. Él no cree que por medio del arte se pueda cambiar, hay veces que sí, es como indeciso de saber cómo cambia la vida; pero él no sabe cómo estoy porque él se fue; él sabe que yo salgo de la casa y sólo regreso en la noche, y ya, eso es lo que le cuenta mi mamá”. (Ronald)

“Yo también estaba motivando a un parcerito que fumaba mucha marihuana y yo me mantenía en la casa de él aconsejándolo “que no, que para que nos metiéramos a un grupo juvenil” y él dijo que sí; (...) y entonces nos íbamos a montar zancos, sino que una vez íbamos en bicicleta y dio un pedalazo mal y se quebró el pie, entonces se estaba rehabilitando más, ya estaba mucho mejor, íbamos a comenzar a ir a las clases y bajaban otros parceros y le dieron que si se iban a ir a fumar y lo pensó varias veces y se fue a fumar marihuana, entonces no pudo cambiar”. (Arbey)



### 2.2.2.3. *Pensamiento político*

“En la medida en que nos volvemos capaces de transformar el mundo...  
Están involucrados nuestros sueños...” y nuestra permanencia implica decisión y deja de ser neutra.  
Adquiere un carácter político” (Freire, 2013, p. 39).

Aprender a argumentar, hacerse conscientes de sus pensamientos, inquietarse, “saber que uno no se puede quedar con lo que le dicen” (Yuliana), entender el arte no solo por el gusto y la contemplación sino por la responsabilidad con el otro como individuo y como colectivo, ha posibilitado el nacimiento o fortalecimiento de un pensamiento crítico, para soñar un mundo diferente, bajo relaciones que se tejen continuamente y que permiten pasar de la intención a la acción.

La expresión “también aprendí que el mundo puede cambiar, que el arte transforma, que la participación comunitaria tiene mucho que ver, y la educación puede ser distinta” (Yuliana), es muestra de una postura clara, no solamente crítica sino política, fundamental en la educación, como lo afirmaría Freire. Implica un aparecer, un hacerse presente en el mundo y consciente de él, responsable del mundo y de los otros. “Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él” (Freire, 2013, p. 47).

El siguiente testimonio deja ver que los procesos de formación en cada una de las organizaciones, están pensándose en una constante transformación de ellos y del mundo que les rodea, con procesos que nombran “expandidos” a otros sectores de Altavista, a otros barrios de la ciudad e incluso a un país, que se piensa desde fuera también.

“Es que eso es lo que necesitamos en este país; dicen, “ay, que la paz en la Habana”; no, llevemos arte a la Habana, llevemos arte a los campos donde no se puede, así como la comparsa Luna Sol; ellos no se quedan solamente en su barrio, ellos expanden su barrio, atraviesan las fronteras invisibles, pasan barreras que no pueden pasar, es algo inalcanzable; es algo que yo nunca he vivido, pero por lo que me han contado es muy bacano; ellos llevan una sonrisa a los que no pueden tenerla; pasa una comparsa y la gente se sorprende con los colores, con los rostros pintados”. (Ronald)

Estas acciones transformadoras, políticas, se dan en un “espacio de aparición” (Arendt, en Bárcena, 2012, p. 232), donde el riesgo se hace necesario, donde contagiar al otro a exponerse es fundamental, porque sólo en espacios compartidos la pluralidad cobra sentido. El rostro del otro, su mirada, puede constituirnos, configurarnos en nuestra singularidad y posibilitarnos vivir en un espacio compartido, con sueños múltiples.

Es así como en su discurso emiten continuamente expresiones relacionadas con su capacidad para decidir: “yo quise hablar de participación comunitaria, de eso recuerdo que no sólo los que toman decisiones están acá en la corpo, sino que las otras gentes pueden hablar para tomar decisiones entre todos” (Kelly); con su compromiso social: “(...) pero uno empieza a ver la importancia de ver uno qué puede hacer en esos casos, de que otros pelaos como uno no estén padeciendo lo mismo (...)” (Wiston); con reconocer la importancia de lo colectivo: “(...) Entonces ellos también están aportando



a que la gente venga, porque al ellos venir convidan a los hijos y los hijos vienen en vez de estar por ahí en los charcos tirando vicio, entonces también se benefician porque ayudan a que sea algo distinto” (Yuliana).

Se percibe una preocupación constante, una visión política y comunitaria muy clara de compromiso social, con una actitud deferente hacia los demás. Aquella que en palabras de Levinas implica “Tomarse la causa del otro como causa primera, como mi causa (...) responder al otro y del otro, responsabilizarme del que no tiene poder” (En Mèlich, 2012, p. 96). Ellos están dispuestos a ceder en muchas ocasiones, asumiendo una actitud de apertura que les permite acomodarse a distintas situaciones.

Al respecto, Juan Fernando plantea que el artista tiene una responsabilidad política desde la posibilidad de “reivindicar las relaciones fundamentales con los seres humanos”, en ello ve una utopía que debe seguir teniendo vigencia, pero además plantea que lo que se persigue es “reivindicar el ser humano, fortalecer su consciencia, liberarlo, hacerle un individuo capaz de decidir; como comunidad ganemos la mínima capacidad de convivir, que como individuos tengamos la suficiente consciencia y la suficiente libertad de decidir”. Asumir este papel doble de la responsabilidad del artista, en el sentido de potenciar la autonomía en el individuo y fortalecer la capacidad de convivir en comunidad, guarda una directa relación con las directrices de la propuesta educativa de la Escuela Comunitaria de Artes y de la propuesta de Memoria Chocoana. Es, por tanto, una apuesta que permite desde reflexiones profundas sobre el arte, la política y la pedagogía, hacerse consciente de las inequidades sociales y tomar decisiones con una postura crítica, que lleven a transformaciones individuales y colectivas, posibilitando superar, entre otros aspectos, la indiferencia.

Estos asuntos que plantean reiterativamente, son consecuencia de las lecturas críticas que hacen del mundo y que han sido aprendidas, según sus testimonios, en las relaciones que se generan al interior de los grupos, en los diálogos que permiten consensos y disensos, en los mismos ensayos y en las presentaciones o muestras artísticas, en las cuales cobra sentido, en gran parte, todo el trabajo realizado previamente.

Por tanto, las transformaciones que surgen y que desean, no se quedan sólo en el discurso, sino que pasan a la acción y están atravesadas por los sueños, los que al decir de Freire, conllevan a la lucha; a que nuestra presencia en el mundo no sea neutra, a la capacidad de observar, comparar, evaluar, decidir, elegir y actuar (2013).

Al respecto, la actitud de los niños, niñas, jóvenes y adultos participantes, denota inquietud constante por diversas situaciones relacionadas con el racismo y con cómo superarlo, con la indiferencia, la drogadicción, la sociedad y las formas en que se dan las relaciones, incluso con algunas formas de educación que se dan de manera institucional y que no permiten una visión crítica y política del mundo. Lo cual les lleva a la utopía, no sólo de un territorio diferente, sino de un país transformado.

“Yo veo en un futuro un país cambiado por el arte y la cultura, yo veo arte, cultura, yo veo gente que quiere



un mundo distinto... yo deseo cambiar el mundo con una sonrisa, pero sé que no voy a lograrlo, pero con el arte y la cultura lo vamos a lograr”. (Yuliana)

En ellos existe una búsqueda constante y una preparación y disposición para seguir apostándole a otros proyectos, a dejar que la vida acontezca en los encuentros cotidianos y renovados, a no acomodarse, a reconocer la contingencia cada mañana y un futuro que no está conocido; por tanto, creen en la esperanza, y se comprenden “sujetos de su historia” (Freire, 2013) y de una historia compartida en la que son conscientes de un continuo y profundo devenir, y un continuo aprender y desaprender.

“(…) Hace poco veníamos nosotros con una idea y era fundar como una especie de sociedad artística, no artística, sino una sociedad como una especie de aldea, en la que converjan una cantidad de manifestaciones artísticas y cosas así en la que la gente se dedique a renovarse, incluso simplemente a poder estar. Quisiera uno tener la capacidad, que muy probablemente algunos tienen, de simplemente llegar y sentarse a ver a los niños jugando o sentarse a ver el atardecer”. (Juan Fernando)

“(…) porque a pesar de que han habido dificultades siempre están ahí como pensando en el mañana, como pensando en qué vamos hacer (...)”. (Cristina)

#### **2.2.2.4. Integración comunitaria**

Las experiencias de formación y transformación alcanzan el ámbito comunitario posibilitando vínculos más cercanos entre los habitantes y entre los cuatro sectores que constituyen el corregimiento. Es en estos espacios donde el discurso y los sueños de cada organización artística y cultural, se convierten en acción, para transformar un territorio en el que sus habitantes al dejarse contagiar, responden y participan; es así, como se implican con los colores de Altavista Semana Cultural, las sonrisas y el compartir de Arte en el Ecoparque y del Festival del Circo, y con los cantos y bailes del Festival de la diversidad y la memoria y el Festival Afro, entre otros.

El análisis de esta experiencia nos acerca entonces el caso de Altavista a planteamientos realizados por Boaventura de Sousa cuando hace referencia a descolonizar el conocimiento. En Altavista Central, las voces de los participantes, reflejan la historia del corregimiento, la cual se ha ido transformando desde apuestas que tienen relación con la apertura a otros saberes, a otros conocimientos y a otras formas de habitar el territorio.

Situarse y reconocerse desde un contexto complejo y diverso, incluso geográficamente, conscientes de lo que pueden hacer, nombrar y soñar, los hace particulares, pues “sólo desde la pluralidad de historias, nace la posibilidad de una utopía” (De Sousa, 2010, p. 20), que se convierte en proyecto; de esta manera las experiencias vividas por los participantes, incluida acá la comunidad, los espectadores, aquellos que pasan de manera inadvertida y se asombran con los colores de la comparsa, han convertido hoy a Altavista en un territorio multicultural, como ellos mismos lo nombran. En una “comunidad autónoma”, en palabras de De Sousa, que ha encontrado una manera de



forjarse como territorio, desde su singularidad, y de promover en los diferentes grupos la acogida no sólo de los habitantes tradicionales sino de quienes llegan.

“Yo escogí esta foto porque es recordar diez años atrás que llegaron unos pobladores nuevos al corregimiento de Altavista, afrodescendientes, que venían de un momento delicado en sus vidas en que se les quemaron los ranchos y con ellos llegó otra cultura, y ellos vinieron con toda la fuerza, y más este grupo en cabeza de Esneda, a demostrarnos que habían otras culturas, que en Altavista no habíamos tenido esa oportunidad maravillosa de mirar que nosotros estábamos en un proceso, pero que había otro conformado no por jóvenes sino ya por señoras, es mucho más emotivo y que ellas en su presentación es como un canto a la vida y un recordar de todo lo que ha sido el proceso afro”. (Luz Dary)

Este testimonio y la observación realizada, deja claro que Altavista en su consolidación como un territorio multicultural, está promoviendo la generación alternativas y liderazgos que se fortalecen y que tienen que ver no sólo con una especialidad ni con un grupo específico de la población; dando apertura a diálogos intergeneracionales, a la posibilidad de elegir con libertad y ser deferente frente a los sueños y concepciones de otros. Como lo menciona uno de los participantes “Altavista se está volviendo un espacio habitable”, un espacio en el que se pueden transitar con mayor tranquilidad, en el que se dan manifestaciones de alegría colectiva, de convivencia y de esperanza.

“Esto es un aporte a la convivencia, a la vida, al arte, a una cantidad de elementos, éticos, morales, religiosos, como queramos verlo, pero más que todo para mí principalmente es romper con esa indiferencia, cuando estamos en momentos de fiestas, cuando estamos en Altavista Semana Cultural es un momento para romper la indiferencia y esto ha permitido sacar a las personas de ese encierro, cierto, un encierro que está rodeado del ego o de las tecnología de la información y las comunicaciones, la gente encerrada en sus celulares, o en el televisor, o en su computador, en el trabajo o en la casa. En Altavista Semana Cultural la gente sale a las calles, no podemos decir que toda, porque la labor es seguir haciéndolo para poder seguir, sacar más gente, pero esto ha posibilitado eso; es encontrarnos con el adulto mayor que se le acerca a uno, o sea, lo abraza, rompe esas burbujas herméticas. Y una de las apuestas que le dimos siempre desde el Consejo de Cultura, a Altavista Semana Cultural, es fortalecer la identidad territorial, la identidad por el corregimiento, o sea que la gente diga “no es que yo soy de tal parte”, no, “es que yo me siento orgulloso de ser de Altavista”, y eso ha sido uno de los aportes importantes y del fortalecimiento de muchas otras fiestas, o sea Altavista Semana Cultural es un encuentro de festivales, ahí está el Festival del barro, Festival de la memoria, Festival artístico, Festival afro, Festival de circo, Festival de poesía, Festival de juventud. Antes previo de la semana cultural, se hace la semana de la juventud y todos esos movimientos, o sea eso es impresionante, todo el desarrollo de cosas que tenemos acá en Altavista ha sido impresionante”. (Camilo)

Esquivar la indiferencia, como refiere Camilo, tiene que ver con fortalecer la identidad territorial y, para ello, de manera determinante la identidad con el otro, lo cual puede lograrse, en palabras de Edwar, fortaleciendo la cultura, “los vínculos culturales van amarrados a todo un asunto de la identidad, cuando yo me identifico yo me muevo, yo me movilizo (...). Yo siento que nosotros hemos logrado eso, generar esas identidades, que la gente diga “venga yo voy a trabajar por mi sector, yo voy a trabajar por mi casa, por mi comunidad”.

Podríamos decir, que en Altavista se ha dado lo que De Sousa plantea como sociología de las



ausencias y de las emergencias. En Altavista ha surgido un movimiento que no estaba y que hacía irreconocible a los otros, y lo que ha emergido, se ocupa por esas formas distintas de ver la vida, dentro de ese acoger al otro, bajo esas otras formas de mirar el mundo que siguen resistiendo. Ellos tienen todo un movimiento cultural y social que lo han vivido y aprendido con la práctica, con cada experiencia y con cada acontecer, y no exclusivamente de lo teórico. Lo cual ha generado emancipación, cierta libertad que los lleva a saberse en un lugar del cual no son extraños y al cual han transformado y seguirán transformando bajo sus propias utopías, no sólo con estéticas visuales, como la Madre Antioquia, sino singulares, plurales y de cuidado por los otros y por lo otro que también los habita y configura.

Un ejemplo de ello, fue la conformación de Memoria Chocoana que permitió a las participantes del grupo la integración con la comunidad de Nuevo Amanecer y con otros sectores del corregimiento. Hacer un reconocimiento personal, en primera instancia, saberse singular desde sus raíces, pero con ello parte de un territorio, fue determinante para abrirse a otras personas, para sentirse valoradas y acogidas, no sólo en Altavista sino en diferentes partes de la ciudad. Este es un proceso en el cual, como grupo, han ido avanzando y les ha llevado a comprender que no son extraños. “(...) Nosotros somos hace mucho tiempo, desde que nacimos somos colombianos, entonces nosotros hacemos parte de esta ciudad, y esta ciudad hace parte de nosotros” (Esneda).

### **2.3. Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético**

“Con el arte yo he aprendido a hacer amigos hombre, aparte pues de lo técnico y lo material que uno aprende a hacer, he aprendido a relacionarme de otra forma con las personas (...). Entonces he aprendido por medio del arte a aceptar también, aceptar al otro por cómo vive, por lo que hace y por la forma en que lo hace, sus propias búsquedas, sus propias cosas, así no sean tan propias en ocasiones”. (Wiston – Casa Arte)

El acercamiento a experiencias de formación y participación mediadas por el arte en Altavista Central, posibilitó el encuentro con unas maneras muy singulares de relacionamiento. Es así como el análisis de distintos registros, llevaron a construir esta categoría. Entendemos por “vínculos afectivos” el conjunto de comprensiones, manifestaciones e interacciones que, en el desarrollo de experiencias de formación, evidencian la primacía de una disposición afectiva que repercute de manera determinante en la construcción de prácticas y discursos muy próximos a un relacionamiento ético de los participantes.

Esta primacía de lo afectivo, y su incidencia en unas formas muy particulares de interacción y construcción con el otro evidencian un tipo de relacionamiento que conversa de manera contundente con la apuesta de Bárcena y Mèlich (2000) sobre la educación como acontecimiento ético:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que el mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que





aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender (p. 177).

Por ello, la esencia de un proceso formativo no está dada por el contenido de lo enseñado, sino por la calidez de la relación que se establece con el otro y la experiencia de un aprendizaje para la vida. Cuando los y las participantes hacen alusión a sus procesos de formación, aparece el relato de una experiencia muy gratificante para sus vidas:

“El arte para mí es otro modo de vida, el arte para mí significa mucho, porque eso me ha ayudado a muchas cosas, me ha facilitado muchas cosas, me ha permitido conocer a mucha gente, muchos lugares”. (Yuliana)

“Pues el grupo Memoria Chocoana significa un acercamiento muy bueno, una relación buena, esto es una patanería, nos reunimos, cuando vamos en el carro vamos con una patanería, cuando llegamos allá nos reciben con una patanería... cuando nos vamos a venir es una alegría, uno se despide del otro, uno siente que es como una grandeza, la gente nos tiene en cuenta y nosotras también, entonces eso para uno significa una cosa muy importante, muy buena” (Ana).

Como puede apreciarse en estos testimonios, lo que se resalta no es precisamente una determinada técnica aprendida o un determinado nivel alcanzado, lo que fluye con profunda emotividad es aquello que ha significado para sus vidas, sus visiones de mundo y su relacionamiento con los demás, como consecuencia de la participación en un proceso de formación artística en la ECA en el caso de Yuliana, una niña de 12 años, o por ser integrante del grupo Memoria Chocoana en el caso de Ana, una señora de aproximadamente 60 años.

En este sentido, el proceso investigativo nos permitió evidenciar la fuerza que tiene para los participantes el relacionamiento afectivo, determinado en gran medida, por la manera en que lo estético se va configurando en estos procesos, no como un aprendizaje más, sino, como un camino en el que se tejen experiencias que le permiten a los participantes enriquecer el sentido que le dan a su existencia.

"Para mí tocar una melodía o abrazar un tambor no significa simplemente eso, es una pasión, una alegría que recorre todo mi cuerpo, es una emoción de felicidad la cual me alegra la vida y es una de las razones por la que disfruto la experiencia de vivir". (Juan José).

La forma como este participante, de aproximadamente trece años de edad, nombra la relación con el instrumento que interpreta, dice mucho de una actitud afectiva y ética con al mundo y con los otros. El proceso formativo le ha permitido comprender que más allá de un aprendizaje técnico, la relación con la música lo instauro en una experiencia vital consigo mismo y con los otros. La alegría que le invade trasciende las posibilidades de una relación técnica con el instrumento para erigirse en acontecimiento.



### 2.3.1. *Aprendizajes del afecto*

“El arte también me ha quitado muchas cosas, hablando pues de esas cosas así, el odio, me ha quitado, que más me ha quitado ¡eso hombre! me ha quitado en gran parte esto de juzgar, y me ha enseñado a aprender, más que eso me ha enseñado a abrir los ojos, a levantar la cabeza y ver que hay miles de posibilidades y horizontes y que no hay necesidad de enfrascarse en una sola cosa (...).”  
(Wiston – Casa Arte)

En esta categoría recogemos todos aquellos elementos de carácter afectivo presentes en las prácticas y los discursos de quienes participan en estos procesos de formación mediados por el arte. La riqueza de recursos lingüísticos expresivos en los participantes para referirse a situaciones cotidianas de sus experiencias de formación, sugieren un relacionamiento con el otro basado en un profundo direccionamiento afectivo de los procesos, es decir, en una orientación pedagógica, ética y política con una clara vocación afectiva.

“Por ejemplo cuando yo salgo en las comparsas con mi vestido, puedo transformarle a la gente la vida (...). Con una sonrisa le digo: venga únase a la fiesta. Cuando alguien está en una silla de ruedas y no puede pararse a bailar, pero los personajes sin necesidad de decirle una sola palabra, sino que se lo dicen con una mirada, le dicen, usted nos importa. Eso es lo que yo pienso del arte” (Yuliana).

En estos relatos se percibe una profunda necesidad de nombrar el significado de sus experiencias desde una conexión muy directa con el arte que los vincula como sujetos genuinamente cargados de afecto y de alegría.

Yuliana con sus amiguitas sienten curiosidad por saber qué hacían en la Corporación Cultural Altavista, toman la decisión de ir a preguntar, es así como les cuentan, las invitan a clase de teatro y se quedan, es decir, toman la decisión de quedarse. “Entonces nos dijeron que ese martes había clase de teatro a las dos, entonces nosotras nos vinimos a las dos y desde eso nos quedamos. Claro que muchos niños ya se fueron”.

La voz de Yuliana no deja de preocuparse o preguntarse por los otros o las otras, por los que ya no están, como queriendo dar cuenta de la realidad de estos procesos en los que unos llegan y se quedan, otros no vuelven, o simplemente no llegan. “Claro que muchos niños ya se fueron”, “Katerín, yo entré con ella y otra niña que también vive por mi casa, pero ella se alejó mucho de aquí”. Esta reflexión permanente de Yuliana por los ausentes, es muy llamativa, es como si evadiera la pregunta por los que están, por los atraídos, incluso por ella misma, para centrarse con ahínco en los ausentes, en los que, por muchas razones, no pudieron llegar o se tuvieron que ir. Esta preocupación se mantiene en toda la entrevista y está muy conectada con una visión política y comunitaria de claro compromiso social, con una preocupación constante por el otro, como se deduce de sus actitudes, manifestaciones de afecto y de aprecio hacia los demás y de muchas de sus reflexiones en su bitácora.

Cuando Yuliana explica por qué le gusta tanto la Corporación o la ECA, lo primero que hace es



referirse a los docentes, a los profes, al cariño con que les enseñan, a la acogida que les dan, más allá de expresar gustarle por lo que aprenden, es la forma en que aprenden.

“A mí me gusta mucho estar aquí, a mí me gusta mucho como me enseñan, lo que me enseñan. Una vez me pasó que en teatro nos enseñaron una nueva pirueta y yo fui la única que no me la aprendí; todos la hicieron y yo no fui capaz, entonces la profesora Alba ahí mismo me ayudó y yo ya fui capaz. Y a mí me gusta mucho porque ellos siempre son todos cariñosos...” “...Hoy en clase me sentí con demasiada rabia, yo me pregunto por qué hay gente que te quiere hacer la vida imposible y cuando llegué a mi casa sentí un alivio porque sé que mi mamá me iba a apoyar y cuando llegué a la corpo la profe me dio un abrazo y ya con eso se me quitó la rabia del todo porque es que quiero mucho a mi familia y los de la ECA son parte de la familia más grande del mundo” ¡GRACIAS!”. (Yuliana)

Es claro el asunto de la experiencia del afecto, los niños y las niñas valoran mucho esas demostraciones de los profes para con ellos, con un abrazo, con un beso, con una conversación sobre sus estados de ánimos, ellos se sienten acogidos en su singularidad, son estos los elementos que nos permiten hablar del establecimiento de un relacionamiento ético en estos procesos de formación.

El relacionamiento ético, se aprende sino en la relación con el otro, en la experiencia de la cercanía y la distancia con los otros, cuerpo a cuerpo. Por ello, a partir de esta investigación podemos decir también que las formas de relacionamiento afectivo favorecen, y en muchos casos, presuponen una relación ética con el mundo y con los otros.

El abrazo en estas experiencias de formación y participación mediadas por el arte en Altavista Central, no es la apertura y la extensión mecánica de los brazos con la justa medida para abarcar al otro en su totalidad, no, el abrazo y el beso, y el saludo y la palmadita, y la sonrisa y la carcajada, y el llanto y el estrujarse con el otro en la simpática lucha de dos gladiadores que juegan a no lastimarse, no tienen nada que ver con el formalismo o los manuales de urbanidad, tienen que ver profundamente con un encuentro afectivo con el otro al que se ha aprendido a querer desinteresadamente, tienen que ver con un elemento muy importante, tienen que ver con escuchar la presencia del otro en la cotidianidad, con estar atento a la llegada y a la partida del otro.

### 2.3.2. “Nueva familia”

La categoría “nueva familia” es el producto de la manera como los participantes nombran una determinada relación afectiva en los procesos. Lo primero que se evidencia en esta clasificación categorial es la riqueza de expresiones para hacer alusión a la relación “familiar” que se experimenta en los procesos de formación. Las maneras de nombrar esta relación de afecto hacia espacios, actividades, compañeros o docentes con quienes comparten determinadas actividades o procesos de organización o formación son muy diversas:

“...quererse como familia”, “la ECA es como mi segunda familia”, “Tengo una nueva familia”, “Me siento como en mi casa (hablando de la ECA)”, “Para mí es como un segundo hogar, es como una familia”, “yo siento que la escuela es una familia”, “Somos como una familia, eso es lo que más ha mantenido el grupo”,



"Ese lazo es como una familia", "Se siente una armonía hasta creer que es una familia", "Esta es mi segunda casa", "Yo fui como el hijo de ella y ella fue como una mamá en la escuela", "Ese compartir es como estar en familia, es un dar y recibir", "las tías de todos son las tías de Tatiana...", "Wilinton se ha convertido como un papá para mí", "Todos nosotros y los profes y los niños nos queremos como familia". (Participantes)

En el análisis encontramos que el dinamismo en la presencia de lo estético tiende a potenciar de manera determinante un relacionamiento afectivo. Esto es lo que se deduce de experiencias tan consolidadas en estos procesos como las de Yuliana, Juan Fernando, Ronal o Esneda. La apropiación desde la que nombran y viven sus experiencias da cuenta de una visión de mundo renovada, en permanente construcción.

"Porque, empezando desde el afecto, pues yo antes veía eso como raro... cuando Wilinton le da un pico a un muchacho... en la cabeza, en la frente... por qué la abraza así, por qué la soba, por qué muchas cosas, por qué mi amor, si es un hombre, por dios... y uno va entendiendo la vida, va entendiendo qué es afecto... que con el afecto puede llegar a cambiar más todavía; yo siempre hablo de cambio, porque eso es lo que me ha pasado a mí con la experiencia... porque Wilinton no es una persona que lo este gritando a uno, por el contrario lo trata a uno de una manera pasiva, de que uno confie en él, si... Wilinton se ha convertido como un papá para mí". (Ronal)

El testimonio de este joven de diecisiete años, a quien la escuela tradicional no supo acoger, es muy dicente de la potencia de un relacionamiento afectivo. La claridad con la que Ronald describe este cambio en su manera de ver y de ubicarse en el mundo entra en sintonía con el planteamiento de Bárcena y Mèlich sobre la radical novedad, como elemento muy característico de una educación pensada desde el acontecimiento ético.

"Ese lazo es como una familia, es una familia, uno la tiene como una familia, porque sobre todo uno a donde va lo tratan bien, ¡ay que doña Ana, que doña fulana, que doña perana, que venga pa' aca, que venga tómesese un café, un tinto, lo que sea! y se siente uno como una armonía hasta creer que es una familia, hay respeto, de todo. Hay respeto entre nosotras y entre la gente donde va uno, hay también respeto". (Ana).

"¡Esta es mi segunda casa! Porque yo acá me divierto mucho, acá me la paso muy bien con todos los profes, con mis compañeros, si me entiendes, somos así como todos divertidos (...). (Yuliana)

Cuando se piensa en el concepto de familia, por lo general, se alude al conjunto de personas o seres que viven bajo un mismo techo y entre los cuales hay una cierta relación afectiva, no necesariamente filial. Sin embargo, en las expresiones de los participantes de estos procesos lo que se evidencia es la extensión tanto de su alcance como de sus implicaciones afectivas, erigiéndose "familia", en primer lugar, como aquel espacio donde se quiere estar por su capacidad de brindar afecto, acogida, hospitalidad: "esta es mi casa", "me siento como en mi casa", "para mí es como un segundo hogar", "yo siento que la escuela es una familia", "esta es mi segunda casa".

La otra característica de esta nueva versión de familia encontrada en la investigación, se alude a ella como la instauración de una comunidad afectiva o de afecto entre las personas que comparten



experiencias de formación, organización o participación en los procesos artísticos:

“Somos como una familia, eso es lo que más ha mantenido el grupo”, “Ese lazo es como una familia”, “se siente una armonía hasta creer que es una familia”, “Tengo una nueva familia”, “Wilinton se ha convertido como un papá para mí”, “Todos nosotros y los profes y los niños nos queremos como familia”.  
(Participantes)

Como se puede ver en esta nueva concepción, o mejor, en esta extensión del concepto de familia, lo que está en juego es una apuesta por esa familia deseada, ya que, en su mayoría, lo que prima no es la negación de la familia como institución, sino las características anheladas en una familia ideal, una familia en la que los lazos se construyen no tanto por la filiación o la condición de compartir un mismo techo, sino por la riqueza de relaciones que se establecen, tan propicias para el desarrollo integral e intelectual de las personas que asisten a estos procesos, en los que se van configurando pragmáticamente sus existencias.

La familia también es esa posibilidad del goce y el disfrute, de encontrar sentidos nuevos y distintos en sus vidas. En Memoria Chocoana, palpita esa necesidad de reivindicar esos espacios para compartir la vida, que trasciendan la indiferencia y la desconfianza ocasionada por las situaciones de violencia y desplazamiento del que fueron víctimas en otros lugares.

En síntesis, la familia tal y como es nombrada por los participantes es aquella instancia que les presenta, a partir de un relacionamiento ético y estético con la vida, universos y maneras distintas de encontrarse con los demás, con el mundo, consigo mismos y con sus aspiraciones humanas, artísticas e intelectuales más determinantes. Esta manera de nombrar una relación afectiva “familiar” alude también de forma implícita al importante papel que están jugando los espacios en la vida de los participantes. En este sentido, la Escuela Comunitaria de Artes, en tanto no es sólo un proyecto formativo, sino que además se erige en espacio para el compartir, la hospitalidad y la acogida del otro, guarda una relación muy estrecha con el imaginario de “hogar” al que acudimos los seres humanos.

## 2.4.El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación

“Hay más razón en tu cuerpo que en tu más profunda sabiduría.  
¡Y quien sabe para que tu cuerpo necesita precisamente  
de tu más profunda sabiduría! (Nietzsche, “Así hablaba Zaratustra”, p.38)

Esta investigación también evidenció la importancia que reviste el cuerpo en experiencias de formación y participación mediadas por el arte. La configuración del cuerpo como categoría se presentó de dos maneras: una de ellas como elemento fundamental en la configuración estética del trabajo artístico y la otra como objeto de reflexión, sobre todo, a partir de la incorporación del cuerpo al discurso intelectual de uno de los jóvenes participantes.



Realizaremos un recorrido por distintas facetas del cuerpo en estos procesos de formación y participación mediados por el arte, con énfasis especial en las reflexiones de Juan Fernando y, desde luego, en los referentes conceptuales planteados, resaltando muy especialmente el cuidado de sí, la singularidad, la pluralidad, la exterioridad, la vivencia de eso que nos pasa como experiencia, la pedagogía de la radical novedad y el reconocimiento del otro desde la perspectiva de Bárcena, Mèlich y Larrosa. También hará presencia el símbolo, el juego y la fiesta como elementos constitutivos del arte en Gadamer y, además, la lectura que hace Nietzsche sobre la forma como la filosofía y la cultura heredada de occidente le han negado al cuerpo el lugar para la enunciación.

En Juan Fernando hay un lugar especial para escuchar la voz del cuerpo, para acercarnos a sus posibilidades expresivas y descubrir con ellas comprensiones del mundo, de sí mismo y del otro que sólo son posibles gracias al cuerpo.

“Somos actores y con el cuerpo hablamos, con el cuerpo tocamos las entrañas del que está en frente nuestro, caminamos por la frágil maroma pendiente de un vacío. Me preguntan ¿qué es el arte para mí? no sé decirlo porque todo esto es un delirio, del arte penden mis delirios, como mi cuello está a punto de dislocarse, de quebrantarse de la maroma, del yugo al que me ha llevado esta situación. Solo sé que el arte es la cosa más idiota que el ser humano se encontró en la vida. De ello, solo sacaré provecho, quien aprenda a vivirlo a su modo particular, ¡técnicas! no me hablen de técnicas, porque no existen técnicas, cuando el hombre se formaliza, cuando el hombre cristaliza las formas, cuando el hombre se entrega con veneración a la adoración de algo, que es el arte sino un residuo arqueológico de la historia ¿ah? el arte no sirve si no estremece la cimiento, si no carcome los mitos, si no revienta la conciencia, abre esta carpa, este hueco óseo y deja transitar las penurias, las vibraciones secretas del cosmos, del universo mismo. No me hablen de técnicas, no me hablen de formas estables, porque mi espíritu es volátil, inasible, inaprensible” (Juan Fernando).

El teatro como todas las artes, explora una relación creativa con el mundo, posibilitado miradas distintas sobre la naturaleza, la realidad, los otros, el cuerpo mismo. Uno de los asuntos que hace visible la reflexión sobre el cuerpo en estas experiencias de formación es la relación arte - cuerpo. Sería impensable un arte que no propusiera una manera distinta o al menos deshabitada de pensar el cuerpo. La impresión que de la infancia relata Juan Fernando cuando el arte irrumpe en su escuela en forma de mimo, da cuenta de ello:

“Yo vi salir de unos salones algo que me descrestó, inmediatamente me desconectó de todo lo que estaba sucediendo y captó toda mi atención, fue un personaje, yo tengo un escrito acerca de eso incluso, es un personaje de cara blanca, con un maquillaje bastante gracioso, un vestido blanco, y salió a presentar una pantomima; me quedé completamente absorto en observar la forma como usaba su cuerpo, sus movimientos, los objetos, el colorido de todo eso.”

En este relato se percibe con claridad cómo el cuerpo, articulado a una manifestación artística, la pantomima, tiene una manera especial de configurarse tanto para el actor como para el espectador: “(...) me quedé completamente absorto en observar la forma como usaba su cuerpo, sus movimientos, los objetos, el colorido de todo eso” (Juan Fernando). Y hablándonos del momento crucial en el que,



según él, se despertó toda esa necesidad de vínculo vital con el arte, nos dice: “Recuerdo que el primer vestuario que tuve fue un saco de lana de la abuela y una boinita que le daban a los trabajadores de la Noel, que incluso todavía está por ahí; ese momento fue como el momento ya crucial para que se disparara todo esto (...)”.

“... Entonces yo empecé a preguntar y me decía “venga al primer ensayo, es tal día, es en el colegio, que yo no sé qué”, y como al mes me presenté, me presenté y me acuerdo que con el vestido que me presenté era uno negrito acá... con una faldita de bolitas, y con ese se presentó Ana, se presentó Miller, la primera vez que se presentaron todas las mujeres se presentaron con ese vestido (risas), eso nunca se olvida, con el que la primera vez me presenté, con ese se habían presentado casi todas las mujeres la primera vez (risa)”.  
(Catalina)

Podemos observar en el relato de estos dos participantes, cómo en la memoria del inicio de un actor o una actriz, se encuentra casi siempre la alusión a los primeros atuendos, a las formas, a los colores, a esos detalles que aferrados al cuerpo hicieron de unos breves momentos en escena, uno de los instantes más inolvidables de su incursión en el mundo del arte de la actuación. La importancia de los atuendos en estos procesos de formación y participación mediados por el arte nos remite a la perspectiva gadameriana del símbolo como elemento constitutivo del arte. Es así como el cuerpo, en tanto lenguaje del arte, se erige en símbolo a partir de todos aquellos elementos que le transforman; esta transformación no sólo la experimenta el espectador, sino también el actor mismo, quien se ve obligado a despojarse, en cada escenario, de los imaginarios cotidianos sobre su cuerpo para forjarse apariencias cada vez distintas de su propia corporalidad. En este sentido, el imaginario de su cuerpo se configura en el gran telón de fondo de la ficción, en sí, en el abanico de sus innumerables posibilidades expresivas.

Es claro que el arte, sin lugar a dudas, nos permite una aproximación al cuerpo de una manera distinta. El disfraz, la máscara, el maquillaje, el vestuario, los atuendos, la nariz extendida bajo el simple efecto de un molde alargado que invita a un viaje hacia alguna de las invaluable aventuras de Pinocho; un traje negro ajustado al cuerpo, que ya no es el del actor y que busca, en su transición al personaje, el maquillaje adecuado para el carnaval o la tragedia. Todo ello no deja de ser, en síntesis, elaboraciones estéticas del cuerpo, simbologías mutables que permean horizontes de comprensión poética del mundo.

Para Gadamer (1991) es lo simbólico lo que le da apertura al sentido del arte. En este sentido, afirma: “La representación simbólica que el arte realiza no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas” (p. 93). El arte nos dice en la medida que se activa la interacción desde el juego y el símbolo, lo que deviene en procesos de construcción de sentido a partir de la experiencia individual y colectiva.

“El pertenecer a estos grupos ha sido como recobrar la conciencia de cierta incertidumbre, frente a las cosas de la existencia, frente a las cosas de la vida, sin embargo somos como niños montados en tarros de leche klim, que se empinan, cierto, que se empinan y a veces, a veces, pareciera que se despegan, se despegan del suelo, pero vuelven y caen a ellas” (Juan Fernando)



El niño de doce años que se sube a unos zancos de su misma altura, ya mira el mundo desde otro lugar, él mismo ya no es mirado como siempre, sus zancos han extendido su cuerpo y su colorido vestuario le han convertido en un personaje central en las calles del barrio La Perla. Muchos de los y las jóvenes de Casa Arte y la Corporación Cultural Altavista fueron iniciados en el arte por esta atrayente figura de los zancos, todos ellos aprendieron a caerse y a levantarse en las mismas mangas y en las mismas calles. En esa escuela abierta aprendieron muchas cosas para el arte y para la vida, aprendieron sobre todo, gracias al serio juego de los zancos, a manejar los riesgos desde el anhelado y esquivo lugar del equilibrio. Aprendieron a levantarse después de la caída.

La relación que el actor experimenta con su cuerpo lo pone en un claro conflicto consigo mismo, con su identidad e imaginario sobre su cuerpo. El actor debe aprender a desprenderse constantemente de su cuerpo, a desvincularse de esa poderosa herramienta que se presta en comodato para cada obra, para cada presentación. No es lo mismo un cuerpo desnudo en escena que un cuerpo desnudo en la calle o en el baño; estas presencias del cuerpo, aunque pertenezcan a la configuración física o corporal de la misma persona, nos remiten a horizontes distintos de interpretación. Un cuerpo desnudo en el escenario es muy distinto para el espectador, para el actor y para el personaje, así pertenezcan a la configuración corporal y física de la misma persona.

“Cuando por ejemplo, no tenés nada que te cubra, un maquillaje, que te tenés que desnudar, que tenés que mostrar como lo bajo, lo que no se puede mostrar, eso es una de tantas cosas. No hay mayor riesgo que reconocerse a sí mismo, fecal, perder la dignidad mejor dicho”. (Juan Fernando)

La relación con el cuerpo que a diario vive el actor se convierte en una experiencia que va continuamente del mundo real al universo de la ficción, allí donde se articula con las maneras en que el arte dice para permitirnos una visión más íntegra del mundo que habitamos y de nuestra vida misma. Esta experiencia funciona para el actor en una doble perspectiva, en primer lugar le ayuda, gracias al riguroso perfeccionamiento técnico, a reconocer mejor su cuerpo y sus posibilidades expresivas, permitiéndole una mayor confianza en la realización de su proyecto de vida real, en las tareas que demanda el desarrollo de la vida cotidiana. Como lo expresa Yuliana:

“Yo era una niña muy tímida, era una niña muy callada, era una niña como muy antisocial, entonces ya después de que yo vine acá, esto me ayudado para todo, porque hasta en lo académico me ha ayudado, porque cuando me ponían una exposición yo era muy penosa, muy tímida, entonces a veces me rebajaban nota por eso, pero cuando yo ya vine acá empecé hacer presentaciones, me empezaron a quitar la pena, entonces después de uno hacer un presentación con mucha gente ya no le da pena, entonces también me ha ayudado mucho en eso, eso es un logro, por decirlo así; porque yo antes era como antisocial, entonces ya no, ya veo a alguien que conozco entonces es de pico y de abrazo.” (Yuliana)

En este relato, Yuliana da cuenta de cómo su participación en procesos de formación artística inciden de manera determinante en el mejoramiento de su desempeño en actividades propias de su vida cotidiana y, sobre todo, en el constante desafío de compartir, entenderse y comunicarse adecuadamente con quienes le acompañan. Llama la atención que Juan Fernando también expresa





cierta timidez que le caracterizaba antes de involucrarse con el arte “(...) yo era un niño bastante callado, poco sociable, silencioso, un poco distante”.

En segundo lugar, en esta relación con su cuerpo, el actor vive una experiencia aquietante, de estupefacción. Aunque mire a todos desde el escenario le es imposible dejar de mirar a cada uno y pensarse más allá de un personaje que vive exclusivamente para la ficción. Para el actor, el tránsito de la ficción a la realidad no es para nada lineal, apacible, y más para un actor que se ha formado desde la perspectiva de un relacionamiento ético con el mundo. El paso del personaje al actor no es menos traumático que la misma realidad.

“...una vez estuvimos en la comuna 13, creo que era en la comuna 13 que tiraron una bomba a la estación del metro, algo así, nos llevaron justamente a nosotros allá para que tranquilizáramos el ambiente, entonces éramos nosotros en medio de la gente y en medio de los grupos, entonces eso es un peligro que se corre porque uno sigue siendo una persona que hace que no es persona sino que es cualquier otra cosa, un payaso, uno no es de goma, si a uno le meten el cuescaso ahí... uno jugar con esta gente de tremendas miradas y uno atrevéseles a violar esa misma barrera que ellos plasman con tanta impecabilidad, entrar en contacto con ellos y lograrles tan siquiera quebrar esa rigidez, para uno es muy tensionante” (Juan Fernando).

“Cada experiencia escénica ha sido muy distinta, con relación a los espectadores siempre lo es porque ellos son distintos, son cambiantes; lo que si esta siempre es el miedo, ese nudo ahí, el miedo también a decir, porque cuando uno hace teatro también hay que manifestarse, levantar la palabra, estremecer el cuerpo, romper la estructura del uso del cuerpo, ponerse nada más un vestido de mujer un hombre delante de hombres y mujeres, y todas las miradas que ponen un juicio, es una vaina, son cosas que no sé, la escena tiene sus vainas, uno ha llegado a creer que, uno le pierde a veces un poco de amor a la vida cotidiana, se vuelve uno un poco torpe en la vida práctica, y sólo vive intensamente en esos momentos” (Juan Fernando)

En estos relatos se hace evidente esa vulnerabilidad a la que se encuentra sometido el actor. No existe un lugar en el que pueda ocultarse, por ello, el juego en el que su etiqueta de actor le inscribe no tiene nada asegurado. En él subsiste el temor, el miedo, la fragilidad, la desconfianza. El cuerpo y la dignidad del actor en escena son también vulnerables, los seres de goma no son precisamente los que deambulan en Altavista o en muchas calles y escenarios de ciudad, en los que cada vez se hace más necesario que los cuerpos comunes y corrientes se atrevan a hablarle al oído a los otros, desde sus mismas grietas, desde sus mismas vulnerabilidades, desde su misma realidad social. Un teatro y un arte, comprometido como lo está el de estos jóvenes de Altavista, se encuentra muy lejos de distanciarse de las realidades. Su presencia es el signo de la alegría y la esperanza en un mundo mejor, pero también de la tragedia y la injusticia, de la vida, pero también de la muerte.

Pensar el cuerpo en estas experiencias de formación nos conecta de inmediato con una invitación muy bonita que se orientó desde la Escuela Comunitaria de Artes a sus participantes en uno de sus talleres y que Yuliana nos describe de la siguiente manera:

“(...) entonces nos dijeron que hiciéramos unos rollitos de papel periódico y los envolvíamos con cinta y que hiciéramos la cabecita, que le hiciéramos el cuerpo y ya después a la otra clase que póngale engrudo, de colbón y agua para que el papel quede duro, después ya que píntelo, eso fue lo que más me gusto, que lo



pintáramos que le pusiéramos el pelo que lo decoráramos, que le pusiéramos la ropa, y entonces eso a mí me gustó mucho y ya después la profesora se encargó de hacerle los ojitos y todo eso, porque yo no era capaz, entonces a mí me gustó mucho porque yo a veces miro esa muñeca que tengo en la casa porque yo me la llevé para la casa y yo me acuerdo de la bolita de papel de periódico, del rollito y eso fue mero trabajo, porque como desde mitad de año estábamos trabajando eso".

El proceso descrito por Yuliana es por sí mismo muy dicente de un ejercicio que cautiva la atención de niños y niñas, permitiéndoles explorar de manera creativa una representación corporal que fue atrayéndolos más hacia la configuración de un personaje desde lo más simple hasta lo más elaborado. El resultado de este proceso, realizado, según Yuliana, durante todo un semestre, fue una hermosa exposición de cuerpos moldeados figurativamente y que representaban lo que cada uno de los y las participantes se soñaban haciendo en el futuro. Por ello, el collage no pudo haber quedado mejor; bailarinas, músicos, ecologistas, pintores, maestros, todo un repertorio de proyectos en los que, niños, niñas y jóvenes querían dejar plasmada con su imaginación un futuro soñado, un futuro construido por ellos y ellas con la participación de los sueños de todos, al menos eso se desprende de la claridad y la convicción con las que expresaron sus impresiones sobre la exposición y sus trabajos.

“El arte me llevó a un reencuentro con mi cuerpo, un reencuentro difícil, porque fue difícil, es cuestión de tiempo... cuando uno recuerda nuevamente que hay un cuerpo acá con posibilidades desconocidas, con posibilidades que uno hoy día todavía no logra palpar, y cuando se le mete a uno la larvita ésta, la curiosidad de tratar de desarrollarse, de evolucionar, de moldear su cuerpo. Cuando uno asume incluso la responsabilidad de moldearlo y no que el movimiento exterior, social, cultural o comercial, moldeen tus hábitos, sino que vos mismo te haces responsable de decidir cómo te mueves, todas esas cosas tuvieron bastante que ver y el arte por supuesto fue ahí una mediación bastante importante y en este caso por ejemplo el tema teatral”. (Juan Fernando)

Para Juan Fernando el cuerpo es un potencial creativo que el artista, en su caso el actor, va descubriendo y moldeando de muchas maneras para expresar aquello que desea. El entrevistado hace visible un reencuentro con el cuerpo que permite explorar muchas posibilidades para la creación y la expresión estética, el cuerpo es siempre ese desconocido e impredecible, pero también ese que se presta para moldear, para dar forma consciente. La exploración del cuerpo permitirá, según Juan Fernando, construir de manera autónoma las formas, los movimientos, y no dejar así que todo esto te venga del exterior. El cuerpo se erige entonces en un elemento imprescindible para el arte, en la medida que facilita condiciones siempre modelables en la búsqueda de una expresión estética, poética.

“(…) pero a qué viene la técnica, porque resulta siendo tan importante a veces la técnica, para uno que no es un genio, para uno que no es un niño prodigio, para uno que no un ser dotado de cualidades divinas y cosas de esas, la técnica viene a ser un amparo, quien tenga talento, bien, pero una cuestión es el talento y otra cuestión es la resistencia, porque muchas veces esos que tienen talento están hoy y mañana no, pero el que tiene técnica, es permanente, puede llegar a ser, a adquirir la disciplina, la rigurosidad, la permanencia”. (Juan Fernando)

Este ejercicio de moldear el cuerpo para el actor precisa un dominio cada vez más cuidadoso de una



técnica, y la técnica es para Juan Fernando la posibilidad de la permanencia, es como el salva vidas que tienen, quienes como él, y según sus mismas palabras, no son genios o prodigios para permanecer en el arte. La rigurosidad y el disciplinamiento técnico son condiciones para la creación estética, por ello, quien se mantenga en ellas podrá permanecer en el arte.

Juan Fernando concibe la conciencia del cuerpo “como núcleo o morada de todas las posibilidades humanas”. El arte es la oportunidad para allanar el camino de la trascendencia, ese estado que está más allá de los límites y que se busca permanentemente, es como esa utopía constante. También el arte permite tomar conciencia de sí, representarse, y en este sentido, transformarse, cuestionarse, ser un inconforme permanente, incluso con lo que se es. Desde esta mirada, el arte le permite a Juan Fernando la apropiación de una manera de ser que es sólo devenir, pero devenir creativo, pensante y actuante.

“Esto por supuesto no siempre ha sido así, es algo que a mí me gusta siempre dejar en claro, porque es muy maluco que luego vengan personas que se admiran o lo toman a uno por una persona con dotes sobrehumanos, sí, es una cuestión natural de la vida y uno mismo también ha vivido procesos que se encajan en la normalidad que las cosas, yo les comentaba incluso que un día esa pasión por el arte y estas cosas, tuve periodos en los que bajo bastante y mi foco eran otras situaciones de la vida cotidiana, resulté inmerso en cuestiones de drogadicción, búsquedas, que sin embargo siempre me sentí un actor en esas realidades, porque yo fui skater, luego biker, fui rasta, fui lo uno fui lo otro, me uní a una cantidad de círculos que luego yo mismo rechazaba, porque hay algo internamente”. (Juan Fernando)

Volver al arte es la posibilidad de volver al cuerpo como origen. Esta relación constante con el cuerpo, esta conciencia del cuerpo en el que se hacen presentes la caída, la angustia, posibilitan rupturas y transformaciones. El actor entrevistado empezó a buscar en su cuerpo eso que buscaba fuera de sí en las drogas, que más drogas que las que puede encontrarse en la exploración poética del cuerpo “Uy, parece que mi cuerpo generara todas esas sustancias que estoy buscando afuera o todas esas necesidades de desprendimiento, de abandono que uno anda buscando afuera” (Juan Fernando).

“¿Yo qué he aprendido? pues de alguna manera a tener un contacto conmigo misma y lo digo de qué forma, digámoslo con mi propio cuerpo, porque con el teatro, digamos yo hago uso de mí cuerpo, y él me permitió a tener un contacto conmigo, es decir, a darme cuenta de cómo camino, cómo miro, cómo respiro, de una infinidad de cosas, que anteriormente yo no reconocía o que no percibía, no me daba cuenta de eso, y no ha sido solamente ese contacto conmigo misma, sino que también ha sido ese contacto con el otro, que me lo ha enseñado el arte”. (Paula)

El arte, el teatro les brinda a estos jóvenes un acercamiento distinto a su cuerpo, es claro que gracias al perfeccionamiento técnico, pero también a la cercanía que con el otro nos brinda la fiesta del arte, el actor o la actriz logran tomar conciencia de su cuerpo, y esta conciencia repercute de manera directa su relación frente a sí mismos, frente a los otros y frente al mundo. El arte, en verdad, desencadena soledades y silencios “...la escena lo que me ha brindado -dice Juan Fernando- es el silencio – y continúa - ...en realidad el mayor riesgo que se corre al momento de someterse al camino artístico, es la soledad, porque uno de verdad se sumerge en una soledad a veces bastante devastadora”. Sin embargo, la fiesta del arte es impensable sin la presencia del otro que escucha, del



otro que piensa, que oye o que ve, que siente. El arte sabe siempre encender la hoguera para el encuentro con el otro, por ello, estos procesos de formación mediados por el arte siempre están demandando la escucha del otro, de su singularidad, de su rostro.

Juan Fernando no ve en el público una masa, ve biografías, historias diversas. Esta perspectiva desde la cual asume el público parte de un reconocimiento de la singularidad, de la diversidad y de la pluralidad:

“Cuando yo me paro en el escenario particularmente yo no concibo a todas estas personas en un sentido masificador, como lo diría alguien, pues una persona, Grotowski, un hombre de teatro, “no concebirlas como un público”, un concepto que es bastante generalizador, pretendiendo entender a todas estas personas con visiones unilaterales, unívocas, nada más desde el punto de vista de la ubicación espacial todos tienen una percepción distinta de lo que sucede en escena, por tal motivo, lo que sucede en escena llega de un modo muy distinto a ellos, ellos tienen una biografía, una historia bastante particular, y uno entiende es a base de eso, uno entiende es a base de la propia historia, de las circunstancias por las que se ha visto envuelto”.

La presencia escénica le exige el abandono de sí por instantes para entrar en otro estado psicológico y corporal. Este estado es el de la creación estética, en la medida que no se reproduce en escena, sino que se crean formas distintas, nuevas, formas no predeterminadas.

“... una vez leí algo que me pareció muy bonito y es “el teatro toca, el teatro es un arte del instante, lo que sucede en una obra no sucede dos veces, siempre sucede de una manera distinta, que por eso mismo el teatro está destinado a tocar la memoria instantánea, una memoria casi emocional, no es racional, en el espectador, porque él ya está bastante avasallado y el espectador ve la obra y en pocos segundos se olvida de lo que acaba de presenciar y bien va, se vuelve un arte efímero, porque lo que acaba de suceder en ese momento es todo, pero se esfuma”, entonces a veces se vuelve bastante patético el ejercicio artístico, el ejercicio teatral.”  
(Juan Fernando)

Hasta dónde el arte, en este caso el teatro toca al público, al espectador. Para Juan Fernando el teatro “está destinado a tocar la memoria instantánea, una memoria casi emocional”, pero según él parece suceder que esto es sólo efímero porque el espectador ve la obra y en pocos segundos se olvida. Hay en estas reflexiones un artista que se cuestiona de manera constante y rigurosa por la repercusión de su trabajo artístico, lo hace no para mermarle significación, sino para engrandecerlo, es decir, para entenderlo mejor, para acercarse a su comprensión.

Para terminar, queremos resaltar la forma como el cuerpo se erige en lenguaje del arte; en una de las narrativas de Yuliana, quien, en el desarrollo de una estrategia pedagógica muy clara en la intención de proponer un ejercicio de escritura creativa cercana a las posibilidades éticas y estéticas que pueden tramitarse en el reconocimiento del propio cuerpo y de todos sus sentidos, escribe:

### “Yo soy”

“Yo soy Yuliana, una persona amorosa, cariñosa, amable, todos me ven así (aparentemente),



por dentro tengo mi materia de momentos tristes, sola, con ganas de no vivir,  
pero gracias a personas me siento con ganas de seguir  
y comprendo que la vida se trata de nunca caer, sino de aprender a levantarse.  
Vivo en otro mundo, esa es otra característica, que vivo en un mundo de arte,  
donde no es igual, donde todo es distinto.  
Yo siento pasión, siento amor, yo siento el arte, yo siento fantasía.  
Yo oigo el cantar de los pájaros, cuando estoy sola oigo el lindo sonido del viento.  
Yo veo el paisaje, yo veo en un futuro un país cambiado por el arte y la cultura,  
yo veo arte, cultura, yo veo gente que quiere un mundo distinto.  
Yo toco la suavidad de tu piel, yo toco tus manos, yo toco los árboles, yo toco la llanura.  
Yo huelo el polen de las flores, yo huelo eucalipto.  
Yo soy expresiva, soy una persona que no tiene los mismos sueños de una persona común.  
Yo me pregunto cuándo este mundo va a cambiar, cuando se va a acabar la guerra y llegue la paz.  
Yo deseo cambiar el mundo con una sonrisa, pero sé que no voy a lograrlo,  
pero con el arte y la cultura, lo vamos a lograr.  
Yo pretendo ser una mejor persona cada día.  
Yo me preocupo por mi familia, por mis seres queridos, por el mundo.  
Yo lloro cuando me acuerdo de las personas que ya no tengo a mi lado.  
Yo soy pequeña en altura, pero grande de corazón.  
Yo entiendo que la vida no es fácil. Yo digo e insisto en cambiar el mundo.  
Yo sueño ser una profesional, una gran bailarina, una gran actriz.  
Yo trato de vivir mi vida al máximo.  
Yo espero cambiar el mundo.”  
(Yuliana - Escrito en su bitácora)

## 2.5. Lenguajes del arte en la participación comunitaria

En las experiencias de formación y participación que comparten habitantes de Altavista mediante actividades artísticas y culturales desarrolladas por las tres organizaciones estudiadas, cobra relevancia el tema de los lenguajes del arte; por tratarse de uno de los aspectos centrales mediante el cual se genera el sentido relacional e integrador que puede adoptar el arte en el ámbito comunitario (Abad, s.f, Bang, 2013, Nardone, 2012). Los hallazgos nos muestran coincidencias en cuanto a la intencionalidad para abordar distintos lenguajes del arte que generen efectos o consecuencias en su entorno. No obstante, cada organización apunta a una relación con el arte que desencadena sentidos diferenciados entre los participantes, en la manera como se vivencia el efecto integrador de la experiencia artística en el ámbito comunitario.

En esta dirección, nos fue posible constatar el uso de distintos y diferenciados lenguajes del arte en procura del vínculo y/o la integración colectiva, y en el favorecimiento de interacción intersubjetiva; entre ellos relacionaremos los siguientes: *los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta, los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria y los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso.*



### 2.5.1. *Los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta*

Desde los inicios del movimiento cultural que nace en la Perla, la pantomima, el clown, el zanquerismo y algunas artes circenses, hacen parte de esos lenguajes del arte mediante los cuales los artistas y las organizaciones convocan a habitantes del sector para que se integren y experimenten la alegría de sentirse en comunidad, en sentido del ideal dionisiaco que aún perdura, y que se evidencia en la celebración de festivales y fiestas alrededor del mundo; ideal en el que, como dice Lipovestky (2007) “Dionisio ofrece a los mortales la alegría de rebasar los límites de la identidad individual y, (...) la felicidad de “unir las almas”, el júbilo de ser parte de una colectividad” (p. 202). De esta manera, desde sus experiencias iniciales como artistas, los jóvenes de Casa Arte, ya preveían los alcances que en lo colectivo podrían lograr con el lenguaje artístico que optaron como camino; al respecto, manifiesta Juan Fernando:

“...La fusión de la pantomima y el clown, como artes bastantes representativos de lenguaje de la fiesta, del carnaval, (...) ha sido algo bastante rondado por nosotros en el camino artístico, y con un fuerte énfasis en la preparación técnica del actor desde su relación con la voz, su relación con el cuerpo, su relación con el espacio, su relación con los otros, con los espectadores”.

Es claro que estos jóvenes artistas se han preparado para la celebración y la festividad, para conducir al habitante de su sector hacia una experiencia colectiva; para lograrlo, es necesario, como dice el mismo Juan Fernando, engrandecerse “para que surjan cosas que uno no se imagina”, para entrar en especiales estados psicológicos y corporales que posibiliten romper con los prejuicios. Estos actores se han preparado para hacer realidad sus sueños de trascender la vida individual, imaginando, por medio del arte, cómo poder trascender generando identidad colectiva en el sector que habitan. Bien decía Tagore que “la imaginación nos vuelve “intensamente conscientes de que debemos vivir una vida que trascienda la vida individual” (Nussbaum, 2014; p.113); tal y como lo expresa Juan Fernando:

“...es una sed de conocer, de alcanzar lo que está más allá de los límites, lo que podría llamarse el sueño continuo que se tiene, siempre se está soñando, se está soñando, se está soñando un estado que está más allá, es trascendencia”.

Trascender y atravesar los límites y las barreras de la identidad individual, por medio del lenguaje de las artes escénicas desplegadas en el espacio público, en los parques y calles del barrio, buscando que se dé la alegría del encuentro y el relacionamiento colectivo como una manera de escapar de lo que Lipovetsky denomina “la cárcel del Yo”, que en el mundo del capitalismo globalizado, de la mercantilización de la vida, ha conducido al reforzamiento del individualismo narcisista.

“Así que el teatro como medio de comunicación, como medio de relación me posibilitó a mí el estremecimiento, el estremecimiento del otro (...). El teatro viene con su agresividad y te saca de una cierta rutina, rompe tus hábitos, tu mundo cotidiano...”



## - Espacios para el encuentro y la identidad colectiva

Una característica de los procesos que se dan en Altavista Central, generados por las organizaciones culturales, es que la participación ha ido prefigurando un movimiento cultural, entendido como la confluencia de intereses y expectativas individuales y colectivas en procura de la creación de espacios y la realización de eventos que contribuyan a la configuración de una identidad colectiva para los habitantes del corregimiento.

Dicho movimiento, del que hacen parte consustancial y fundacional, organizaciones como la Corporación Cultural Altavista y Casa Arte, se ha caracterizado, como ya hemos relacionado, por su dimensión y proyección artística, en su apuesta por el lenguaje de las artes escénicas, y de una manera muy en particular, por su dimensión festiva, entendida en su connotación de celebración y exaltación de las experiencias diarias del vivir y, en el sentido dado por Dewey, como medio para generar verdaderos actos de recreación y ensanchamiento de la vida.

Estas expresiones artísticas confluyen en varios certámenes y eventos que, de manera especial, en los últimos cinco años han pretendido superar las barreras del individualismo, generando espacios y momentos que propician el encuentro y la integración colectiva. Por un lado, el esparcimiento y disfrute que muchos habitantes de Altavista Central viven con las actividades desplegadas en el evento mensual “Arte en el Ecoparque”, y por otro, la integración anual que se da en “Altavista Semana Cultural”. Sobre estas dos experiencias de participación, desarrollaremos los siguientes apartados.

## - Arte en el Ecoparque

Casa Arte como organización gestora de esta actividad realiza diferentes estrategias para convocar la participación de los habitantes, entre ellas recurre al voz a voz, y a una estrategia muy llamativa: la del pregón, en la cual sus actores e integrantes salen por las calles del sector días antes al evento, y utilizan un megáfono para invitar. En este pregón, además, se convoca a la gente a que aporte alimentos, la panela o el chocolate que luego se prepararán durante la actividad. Dichas estrategias de comunicación generan una asistencia significativa de personas en el Ecoparque, un público muy cercano en donde pudimos observar núcleos familiares completos, padre, madre, hijos, abuelos, también madres solteras con sus pequeños hijos, grupos de adolescentes y de jóvenes, parejas de novios y personas de otros sectores de la ciudad.

En la actividad Arte en el Ecoparque se despliegan dos momentos que concitan la atención de los participantes: las presentaciones artísticas, teatro, clown, cuenteros, y la invitación a la fiesta de la abundancia, a compartir en torno a la olla en la que se preparan los alimentos, a disfrutar de comer una taza de chocolate con queso, o en navidad, la natilla con buñuelos. Estos dos componentes, lo artístico, en este caso lo cómico, y el compartir lo que se prepara en la olla común, es lo más parecido al ideal dionisiaco de la fiesta y el encuentro colectivo, de la celebración y el goce de la abundancia.



Tal abundancia, representada en el aporte de cada participante a la olla común, no sólo es motivo de celebración, además simboliza, desde el compartir como experiencia estética, la configuración del vínculo colectivo de los habitantes del sector, lo cual refuerza el sentido de identidad colectiva que se persigue generar desde las organizaciones culturales. La descripción que hace una participante del pregón da cuenta de esto:

“Imagínese que solamente ellos salen a pedir el compartir y eso llenan hasta esta vida y hasta más, que no pueden ni con la olla porque les echan de todo (...). Empezando que muchas veces han empezado de arriba del cuadradero hasta allí abajo y ya no pueden ni con la olla. Se tienen que devolver porque no pueden con la olla, y esa olla bien grandota (...). Para mí ese compartir es como reunir una comunidad, es como estar en familia, para mí es eso, es un dar y un recibir, es como me dicen los muchachos “ellos nos dan y nosotros se lo ofrecemos”, y por eso se llama el compartir, porque es algo que se da y se devuelve.” (Cristina)

Hay en este deseo por compartir y participar, un anuncio de activación social y de contagio emocional colectivo que se complementa con el llamado del arte, en este caso, una invitación a disfrutar de la comedia en sus diferentes estilos, y de los condimentos estéticos y escénicos que la componen. Por medio de esta, se alude al gran legado de la antigua cultura griega, y sus festivales de comedias que propiciaban el encuentro y la integración de los ciudadanos en torno a un género teatral para celebrar los tiempos de paz, que se opone a los dictados de la guerra y la violencia; un género que invita a la risa, a tomarnos la vida con humor, al disfrute de las cosas buenas. Como dice Nussbaum (2014) respecto a la trascendencia comunitaria de dichos certámenes, “la comedia Aristofanesca, con sus insistentes referencias francas y alegres a las funciones fisiológicas, pide de todos los espectadores que se deleiten en su propia naturaleza física” (p. 329).

A lo que invita la comedia, al disfrute de las cosas buenas de la vida en tiempos de paz, ha sido, en el caso de Altavista, y en la actividad Arte en el Ecoparque, un acontecimiento periódico que poco a poco ha transformando el sector la Perla en un referente territorial, desde el cual se va configurando una identidad colectiva entre los habitantes y unas vinculaciones comunitarias en torno a la necesidad de preservar y fortalecer estos procesos de activación e integración social. Las palabras de un participante, joven actor cómico, experto en las técnicas del mimo y del clown e integrante del grupo Pantolocos, es muy dicente sobre la trascendencia colectiva que su trabajo artístico en el Ecoparque viene adquiriendo entre los habitantes del sector:

“...Hoy en día es muy bonito que, nada más que Arte en el Ecoparque sea un evento tan frecuentado, y saber que el Ecoparque queda en la parte más alta, y la gente espera, la gente pregunta: “cuando es Arte en el Ecoparque”, la gente se toca y eso de alguna otra manera es una esperanza para uno, uno dice “bueno”, se desmoronan todas las estructuras racionales que uno se hace y uno dice “ve, si funciona, o sea que sí estamos tocando un poco”. (Juan Fernando)





### 2.5.2. *Los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria.*

#### - **Arte y convivencia ciudadana**

La configuración de identidad colectiva con sentidos de pertenencia al corregimiento, en la que han avanzado el sector de Altavista Central y otros sectores, se ha acompañado de consecuencias conexas con las actividades artísticas y culturales desplegadas por las organizaciones en distintos espacios y eventos consolidados, que tienen relación también, con el aprecio y reconocimiento ofrecido a los líderes culturales por parte de los habitantes. Dicho reconocimiento se presenta como respuesta a esa pregunta que se formulan artistas y gestores culturales, sobre los alcances de su actividad. Al respecto, Juan Fernando refiere:

“Llega un momento en que nosotros nos preguntamos, “bueno, sí, esto nos gusta, pero cuál es nuestra responsabilidad con el mundo que nos rodea, cuál es la responsabilidad política del teatro frente al mundo que lo circunda”; pues aunque suene un poco ingenuo o hasta petulante, uno quiere reivindicar las relaciones fundamentales de los seres humanos por la evolución de la vida, eso que plantean esas grandes utopías, hoy día se vuelven cuestiones en las que no vale la pena creer, pero vale la pena seguirlas teniendo en cuenta”.

Se vuelve aquí al campo del arte como lenguaje, en un medio de comunicación y generador de emociones y reflexiones públicas. En este terreno es inevitable aludir a los griegos de la época helénica y su legado. Nos dice Nussbaum (2014) en su exposición sobre los festivales trágicos y cómicos de la antigua Grecia, que “las obras teatrales, tanto trágicas como cómicas, eran valoradas no sólo estilísticamente, sino también por su mensaje, y en ese sentido, se ponía el acento en la reflexión y la instrucción ciudadana” (p.315). Lo que nos invita a pensar que así como los griegos veían en sus grandes dionisiacas verdaderos festivales cívicos, igualmente, en el contexto de una pequeña comunidad como Altavista, los eventos culturales que allí se ofician, se han prestado como espacios en los que se genera la reflexión sobre el convivir y el buen vivir, sobre el cuidado y el respeto por el espacio común, sobre la posibilidad de compartir en paz el mismo territorio.

“Se ha ido despertando una curiosidad en distintas personas de la comunidad, en distintas edades, por “¿venga, y uno cómo entra, uno cómo hace?”, es decir, estamos tratando de permanecer con el proyecto porque vemos que las personas se están tocando, se reúnen allá, vemos gran parte de Altavista Central reunida allá, incluso hasta los mismos combos los ve uno allá, hasta la gente que está entregada a las drogas a todas esas cosas, se ha logrado también con ellos una cierta concientización del cuidado de ese espacio, porque Arte en el Ecoparque por ejemplo, tiene esa particularidad también y es que el tema ambiental también hace parte de los motivos del proyecto, puesto que se ubica en ese sector rural y en ese parque ecológico, y ha procurado que la misma gente pide “¡Ey cuiden el espacio!”. (Juan Fernando)

En la medida que eventos como los realizados en el Ecoparque van ganando en poder de convocatoria y reciben el reconocimiento de los habitantes, se generan y/o acentúan vínculos comunitarios, en el sentido de la búsqueda de ideales y sueños comunes, una común unidad de intereses de una colectividad identificada por un territorio. Imaginar una mejor vida en comunidad ha sido un papel delegado al arte en distintas épocas y culturas, es por esto que el arte sigue siendo parte consustancial



de todo ritual de tipo comunitario: rituales, ceremonias y celebraciones en los que arte oficia como un poderoso generador de emociones públicas, tales como la simpatía, la empatía y la reciprocidad, las que, como dice Nussbaum (2014), podrían ser evocadas en los momentos adecuados (p. 82).

En clave de aprendizajes, los vínculos comunitarios que se configuran entre los habitantes del sector, han posibilitado formas de relacionamiento más éticas dentro de lo colectivo. La presencia del arte, como expresión que se proyecta y comparte en el espacio público, lleva al fomento emociones y expresiones de simpatía colectiva, además de reflexiones compartidas producto del contagio emocional que se despierta con las presentaciones artísticas. Es en este sentido en que Nussbaum (2014) plantea que “podemos aprender a sentir de forma apropiada, igual que podemos aprender a actuar de forma apropiada” (p. 85); al respecto, el testimonio de Cristina es muy significativo:

“Camilo como que un día les dijo: “muchachos, yo entiendo y comprendo que esto es un espacio público, pero nosotros no nos quedamos todo el tiempo acá, nosotros necesitamos sólo un rato y ya, y todo el espacio es de ustedes”; entonces como que ellos reaccionaron; uno si ve uno que otro pero ya no tantos como antes porque antes hasta uno se sentaba y tiraban vicio y no les importaba, ahora sí respetan y participan”.

Otro testimonio en este mismo sentido relata la participación de los combos (grupos armados ilegales) en un evento de convivencia y paz organizado por Camilo y la Corporación Casa Arte. Relata Cristina cómo se dio tal proceso:

“Ustedes se acuerdan de un proyecto que ellos montaron como en menos de un mes para reunir las bandas en un solo lado, y eso fue muy lindo porque vino mucha gente de todas partes, había gente de Argentina.(...) Eso fue muy bonito, eso venían grupos de todas partes; (...) eso se hizo para la gente que se mantenía como en guerra, como las barreras invisibles, entonces ellos pretendían era como que se unieran, vieran las expectativas de otra forma, que la vida no era con un arma en las manos, sino que habían muchas formas. (...) Eso fue una belleza. Eso lo dirigió Camilo. Camilo fue y buscó al cabecilla y se metió no sé a dónde y les dijo que si les dejaba hacer eso”. (...) Se reunieron todos. Eso fue muy lindo. Vinieron grupos artísticos, cantaron, hicieron teatro, no eso qué no hacían, a mí me tocó hacer ese día también el sancocho...”

#### - **Altavista Semana cultural: Arte comunitario y participativo.**

Uno de los hallazgos más significativos dentro de las experiencias de participación y formación que observamos, es la importancia y trascendencia para los habitantes del corregimiento, del evento “Altavista, Semana Cultural”. El registro documental y audiovisual de éste, data su primera versión en el año 2011; momento desde el cual, han celebrado cinco versiones, promovidas, principalmente, por los líderes de la Corporación Cultural Altavista y de la Corporación Casa Arte.

Vale destacar que con el montaje y puesta en escena de la comparsa inaugural del certamen, las personas viven un interesante e intenso proceso de participación y construcción colectiva de esa gran obra que serpentea por las calles del Altavista Central, irrumpiendo de una manera sorprendente en la cotidianidad de los habitantes, tal y como referencia Bang (2013) respecto al arte comunitario y participativo, en el que integrantes de la comunidad se convierten en “espec-actores” de una obra



colectiva que integran artistas profesionales con artistas aficionados y el público. Sin lugar a dudas, la comparsa inaugural tiene ese sentido de obra colectiva en la que participan grupos con una propuesta escénica que remite a sátiros y saltimbanquis, danzantes, personas de la tercera edad y sus bailes folclóricos, colectivos que representan la diversidad de grupos y la multiculturalidad del sector.

Producto de la maduración de un dinámico movimiento cultural que se ha ido expandiendo hacia los otros sectores del corregimiento, la semana cultural, para sus líderes y participantes es importante, no sólo como experiencia de integración comunitaria en torno a distintas expresiones artísticas, sino, como esa festividad, esa celebración por medio de la cual, los habitantes de Altavista sienten que se revisten de una identidad colectiva. En palabras de los participantes, los vínculos que se han generado por medio de un certamen cultural como este, trascienden a lo comunitario, y se posesionan como vehículo generador de identidad territorial. Al respecto comenta Camilo, uno de los líderes organizadores del certamen:

“Tenemos un desarrollo impresionante a través de las organizaciones en los distintos sectores, y a través de Altavista Semana Cultural, que ha sido ese puente o ese escenario reivindicador de la vida y de reencuentro de las personas... y esa participación con comparsas y demás, es la forma de conectarnos: energéticamente nos conectamos a través del arte, porque la división geográfica no nos permite mucho, o que ellos venga acá y que nosotros vamos allá también son otra posibilidades”.

Retomamos aquí el tema de la festividad, del festival como celebración integradora de una comunidad, en la que expande la existencia, y el individuo agobiado en su propio yo se vincula al desenfreno y al goce colectivo. Se vuelve a la referencia de los festivales cómicos y trágicos de la Helade, y cómo, por medio de éstos, los ciudadanos griegos ejercían “la defensa de la paz, pues se entendía que sólo en paz podemos disfrutar de la comida, la bebida y el sexo” (Nussbaum, 2014; p.329). Lo festivo en Altavista, en la integración de la comparsa inaugural, y en los sucesivos eventos, como el Festival Afro y los Festivales del circo, la diversidad, las cometas, el sancocho y el barro, entre otros, se confronta con la realidad de un país como Colombia habituado a un sin número de violencias, las que en varios momentos han ocasionado encierro, desconfianza y miedo, por ejemplo, en algunas zonas de la ciudad de Medellín, y entre éstas, en Altavista. Por eso, Altavista Semana Cultural, en su apuesta por el disfrute de la comedia, de la música, la danza y la poesía, así como del compartir de la olla común, inscribe un capítulo de alegría y regocijo, un caudal de emociones públicas en defensa de la paz.

Como hemos planteado en los distintos apartados, los fenómenos culturales que se dan en Altavista son producto de la imaginación creadora de personas que han visto en el arte: el teatro, el clown, el mimo, la comparsa, los cantos, la danza, la fotografía, los zancos, un medio transformador de sus realidades comunes. En este sentido, es que Nussbaum (2014) al describir y analizar las características de la escuela artística de Tagore en la India, dice que este actor y bailarín recalca la capacidad artística del ser humano “para imaginar algo distinto de lo que es, y para avanzar hacia un ideal hermoso así imaginado” (p. 111). Por ello, ninguno más indicado para imaginar y crear festivales que celebren el triunfo de la vida y de la humanidad, que el artista; es de su fuero interno inventar rituales y ceremonias que susciten la emoción en el público. Arte en el Ecoparque y



Altavista Semana Cultural, se dan en Altavista porque sus artistas y gestores culturales así lo han soñado.

“Congregar. Congregar a toda una comunidad que vive dispersa, en un pequeño momento encuentran un regocijo, no solamente emocional sino espiritual; nosotros nos queremos dar la pelea de que el ser humano hoy sienta que el arte también le puede brindar un beneficio espiritual, la espiritualidad al parecer ésta todavía casada con las instituciones religiosas; entonces congregar a una comunidad ha sido uno de tantos logros que se han tenido, las personas hoy día allá en Altavista sienten cierta necesidad por eso, y siempre lo están preguntando “bueno, cuándo hay, cuándo hay, por qué no hicieron”. (Juan Fernando)

### ***2.5.3. Los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso.***

Cuando Dewey señala la relación que desde siempre ha existido entre el arte y la construcción de identidad cultural, tanto en grandes civilizaciones como en pequeñas comunidades, abre las puertas para leer comprensivamente aquellas manifestaciones artísticas que con más claridad hacen parte de la ritualización de la vida. En este sentido es que se valoran, en primera instancia, la experiencia con los cantos fúnebres y festivos, y demás rituales, con los que han llegado al barrio Nuevo Amanecer las mujeres que integran el grupo de Cantaoras de Memoria chocona

Ser cantaoras llega a sus vidas de manera inesperada, al recibir una invitación a un espacio común para integrarse, para compartir la vida con otras mujeres, para divertirse; encuentran una razón diferente que les permite actuar bajo su propia voluntad y construir juntas.

“(…) Una tarde así... hasta se me olvida como hicimos para juntarnos con Esneda. Nosotros un día salimos a caminar por allá y ya nos encontramos con ella y ella ya nos reunió “mujeres que vengan vamos a echar chistes” entonces todas las tardes venimos a echar chistes, y ya en eso subíamos nosotros las mujeres allá. Éramos como aproximadamente veinte y ya nos poníamos disques a tocar con tapas y a echar chistes, bueno... pasábamos unas tardes sabrosas. Después de eso, ya hablamos con ella y le dijimos “bueno, y nosotras por qué no nos ponemos a cantar” y ahí mismo ella aceptó y comenzamos a cantar ahí en la casa (...) (Ana)”

Sus palabras, cantos y tamboras, son formas de expresarse, de narrarse y aparecer en un espacio en el que su cultura tiende a perderse, inmersa en una gran ciudad y en una tradicionalidad rural, que en ocasiones se niega a reconocer esas otras formas de vida. Los rituales de Memoria Chocoana, no hacen parte solamente de lo que quieren transmitir, sino de lo que acontece en la vida cotidiana. "Si una persona se muere, es un doliente que hay que sentirlo. El alabado es un sentimiento (Ana)". Así, la memoria permite el recuerdo, la permanencia de aquello que se ama; además, en un territorio desconocido, permite la reivindicación de ese otro que es “extraño”.

La música tiene un significado especial para ellas, por su tradición y por la importancia que le dan a sus ancestros. Quienes cantan, en sus entierros y velorios, no son los familiares cercanos sino los acompañantes; “cuando se muere un familiar, uno con qué alientos va a cantar” (María), “(...) un familiar de uno, uno no canta porque lo que más tiene es tristeza” (Sol); por esta razón resaltan, que



cuando hay un velorio cantan, incluso en Nuevo Amanecer, para acompañar a las familias, para recordar y sentir al “doliente”.

Es así, como se extiende la labor de Memoria Chocoana, pues el arte les permite sensibilizarse con el otro, tener otras formas de expresar los sentimientos, de narrarse, de sobreponerse a la tristeza, de acercarse y de enseñar con el testimonio. Su música, es llevada también a la población que no es afro, porque “Recuperar la tradición y la cultura del Chocó es para toda la comunidad” (Esneda). De esta manera, Memoria Chocoana es un canto que resiste frente a la indiferencia de un territorio que aún necesita aprender de su cultura.

Para Memoria Chocoana defender la pretensión de mantener vivas sus raíces, como población afro, aún dentro de la misma "comunidad afro ha es sido complicado". Pero su persistencia, les ha permitido, no sólo el reconocimiento de la comunidad en que habitan, sino de otros sectores de la ciudad. La conformación de éste y otros grupos, como Talento Afro, también han posibilitado en el resto de habitantes de Altavista, una nueva visión frente al reconocimiento de las personas del sector Nuevo Amanecer. Este hecho, amplió la consolidación de Altavista como territorio multicultural, y ha llevado a reconocer a los otros desde su diferencia, mejorando así las relaciones. De esta manera, la música posibilita el acercamiento comunitario, la integración, la alegría; configurándose en una apuesta por lo social, por llegar a niños, las niñas, los jóvenes y los adultos.

El arte les permite a las integrantes del grupo permanecer en la memoria de sus tierras, en la expresión de sus sentimientos; dando así, testimonio de su cultura en los cantos y en sus experiencias. Este proceso de formación posibilita instaurar en niños, niñas y jóvenes afro habitantes del corregimiento y de otros contextos de la ciudad, un sentido de identidad con su lugar de origen, con sus ancestros. Al respecto, cuando Ana habla del alabao, expresa:

“Ese canto, significa, que uno en varios cantos y el doliente se siente como adolorido, cuando uno está cantando llora mucho siente su doliente, en otros cantos siente como una alegría, entonces todo no puede ser dolor, ni puede ser alegría, sino como miti miti, entonces ese es un recordatorio que uno tiene para el muerto, me entiende, por eso significa recuperar la memoria para que no se pierda, que si se muere uno le queda a las muchachas o a los muchachos, porque uno en el Chocó, hombre y mujeres cantamos, entonces si uno se muere y los muchachos no oyen el canto, entonces no hay nada, todo se pierde y por eso nosotros decimos: para recuperar la memoria chocoana, entonces le pusimos el nombre Memoria Chocoana.” (Ana).

La conformación de Memoria Chocoana ha servido para entrar en relación con los otros sectores de Altavista, no sólo con los grupos artísticos y culturales, sino con la comunidad en general, pues en el corregimiento han sido reconocidas por sus cantos, especialmente en la participación de actividades de la Casa de Gobierno; al respecto Ana refiere: “(...) porque a la hora que a uno lo llaman uno va, ¡y que, ay que llegaron las negras, que esto, que lo otro! nos tratan bien (...) (...) somos viene llegadas”. Es así, como el arte puede convertirse en un pretexto para convocar al encuentro; un encuentro mediado por el goce y la sensibilidad en la relación con los otros, en el que se intercambian experiencias, salidas a otros lugares fuera del corregimiento, participación en eventos de Altavista Semana Cultural como la alborada, el paseo de olla, el festival del barro, el festival afro, entre otros.



Los grupos culturales en Altavista son importantes por los vínculos que establecen sus habitantes, porque pueden disfrutar de otros espacios para compartir la vida, mediante la fiesta, el carnaval, el circo, la comparsa. “Yo creo que eso es importante porque la gente se vincula, dejan los problemas, están con alegría, la gente se mete y oye las cosas buenas (...)” (Ana). Ana también afirma, que con el arte se puede transformar un barrio o una comuna, porque el arte da la posibilidad de acercarse y conocer a los otros, de generar relaciones de confianza y respeto, de atreverse a pasar a otros lugares.

“(...) aquí hubo un tiempo que uno no podía pasar de un barrio a otro, porque ahí mismo quedaba, ni podían venir acá, no, eso era una sola tragedia, y ya por eso la gente se va conociendo y ya lo conocen a uno, ya uno pasó y no le hacen nada porque saben que uno es una persona sincera, una persona que no se mete con nadie. Pero al principio esto estuvo duro acá”. “A uno le daba miedo salir. Inclusive allá mismo a Altavista uno iba pero por medio de ellos allá, venían acá y nos invitaban y ellos estaban frente a la llegada de uno, y uno llegaba y luego ahí mismito pa’ su casa. Muy bueno porque ya uno se vincula con la gente y lo conocen mucho a uno, ya uno puede pasar con más tranquilidad” (Ana).

### 3. Conclusiones

#### - Arte comunitario y formación

Las experiencias de formación y participación mediadas por el arte en Altavista Central, están orientadas por una apuesta pedagógica alternativa de inclusión y transformación, en la medida que las tres organizaciones culturales generan espacios de acogida y de expresión que permite a sus participantes vincularse con expectativas sociales y colectivas. La manera como se da la participación en estas experiencias es radicalmente distinta y alternativa a como se dan los procesos de formación en instituciones educativas o academias de arte en la ciudad.

Lo observado es muy similar a los hallazgos de otras investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre la influencia de un arte comunitario en sectores marginales y con situaciones preocupantes de violencia, como el caso de las favelas en Brasil, donde ONG`s han recurrido exitosamente al teatro, la música y la danza para generar procesos de reconstrucción social tal como lo refiere Barbosa (2002). Igualmente, Durston (2009) en su artículo “Antídotos artísticos para la violencia en Río de Janeiro” da cuenta de cómo, entre otros, el proyecto artístico comunitario Afro Reggae ha permitido que muchos jóvenes se hayan aislado de su participación en actos delictivos para vincularse a procesos artísticos y culturales dirigidos por artistas de Brasil.

De esta manera, estos procesos de formación y participación en Altavista Central, concebidos y desarrollados desde la convivencia, en espacios sociales, favorecen aprendizajes que surgen en las relaciones cotidianas establecidas con otros; en las que reconocerse singulares y asumirse protagonistas de su propia formación, lleva también a tomar conciencia de vivir en un mundo compartido, en el que se atiende a la comprensión del otro y a dejarlo ser en su diferencia.



Así se generan procesos que permiten reflexionar, elegir, decidir y actuar con libertad, responsabilidad y respeto, no desde el deber ser sino desde el deseo de ser y el reconocimiento del otro, buscando siempre el bienestar común. Estos procesos implican formas diferentes de relacionarse, en las que el cuidado, la confianza, el abrazo, la sonrisa, el amor y la acogida, se viven de manera distinta, dejando atrás la indiferencia y dando paso a la alegría, al asombro y la curiosidad que llevan a permanecer; lo que contribuye a fortalecer las dimensiones del desarrollo humano, a formar y a transformar la vida, a soñar un mundo diferente desde la utopía y la esperanza.

Esta experiencia reafirma lo expuesto por Barragán (2004) en su tesis doctoral “Experiencia artística y producción cultural: ámbitos para la intervención socioeducativa”, en la cual resalta que los proyectos de intervención socioeducativa basados en experiencias artísticas, logran promover el desarrollo humano, tanto individual como grupal, lo que ocurre, entre otros aspectos, gracias a que “el arte es similar a la experiencia de los individuos con el juego” (p.32).

Al respecto, las experiencias mediadas por el arte en Altavista nos invitan a plantear un cuestionamiento a las formas de educación tradicional e institucional, en las que no se propicia una visión crítica y política del mundo, pues están atravesadas por el afán de la competencia y la cultura de la homogenización, el orden y la producción sin sentido. Es necesario entonces, que en este mundo globalizado e intercultural, la escuela se piense desde experiencias artísticas que propicien encuentros con la vida y dispongan a las personas a la sensibilidad, a la escucha, al contacto y a la atención con los otros; lo que implica hacerse conscientes y responsables del mundo, “ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él” (Freire, 2013, p. 47).

Igualmente, si estas apuestas pedagógicas, orientadas bajo la concepción de un arte comunitario, están incidiendo favorablemente en procesos de convivencia y construcción social en sectores marginados de las grandes ciudades, al estado le corresponde asumir la decisión política de fortalecerlas, cuidándose de no arrebatarles su creatividad y autonomía.

#### - **Relacionamiento ético**

Estas experiencias de formación y participación mediadas por el arte tienden a establecer vínculos afectivos que derivan en un relacionamiento ético con la vida, y esto se da, porque existe en su orientación una clara convicción ética, política y pedagógica. El arte, pensado desde esta manera, no sólo potencia el desarrollo creativo de las personas y de las comunidades, sino también su capacidad para entrar en diálogo con los demás y con el mundo.

Esta comprensión conversa con los resultados de la tesis doctoral “Tres pinceles. Organizaciones de arte comunitario y capital social” (Nardone, 2012), la cual muestra impactos relevantes del arte comunitario, individuales y colectivos, tales como: desarrollo de habilidades artísticas, crecimiento personal, fortalecimiento de la identidad individual y de la autoestima, mejoras en la salud y el bienestar, mayores posibilidades de expresión; impulso de procesos de desarrollo comunitario, cohesión social, disminución del aislamiento, expansión de redes sociales, aumento de la conciencia



pública sobre asuntos de la comunidad, entre otros. Estos impactos expuestos en el estudio de Nardone fortalecen, como en el caso de Altavista Central, la configuración de un relacionamiento ético, en la medida que fomentan el cuidado de sí y de los otros desde el desarrollo de las potencialidades humanas para la expresión, la interpretación y la comprensión del mundo que se habita y se comparte.

Igualmente, las experiencias de participación en actividades artísticas y culturales han generado en niños, niñas y jóvenes de Altavista Central consciencia sobre su propia vulnerabilidad. El aventurarse desde sus cuerpos, en los entrenamientos para la acción, en sus actividades y presentaciones públicas y en el relacionamiento con los otros, los ha hecho dueños del sentido de lo contingente que tiene el vivir. Constatar la vulnerabilidad propia como la fragilidad del otro, les despierta las emociones cuyo denominador común es el afecto. Expresiones de solidaridad, generosidad y simpatía fluyen de los relatos de los participantes, quienes desde la potencialidad y contingencia de sus cuerpos, construyen nuevas realidades que afirman el esplendor de la vida.

#### - **Movimiento cultural y espacio público**

El movimiento cultural presente en Altavista da cuenta de una configuración social específica muy similar a la que se ha dado en otros sectores de la ciudad, en los cuales la presencia de espacios y organizaciones culturales generan formas colectivas de relacionamiento que favorecen una mayor cohesión e integración social. Uno de los aspectos que hace particular este movimiento, es el trabajo por la apropiación y el empoderamiento del espacio público a partir de propuestas generadas por las diferentes organizaciones, las cuales muestran un claro sentido comunitario y político.

Estos espacios colectivos favorecen de manera especial la integración familiar y comunitaria, en la medida que son propuestas no solamente pensadas para un público especializado ni apuntan únicamente a una formación técnica, sino que irrumpen en los espacios cotidianos para develar otras formas de habitarlos y de sentirlos. Los cuerpos transfigurados de zanqueros, músicos y bailarines en las comparsas, de los mimos y clown que se toman calles, patios escolares y parques, y todos esos otros cuerpos que confluyen en las fiestas y en las actividades culturales que se dan en el sector, se configuran en esos rituales de acogida e integración comunitaria que rompen con el encerramiento del yo, con el individualismo o el egoísmo narcisista, para que se exprese eso que Nietzsche llamó el espíritu dionisiaco, ese espíritu colectivo que goza y disfruta con el mundo simbólico, ficticio y de apariencias que se configura en lo artístico.

Tanto en su intencionalidad como en su praxis, se resalta entonces, la coherencia de este movimiento cultural con apuestas pedagógicas que, como la de Freire, han estado presentes en el desarrollo de procesos pedagógicos alternativos y de resistencia en Latinoamérica, disminuyendo el efecto de los intermediarios culturales presentes en los medios de comunicación.





## - La actualidad de la fiesta comunitaria

La recurrente alusión a la festividad como actividad que pretende celebrar la vida y la identidad comunitaria, hace parte del sueño de artistas y gestores culturales de Altavista, y se materializa en una semana cultural en la que se viven diferentes festivales y otros eventos que despiertan la atención de los habitantes, así como las emociones, entre ellas la simpatía y la reciprocidad.

Por tratarse de celebraciones en un entorno comunitario, la trascendencia de dichas fiestas debe ser valorada de una manera intrínseca, como algo muy propio. Por tanto, resulta interesante indagar sobre los sentidos que en pequeñas comunidades, como Altavista Central, cobran las fiestas populares en la actualidad, las cuales reivindican la existencia de modos comunes de integración, ligados al juego, la abundancia y el entorno natural, que de alguna manera generan la resignificación de lo festivo en el ámbito comunitario.

## 4. Productos generados

**Generación de conocimiento y fortalecimiento de la comunidad académica:** Artículo de resultados (publicable) con hallazgos y conclusiones de la investigación (Cantidad: 1). Artículos teóricos (publicables) derivados de los referentes conceptuales de la investigación (Cantidad 3).

**Diseminación:** Socialización de los resultados de la investigación con los participantes del proceso y con líderes culturales del corregimiento de Altavista. Ponencia en XI Simposio de Investigación Maestrías en educación “Polisemia de la comprensión: un encuentro con la diversidad”- Medellín. 24 de junio de 2016.

**Aplicaciones para el desarrollo:** Propuesta educativa “*Experiencias de formación y participación mediadas por el arte: un encuentro de radical novedad con la vida*”. Dirigida a habitantes del sector de Altavista Central - Corregimiento de Altavista - Medellín, mayores de cinco años de edad, escolarizados o no, participantes de los procesos de formación y/o de las actividades ofrecidas por las organizaciones artísticas y culturales del sector. Con ella, se pretende contribuir al fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

Esta propuesta también está abierta a otras instituciones de educación formal o no, que deseen desarrollarla, pues su fundamentación teórica y metodológica, son válidas para cualquier intención educativa que pretenda transformar de manera radical, las relaciones, las prácticas y los escenarios que han imperado en la educación tradicional. En ella se asume el arte como el elemento fundante de una nueva y dinámica relación entre educación y vida, educación y sujeto; una relación que parte de la necesaria conexión entre la ética y la estética, en cuanto se forma al otro para la convivencia y la hospitalidad, para la vida en comunidad.

Al plantearse experiencias de formación y participación mediadas por el arte, lo que se busca es potenciar las posibilidades que brinda el arte para el encuentro de los seres humanos con los otros y



con el mundo. Estas experiencias de formación tienen la clara intención de generar transformaciones profundas tanto en los individuos como en la comunidad, a partir de las potencialidades humanas que subyacen en procesos formativos pensados desde capacidades y expectativas individuales y colectivas.

La propuesta educativa no retoma de manera exclusiva una corriente pedagógica, sino que parte de la confluencia de intencionalidades pedagógicas presentes en distintos enfoques y corrientes como la educación popular de Paulo Freire y algunos principios teóricos y metodológicos propios del arte, la pedagogía, la filosofía de la educación y el desarrollo humano, presentes en autores como Joan Carles Mèlich, Fernando Bárcena, Boaventura de Sousa y Martha Nussbaum.

### Referentes

- Abad, J. (s.f.). Las Funciones Sociales del Arte. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía (págs. 17-23). Madrid: Santillana.
- Alcalá, P. R. (Enero de 2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. Iconos, Revista de ciencias sociales(21). Quito, Ecuador: FLACSO, 91-104.
- Alcaldía de Medellín – Planeación Municipal (2013). Encuesta de Calidad de Vida. Recuperado el 01 de mayo de 2015, de <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://4261ad61f6d657977c33e865fd230b1e>
- Bang, M. L. (Septiembre de 2013). Creatividad y sociedad. Recuperado el 5 de julio de 2015, de [www.creatividadysociedad.com](http://www.creatividadysociedad.com).
- Bárcena, F. (2012). El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ (2012). La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia del presente. Revista de Filosofía Bajo Palabra. II Época, N° 7. p. 391 – 407. Recuperado el 05 de marzo de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3941686.pdf>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Barbosa, A. M. (2002). La reconstrucción social a través del arte. (J. Fox, Ed.) Revista Perspectivas, 32(124), 104-110.
- Barragán, J. M., & Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural: ámbitos para la intervención socioeducativa. Revista de Intervención Socioeducativa, 19 - 40.
- Barrera, D. E., Cañaverall, H. J., & Cartagena, M. Y. (2013). Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado de proyectos artísticos de la zona noroccidental de Medellín, en el campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Obtenido de



repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1114/17TESIS:pdf

- Dávila Londoño, L. F. (10 de mayo de 2013). Conflicto y gobernabilidad local: análisis para el corregimiento de Altaista, Medellín. Obtenido de Revista Lasallista de Investigación. Vol. 10. N° 1. 128 - 138.
- Dewey, J. (1934). El arte como experiencia. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Durston, A. (2009). Cultura, delito, conflicto: Antídotos artísticos para la violencia en Rio de Janeiro. URVIO Revista latinoamericana de seguridad ciudadana , 99-112.
- Elisondo, R., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (febrero de 2012). Espacios comunitarios cotidianos: El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. (U. N. Cuarto, Ed.) Revista Arte y Sociedad, 1, 1 - 9. Recuperado el 01 de mayo 2015.
- Escobar, J., & Bonilla, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de psicología, 9(1), 51 - 67. Recuperado el 20 de junio de 2015.
- Espiritu Santo, D. (Diciembre de 2002). Arte, cultura y ciudadanía en los proyectos sociales en Brasil. Revista Perspectivas, 32(124), 111-116.
- Freire, P. (2013). Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.
- Galeano Marín, M. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- Hernández, J. G., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J.G. & Páez M.A. (2011). Seminario generación de Teoría Fundamentada. Puerto Ordaz. Universidad de Zulia. Facultad de humanidades y educación. División de estudios para graduados. Doctorado en Ciencias Humanas.
- Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación. (2009). En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, comp. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens, 13 – 44.
- Lipovetsky, G. (2007). La felicidad paradójica. Barcelona: Anagrama
- Luna Carmona, M. T. (Abril de 2014). Módulo 2. Investigaciones comprensivas: Implicaciones metodológicas. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales - CINDE. Medellín.
- Mèlich, J. C. (2012). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder Editorial.
- Nardone, M. (2012). Tres pinceles. Organizaciones de arte comunitario y capital social. Flacso Andes. Biblioteca Digital de Vanguardia para la investigación en ciencias sociales. Región Andina y América Latina. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de [http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3911#.VdxZ7iV\\_Oko](http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3911#.VdxZ7iV_Oko)
- Nietzsche, F. (1993). Así hablaba Zaratustra. Santa Fe de Bogotá. Editorial Panamericana.



- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. Political emotions. (A. S. Mosquera, Trad.) Paidós.
- Quiceno Alvarez, G. E., & Valencia Restrepo, M. E. (2 de Abril de 2014). La música y la pintura en los procesos de convivencia familiar. RIDUM. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. Recuperado el 5 de Abril de 2015, de [ridum.umanizales.edu.co](http://ridum.umanizales.edu.co)
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 8(52), 39 - 49. Obtenido de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004)
- Santos, B. D. (2010). Refundación del Estado en América Latina - Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata S. L. Obtenido de <http://es.slideshare.net/gracielacdelatoro/estudio-de-caso-teoria-y-practica-helen-simons>.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis S.A.
- Wald, G. (Agosto de 2011). Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. Revista de Humanidades Medicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la tecnología. (I. CYTE, Ed.) Recuperado el 5 de Abril de 2015, de <http://issuu.com/eajournal/docs/promocion-salud-integral-arte>



## Anexo 1 – Guion grupos de discusión

### GUIÓN PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN

#### Proyecto de investigación “El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación”

Luis Carlos Betancur – Paula Andrea Villada – Luis Fernando Montoya  
Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Universidad de Manizales  
2015 – 2016

#### 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del moderador y los observadores: Los integrantes del equipo de investigación dan la bienvenida a los participantes y hacen su respectiva presentación indicando que para la actividad a realizar habrá un moderador que será \_\_\_\_\_ y un (o dos) observador(es), quien(es) estará(n) tomando nota de los aspectos que ellos expongan en su conversación.

1.2. Presentación de la investigación: Posteriormente, el moderador refiere que la actividad a desarrollar hace parte de la investigación “El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación”, la cual busca “Comprender las experiencias de formación que se derivan de la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista”, para este caso específicamente las relacionadas con la organización cultural \_\_\_\_\_

1.3. Objetivo de la reunión: El moderador explica que para el logro del objetivo anterior se desarrollarán diferentes actividades, entre las cuales se encuentra la presente conversación, que tiene como propósito lograr una participación activa de personas que asisten a las actividades artísticas promovidas por la organización cultural \_\_\_\_\_. En este diálogo también se pretende conocer experiencias relacionadas con el arte desde lo comunitario y su relación con los procesos de formación y de participación; es decir, qué pasa con quienes participan de las actividades artísticas, saber qué piensan, qué sienten, qué dicen, qué hacen, qué sentido le dan a las experiencias vividas en los diferentes procesos o eventos artísticos y culturales.

1.4. Confidencialidad: Luego de tener claro el objetivo del grupo de discusión, el moderador hace lectura del consentimiento informado en el que se contemplan las consideraciones éticas y los acuerdos a que llegue con los participantes de la investigación, los cuales están relacionados con:

- Autorización para la recolección y uso de registros visuales, escritos, orales y audiovisuales.
- Uso exclusivamente académico de la información y actitud ética coherente con los criterios de confidencialidad y discrecionalidad.
- Socialización de resultados a los participantes.
- Libertad para no seguir participando de la investigación.

1.5. Tema de la reunión: Para dar mayor claridad respecto al encuentro, el moderador refiere que se abordará la conversación teniendo como punto de partida los siguientes temas:

- Sentido del arte en la vida de los participantes
- Experiencias y aprendizajes a partir del arte
- Experiencias con el arte en la escuela (institución)
- El arte en la creación de vínculos con los otros
- El arte en los procesos de participación e integración
- El arte en los procesos de formación
- El arte en la fiesta
- Papel que cumplen las organizaciones artísticas y culturales en Altavista
- Experiencia del arte en el corregimiento (Transformación de Altavista con el arte)
- Importancia de Altavista Semana Cultural para Altavista y sus habitantes

1.6. Reglas de la reunión: Para el buen desarrollo del grupo focal, es importante:

- Tener en cuenta que no se responderá un listado de preguntas, sino que se hará una conversación en torno a los temas propuestos.
- Escuchar atentamente las opiniones y aportes de los otros durante el encuentro, respetando siempre su palabra, pues en la conversación se buscan opiniones múltiples, no se pretende llegar a un consenso.
- Ser moderado con el uso del tiempo cuando se tome la palabra.
- Ser sincero en las opiniones y aportes brindados.

1.7. Grabación de la reunión: El moderador recuerda a los participantes que la actividad será grabada con el fin de captar todos los detalles importantes de la conversación que no pueden transcribirse por el/los observador(es), debido al tiempo del que dispone(n).

#### 2. PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Previo al desarrollo del grupo de discusión las sillas se organizan en forma de mesa redonda para que todos los participantes puedan tener contacto visual y se dé de manera fluida la conversación. Posterior a la parte



introdutoria, se indica a los participantes que para la presentación del grupo se empleará "El cofre de los pensamientos" el cual contiene en su interior los temas a abordar.

La actividad consiste en pasar el cofre por cada participante, quien toma una ficha de su interior. El participante se presenta contando brevemente su nombre y el rol que desempeña en su comunidad, además enuncia el tema que le correspondió, el cual está inscrito en la ficha. La actividad se repite hasta hacer la presentación total del grupo.

### 3. DIÁLOGO ALREDEDOR DE LAS TEMÁTICAS Y ANÁLISIS DE LAS MISMAS

Luego de la presentación, uno de los participantes inicia con la temática que le correspondió de acuerdo con su experiencia. A partir de ésta, el moderador invitará a los demás participantes a compartir sus pensamientos, vivencias o sentires en torno al tema. De esta manera se realiza la actividad con cada uno de los temas.

A lo largo de la conversación, se emplearán algunos estímulos discursivos, como videos o imágenes, para propiciar el debate y procurar que fluyan los aportes de manera espontánea.

El moderador dispone de algunas preguntas que tendrá presentes, en caso de ser necesario, para que no se omita ningún tema que sea de interés en el desarrollo de la reunión y de la investigación.

### 4. OTRAS OPINIONES A TENER EN CUENTA

Para finalizar el moderador pregunta a los participantes si tienen algún otro aporte que no hayan mencionado y que consideren importante dentro de los temas abordados. Además, les enseña a realizar una manualidad en origami (mariposa), que tiene como propósito generar una última reflexión en torno a las transformaciones que el arte ha generado en ellos.

El moderador agradece la participación de los asistentes y refiere que cuando se tenga el análisis e interpretación de las conversaciones que se dieron en la actividad se compartirá con ellos para garantizar su validez.

### 5. RESUMEN DE LA ACTIVIDAD

5.1. Fecha	
5.2. Hora	
5.3. Lugar	
5.4. Organización Comunitaria	
5.5. Moderador	
5.6. Observador(es)	

### 5.7. Número de participantes

6. PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN			
6.1. Nombre del participante	6.2. Documento de identidad	6.3. Número telefónico	6.4. Rol dentro de la organización

Final del documento ■



## Anexo 2 – Guía para entrevista en profundidad

### GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A PARTICIPANTES DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS

Proyecto de investigación “*El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación*”

Luis Carlos Betancur – Paula Andrea Villada – Luis Fernando Montoya  
Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Universidad de Manizales  
2015 – 2016

#### OBJETIVO

Reconocer experiencias de formación de habitantes de Altavista Central que se derivan de la participación en actividades artísticas, específicamente en aquellas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana o Corporación Cultural Altavista.

**Nota de confidencialidad:** La información obtenida en la presente entrevista, la cual será grabada, se tratará de manera confidencial y su uso será exclusivamente académico.

#### 1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1.	Fecha	
1.2.	Hora	
1.3.	Lugar	
1.4.	Organización Comunitaria	
1.5.	Nombre del participante entrevistado	
1.6.	Edad	
1.7.	Número telefónico	
1.8.	Rol dentro de la organización	
1.9.	Integrante(s) del equipo de investigación que realiza(n) la entrevista	

#### 2. TEMÁTICAS A ABORDAR

1. Síntesis autobiográfica desde la infancia hasta la actualidad.
2. El arte en la infancia.
3. El arte en otras etapas de la vida.
4. El arte y la relación con los otros.
5. El arte y los procesos de formación.
6. El arte y los procesos de participación.
7. Experiencias y aprendizajes mediados por el arte.
8. Papel de las organizaciones artísticas y culturales en su vida.

#### 3. POSIBLES PREGUNTAS

- ¿Quién es usted? ¿Cómo se define? ¿Qué cosas le gustan?
- ¿Háblenos de su infancia? ¿Qué recuerda de su infancia que haya sido representativo, desde la familia, la escuela, el barrio, la ciudad? ¿Qué relación tuvo con el arte en la infancia?
- ¿De dónde se origina su relación con el arte? ¿Qué vínculos se han generado con los otros a partir del arte? ¿A quién recuerda? ¿Cómo ha sido la experiencia de las personas con quienes ha compartido en el arte?
- ¿Qué pretende usted con el arte? ¿Qué logra el arte en diferentes escenarios, la calle, el barrio?
- ¿Qué aspectos formativos se promueven a través del arte, en el barrio, en la calle, en la escuela? ¿Qué importancia ha tenido lo técnico en su vida, en relación a los procesos formativos en arte? ¿Se pueden generar procesos de formación en arte, sin tener como prioridad la rigurosidad de técnica? ¿Qué papel cumplió la escuela en su formación artística? ¿Qué es para usted el arte?
- ¿Cómo ha sido su relación con el arte desde los diferentes roles que cumple: espectadora, artista...? ¿Cómo vive usted el arte? ¿Cómo participa la comunidad a partir del arte?
- ¿Qué experiencias ha vivido a partir del arte? ¿Qué experiencias recuerda significativas, que le hayan movido la vida en estos procesos artísticos? ¿Qué le gusta del arte? ¿Qué emociones o sentimiento le genera el arte? ¿Qué aprendizajes han surgido con el arte? ¿Qué riesgos ha corrido con el arte? ¿Qué te ha permitido el arte? ¿Qué aspectos del arte han influido en su formación como persona?
- ¿Qué significa para usted hacer parte de XX organización comunitaria? ¿Qué promueven en la comunidad las organizaciones culturales mediante el arte? ¿Cómo se ha transformado el barrio, el sector, el corregimiento con las actividades mediadas por el arte?



### Anexo 3 – Guion para observación participante

#### GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Proyecto de investigación *“El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación”*

Luis Carlos Betancur – Paula Andrea Villada – Luis Fernando Montoya  
Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Universidad de Manizales  
2015 – 2016

IDENTIFICACIÓN DE ACTIVIDAD OBSERVADA					
FECHA	HORA	LUGAR	Nº APROX. ASISTENTES		
ACTIVIDAD			ORGANIZACIÓN QUE LA OFRECE		
1	¿Cómo se dio la convocatoria?		2	¿Se cumplieron las expectativas de los convocantes?	
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD					
INTERACCIÓN CON PARTICIPANTES					
DESCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES GENERALES -(Producto de la percepción del observador participante)					
3	EDAD APROXIMADA DE LOS PARTICIPANTES: ¿Cuáles son los rangos de edades más comunes en los participantes?				
4	CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN: ¿Qué características generales pueden visibilizarse en los participantes o grupos de participantes?				
5	CONVOCATORIA ¿Cómo se enteraron de la actividad?				
6	¿Cuál es la procedencia de los participantes? ¿De qué lugares, sectores o grupos específicos vienen?				

7	Desplazamiento: ¿Cómo se llega al evento? ¿En grupos? ¿En parejas? ¿Por familias? ¿Individualmente?		
9	¿Cómo se da la participación en la actividad?		
10	¿Qué elementos de carácter formativo se evidencian en el desarrollo de la actividad?		
11	¿Qué reacciones generales suscita el evento?		
12	¿Qué historias comparten los participantes durante el desarrollo de la actividad?		
13	¿Qué formas de relacionamiento grupal e interpersonal se evidencia en el desarrollo de la actividad?		
16	DESCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES ESPECÍFICAS RELEVANTES		
19	DATOS DE PERSONAS QUE PUEDEN PARTICIPAR DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN		
	NOMBRE	ROL EN LA ORGANIZACIÓN	TELÉFONO





## Anexo 4 – Consentimiento informado

**Proyecto de investigación “El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación”**

Luis Carlos Betancur – Paula Andrea Villada – Luis Fernando Montoya  
Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Universidad de Manizales  
2015 – 2016

Medellín, 7 de noviembre de 2015.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

*La investigación “El Arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación” busca Comprender las experiencias de formación que se derivan de la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista.*

Para el cumplimiento de dicho objetivo en el desarrollo del proyecto de investigación se plantearon varias técnicas de recolección de la información y en las cuales es de vital importancia la participación directa de habitantes y de organizaciones culturales del sector. Estas técnicas son: la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y la observación participante.

Por lo anterior y para permitir el desarrollo de la investigación se llega a los siguientes acuerdos entre el equipo investigador y las organizaciones culturales:

1. Se autoriza al equipo de investigación la recolección y uso de registros visuales, escritos, orales y audiovisuales que sean necesarios en el desarrollo de la investigación de que trata el presente consentimiento informado. Se tendrá en cuenta citar la fuente respectiva y en caso de ser necesario se omitirá por petición del participante.

2. Con respecto a la información recolectada, el equipo investigador se compromete a dar un uso exclusivamente académico y a mantener siempre una actitud ética coherente con los criterios de confidencialidad y discrecionalidad que la investigación amerita.
3. El equipo investigador se compromete a socializar los resultados con los participantes directos e indirectos de la investigación en aras de la validación y la retroalimentación de los mismos.
4. En cualquier momento de la investigación las personas que estén aportando información de distinto tipo pueden tomar libremente la decisión de no seguir participando de la investigación, lo cual será respetado sin reparos por el equipo investigador.

**Observaciones**

--

Luego de socializado el proyecto de investigación y como constancia del presente consentimiento firman:

EQUIPO INVESTIGADOR			
NOMBRE COMPLETO	C.C	FIRMA	TELÉFONOS

PARTICIPANTES			
NOMBRE COMPLETO	C.C	FIRMA	TELÉFONOS



## Anexo 5 – Registro fotográfico

### *Grupos focales*



**Memoria Chocoana**



**Corporación Cultural Altavista**

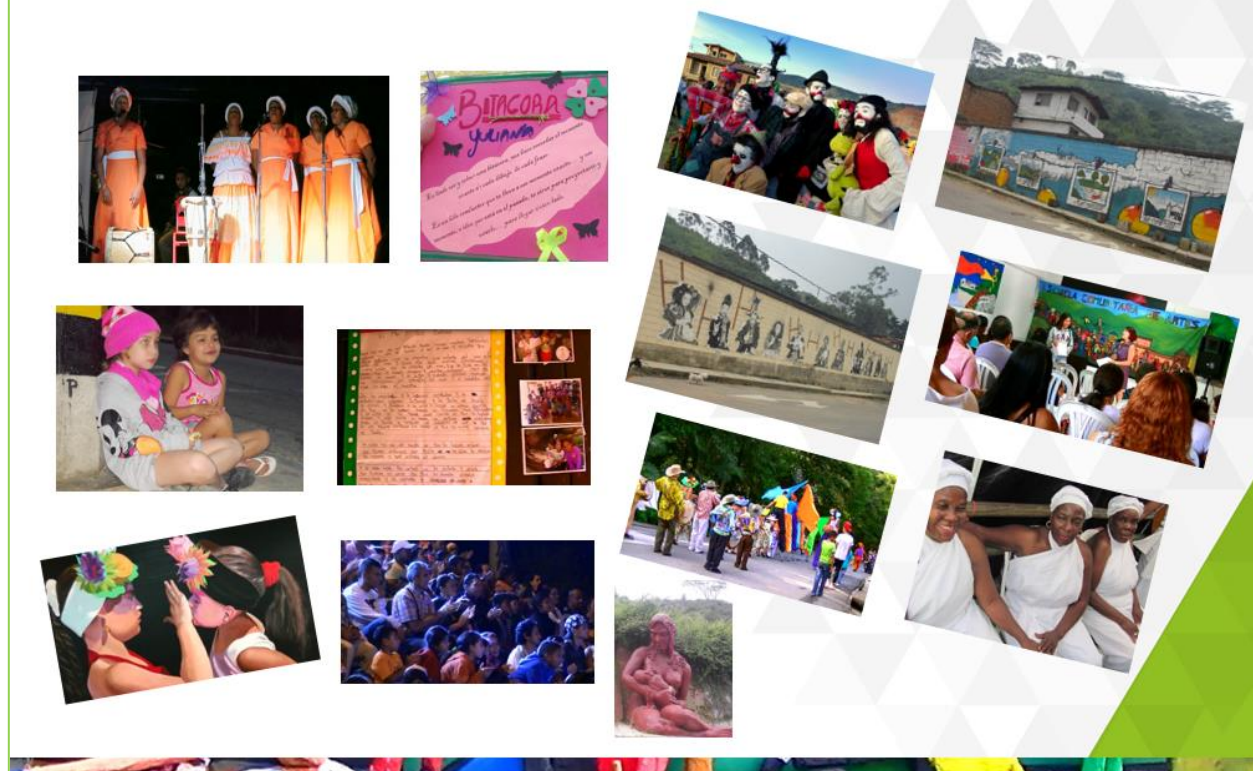


**Corporación Casa Arte**

### *Observación participante*



## Observación participante



Tres fotografías fueron tomadas de las páginas virtuales correspondientes a cada organización cultural.



## MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

### CONVENIO

## UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

### ARTÍCULO DE RESULTADOS

## EL ARTE EN ALTAVISTA CENTRAL: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO



### *El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación*

*Luis Carlos Betancur Betancur – Paula Andrea Villada Rendón  
Luis Fernando Montoya Fernández*

*Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña*



SABANETA – NOVIEMBRE DE 2016



## Artículo de resultados: El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación. Un estudio de caso<sup>2</sup>

Luis Carlos Betancur Betancur\*, Luis Fernando Montoya Fernández\*\*, Paula Andrea Villada Rendón\*\*\*

El presente artículo es un producto de la investigación El arte en Altavista Central: experiencias de formación y participación, y expone la manera como el arte, desde una perspectiva relacional y comunitaria, se convierte en un elemento determinante en los procesos de formación y participación promovidos por tres organizaciones culturales del corregimiento de Altavista, municipio de Medellín. El artículo describe las generalidades del proceso investigativo y presenta los hallazgos como ejercicios de comprensión sobre: 1) *Configuración de un proceso colectivo de participación*, aprendizajes y resistencias, el cual retoma particularidades de la trayectoria cultural en la que se inscriben estas organizaciones; 2) *Experiencias de formación y transformación*, apartado que pretende captar la singularidad y la transformación individual y colectiva de las experiencias de formación; 3) *Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético*, ejercicio interpretativo que visibiliza lo afectivo como elemento potenciador de un relacionamiento ético, 4) *El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación*, un acercamiento al cuerpo desde los procesos artísticos y, 5) *Lenguajes del arte en la participación comunitaria*, un ejercicio de interpretación atendiendo al concepto de arte como fiesta.

**Palabras clave:** Arte, formación, experiencia.

### Abstract

This article is a result at the research “The art in Altavista Central: experiences in formation and participation”, and shows the way how the art from a relational and community perspective becomes a relevant aspect in formation and participation processes fostered by three cultural organizations from the corregimiento Altavista, Municipality of Medellín. This article describes the generalities of the research process and shows the outcomes as comprehension exercises about: 1) Settings configuration special features of a collective process of participation, learning’s and resistances that take special features of the cultural path in which the organizations are take part; 2) Formation and transformation experiences, part that attempts to catch the singularity and the individuality transformation and collective of the formation experiences; 3) Affective bonds in the configuration in an ethic relation, interpretative exercises that shows the effectiveness as a component of the ethic relation; 4) The body language in formation experiences, a close up to the

---

<sup>2</sup> Artículo de resultados derivado de la investigación “El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación”; Presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Sede Sabaneta. Septiembre - 2016. \*Licenciado en Idiomas: Español y Literatura. Especialista en Pedagogía de la literatura infantil. Coordinador académico Institución Educativa Monseñor Víctor Wiedemann. \*\*Comunicador social periodista. Licenciado en Educación Artística. Técnico en teatro. Docente en la Institución Educativa Tomás Cadavid Restrepo. \*\*\*Nutricionista Dietista. Docente de Cátedra Universidad de Antioquia



body from the artistic processes, and 5) The art languages in the community participation, a comprehension exercise understanding the art concept as festivity.

**Keywords:** Art, formation, experience

## Introducción

El presente artículo es producto de la investigación “El arte en Altavista Central: experiencias de formación y participación”, y expone la manera como el arte, desde una perspectiva relacional y comunitaria, se convierte en un elemento determinante en los procesos de formación y participación promovidos por la Corporación Cultural Altavista, el Grupo Musical Memoria Chocoana y la Corporación Artística Casa Arte, tres organizaciones que han hecho presencia, por más diez años, en el sector central del corregimiento de Altavista del municipio de Medellín, y que, desde diferentes enfoques y expectativas, han asumido un liderazgo de procesos de formación, socialización y proyección artística y cultural, generando espacios para el encuentro, el reconocimiento de la diversidad y la consolidación de la identidad.

En la investigación quisimos aproximarnos a la comprensión de estas experiencias estableciendo un diálogo entre arte y formación, en contextos sociales donde la mediación del arte está posibilitando la consolidación de apuestas formativas no tradicionales, vinculadas de manera directa a procesos creativos de participación comunitaria en los cuales la alegría, la fiesta y el goce se combinan con ejercicios de reflexión y construcción social, individual y colectiva.

En este artículo, además de describir generalidades como contexto, problema, metodología y análisis del proceso investigativo, presentamos los hallazgos como ejercicios de comprensión sobre 1) Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias, el cual retoma particularidades de la trayectoria cultural en la que se inscriben estas tres organizaciones desde su origen hasta sus apuestas pedagógicas y artísticas actuales; 2) Experiencias de formación y transformación, apartado que pretende captar la singularidad y la transformación individual y colectiva de las experiencias de formación y participación mediadas por el arte, describiendo, a partir de interpretaciones y narrativas las distintas maneras de configurarse la existencia en conexión con los otros y con el mundo; 3) Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético, ejercicio interpretativo que visibiliza lo afectivo como elemento potenciador de un relacionamiento ético que repercute en la progresiva extensión de comunidades afectivas muy comprometidas con la promoción de la sana convivencia con los otros y con el medio ambiente, 4) El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación, un acercamiento al cuerpo desde los procesos artísticos, explorando cómo el trabajo técnico y la conciencia del cuerpo en distintas circunstancias ofrecen al actor y al espectador participante la posibilidad de pensarse a partir de su presencia corporal, y 5) Lenguajes del arte en la participación comunitaria, un ejercicio de interpretación atendiendo al concepto de arte como fiesta y develando procesos colectivos de configuración de experiencias estéticas muy propias del carnaval y la fiesta como elementos constitutivos e imprescindibles en la configuración de un arte comunitario.



La fundamentación teórica de la investigación, y por ende, del artículo, la constituyen cuatro conceptos fundamentales a saber: Experiencia, arte, experiencia estética y educación. Se retoma en primer lugar a Larrosa, para quien la experiencia humana está atravesada por los principios de exterioridad, alteridad, alienación, subjetividad, reflexividad y transformación. Pensar la experiencia en este tejido de relaciones y sentidos, implica comprenderla en los escenarios donde la existencia nos configura como sujetos inacabados. Los conceptos de arte y experiencia estética se asumen, fundamentalmente, desde los planteamientos de Gadamer, Dewey y Nussbaum, permitiendo así comprender las posibilidades que ofrecen los procesos simbólicos de relacionamiento social y de interacción humana, muy propicios para el desarrollo de la formación, la libertad, la lúdica y la participación comunitaria. Por último, el concepto de educación se retoma desde Bárcena y Mèlich, para quienes ésta sólo puede concebirse como acontecimiento ético, es decir, como proceso que está llamado a erigirse en experiencia individual y colectiva que irrumpe de manera insustituible en la permanente reconfiguración ética de la existencia.

## **1. Generalidades de la investigación**

Esta investigación surgió del interés por comprender y visibilizar propuestas sociales y comunitarias desarrolladas en el corregimiento de Altavista (Medellín), en las que el arte cumple un papel importante en procesos de formación del ser humano desde la articulación de intereses y expectativas de individuos y grupos poblacionales de distintas características económicas y socioculturales. La decisión de centrar la investigación en Altavista obedece al reconocimiento de un movimiento artístico y cultural muy fuerte y sin precedentes en la historia reciente de los cinco corregimientos de Medellín.

Es importante resaltar que si bien en distintas comunas de la ciudad se evidenció un destacado papel del arte en procesos sociales de reivindicación por la vida, la justicia y la alegría en épocas difíciles como los noventa, existen pocas investigaciones que profundicen en dichas apuestas, en las que arte se baja de sus pedestales y se pone a transitar por las calles acompañado de procesos comunitarios.

En esta búsqueda a partir de la experiencia del arte, indagamos por un ejercicio de resistencia, entendido como un posicionamiento del arte y de sus manifestaciones en distintos escenarios de formación y socialización, ante realidades complejas como la marginalidad económica y social, los índices de violencia, la dispersión geográfica, la escasez de equipamiento e infraestructura estatal para el desarrollo del arte y la cultura, entre otros.

Para ello, retomamos la investigación cualitativa y el enfoque de estudio de caso intrínseco (Altavista Central) que nos permitiera profundizar y comprender, desde los acontecimientos, las circunstancias y las personas (Simons, 2011), el sentido de la experiencia artística y cultural existente en el corregimiento, a partir de los procesos de tres organizaciones que han hecho presencia en el sector por más diez años: Corporación Cultural Altavista, Corporación Casa Arte y grupo musical Memoria Chocoana; organizaciones que, desde diferentes enfoques y expectativas, han asumido un liderazgo



de procesos de formación, socialización y proyección artística y cultural en el corregimiento.

Al respecto, planteamos como objetivo comprender las experiencias de formación que se derivan de la participación de habitantes de Altavista Central en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales mencionadas, centrándonos en las distintas maneras en que dichas actividades le llegan a quienes participan de ellas. La comprensión de estas experiencias estuvo mediada por las opciones de interpretación que ofrece la hermenéutica, desde vivencias, narrativas y discursos que se tejen en procesos comunitarios mediados por el arte. Este tipo de investigación, como lo refiere Luna (2014), nos permitió mediante el lenguaje, aproximarnos a lo humano, indagar por la subjetividad, por el intercambio con los otros, por sus modos de pensar, sentir y actuar; dando cuenta desde la singularidad y el contexto de la experiencia de los participantes.

Para la recolección y construcción de los datos consideramos como participante a toda persona, niño, niña, joven o adulto que estuviera presente en actividades artísticas como espectador o como integrante de los procesos desarrollados; es así como participaron voluntariamente personas entre siete y setenta años de edad.

Utilizamos tres técnicas de recolección de información primaria: observación participante, grupos focales y entrevistas en profundidad, las cuales articulamos con fuentes de información secundaria como fotografías, videos y programas relacionados con cada una de las organizaciones artísticas y culturales estudiadas, para llegar a la comprensión de las siguientes preguntas: ¿Qué sentido tiene para los habitantes de Altavista Central su participación en actividades artísticas promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista? y ¿De qué manera las actividades promovidas por las organizaciones culturales Casa Arte, Memoria Chocoana y Corporación Cultural Altavista se constituyen en experiencias de formación para los habitantes de Altavista Central que participan de ellas?

En cada organización realizamos un grupo focal y dos entrevistas en profundidad con la participación de personas entre nueve y sesenta y siete años de edad. Profundizamos en experiencias colectivas y personales desde los sentidos, las representaciones, las afectaciones, el relacionamiento con los otros y demás aspectos relevantes en la investigación. Lo anterior, para “construir el significado, el valor y la trascendencia de sus experiencias” (Robles, 2011, p.43).

Estas conversaciones las relacionamos con escenarios y vivencias de los participantes en las actividades artísticas y procesos de formación observados; para ello asistimos a trece actividades: Arte en el Ecoparque, ensayos y muestras artísticas de fin de año, proceso de preparación y participación del Foro “Territorios en transformación: una mirada desde el arte, la participación y la educación popular”, entrega de regalos de navidad a niños y niñas del Sector Nuevo Amanecer, comparsa inaugural Altavista Semana Cultural, Festival de la diversidad, Festival del Circo, entre otras.

Teniendo presente que las experiencias de vida de los participantes eran la base para nuestra





investigación, acordamos la firma del consentimiento informado que, retomando a Ramcharan y Cutcliffle (2001, citado por Simons, 2011, p.150), lo llamamos consentimiento informado en proceso, por ser tenido en cuenta a lo largo del estudio. Igualmente, para evaluar la pertinencia de los instrumentos, hicimos una prueba piloto que permitiera anticiparnos a las maneras más adecuadas de implementación y a las temáticas pertinentes para el logro de los objetivos.

En el análisis e interpretación de los datos tuvimos en cuenta elementos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1990, en Valles, 1999), proceso que nos permitió la comparación constante entre códigos, conceptos, categorías y memos analíticos. También, articulamos el análisis de entrevistas y grupos focales con notas de campo, fotografías y videos tomados en las observaciones, para realizar un proceso de triangulación que nos permitiera relacionar y contrastar los datos obtenidos, partiendo de una categoría central llamada “Experiencias de formación y participación”. De esta manera, iniciamos un proceso de codificación abierta, agrupando “acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado (Strauss & Corbin, 1990, p. 112 citado por Hernández, Herrera, Martínez, Páez & Páez, 2011, p. 12). Esta codificación la acompañamos de menos analíticos, para ir dando sentido a los conceptos.

Posteriormente, realizamos un proceso de codificación axial, mediante lecturas grupales y discusiones para hacer análisis y depuración más detallada de las categorías encontradas, identificando posibles relaciones entre sus dimensiones y propiedades. Finalizamos, con un proceso de codificación selectiva para afinar las categorías y conceptos que nos llevaran a “explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud” (Hernández et al, 2011, p. 15).

Es importante destacar que, durante todo el proceso, hicimos lecturas grupales de las interpretaciones (textos) realizadas por cada uno para ser discutidas, complementadas o refutadas con el objeto de construir una lectura colectiva de los hallazgos y, finalmente, articular el análisis y las interpretaciones en cinco categorías: 1) *Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias*, 2) *Experiencias de formación y participación*, 3) *Vínculos afectivos en la configuración de un relacionamiento ético* 4) *El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación*, y 5) *Lenguajes del arte en la participación comunitaria*.

Antes de dar por terminadas las interpretaciones hicimos un proceso de convalidación con los participantes de la investigación que nos permitiera contrastar sus horizontes de comprensión con los nuestros; pues es importante aclarar que por estar en el marco de una investigación cualitativa de carácter hermenéutico, siempre habrá una comprensión subjetiva de las experiencias.



## 2. Resultados

### 2.1. Configuración de un proceso colectivo de participación, aprendizajes y resistencias

“Porque llegan momentos en que el arte por el arte se vuelve poco placentero, en que uno tiene otras preocupaciones, entonces resulta importante como referente para la construcción de colectividad, cohesión, tejido social, no sé cómo lo llaman, y en ese sentido creo que es. (...) entonces preguntaba, “¿antes de la Corporación Cultural que había?” Me daban datos, entonces me di de cuenta que en estos contados quince años, dieciséis, el corregimiento ha cambiado mucho, ¿Con qué? con el surgimiento de todo este movimiento artístico, no sé cómo llamarlo”. (Juan Fernando)

El análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo, nos aportó referentes importantes para comprender las condiciones, interacciones y estrategias iniciales que se dieron en el sector y entre sus habitantes, relacionadas con la configuración del proceso de formación y participación que hoy presentamos como fenómeno de estudio, fundamentales para comprender las experiencias posteriores. Al respecto, existen dos procesos diferenciados de iniciación y consolidación de las organizaciones estudiadas; por un lado, el origen común en cuanto a condiciones y circunstancias de tiempo y lugar que confluyeron para que nacieran la Corporación Cultural Altavista y Casa Arte, y por otro, las circunstancias particulares que rodearon la génesis del grupo Memoria Chocoana en el barrio Nuevo Amanecer.

#### 2.1.1. *CEDEPRO: Resistencias y liderazgos*

En el imaginario de las personas entrevistadas, lo vivido en la institución educativa CEDEPRO (Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social), alrededor del año 2001, es considerado como una experiencia fundamental para que se diera el proceso cultural y artístico que hoy lideran la Corporación Cultural Altavista y Casa Arte.

CEDEPRO implicó una resignificación del concepto de escuela; de vivir la experiencia de un modelo de escuela tradicional y un tipo de educación que busca la domesticación y en la que prevalece la norma, a una propuesta vista como de educación flexible, abierta, liberadora, contextualizada y basada en proyectos de interés. En este contexto, nació la idea del docente Jairo Valencia, coordinador del colegio, de crear un grupo juvenil que recogiera intereses, potencialidades y proyectos de vida de una cantidad de estudiantes que ya tenían sus propias inquietudes. Este grupo además, sirvió como estrategia para vincular e incluir a aquellos estudiantes considerados como difíciles y de bajo rendimiento académico.

En los participantes aparecen relatos de persistencia y perseverancia frente a los obstáculos presentes en el entorno, y de resistencia y ruptura de cara al control y disciplinamiento que no deja de imperar en los contextos escolares, incluso en el mismo CEDEPRO. No obstante, es claro que a partir de estas coincidencias y rupturas nacieron la mayor parte de iniciativas culturales y la actividad artística que en los últimos quince años, se ha venido presentando en Altavista.



### **2.1.2. Movimiento cultural**

La concepción y creación del grupo juvenil, no sólo daba una alternativa educativa de acogida y hospitalidad, sino que, con estrategias relacionadas al tacto educativo, el diálogo, la confianza y la motivación, Jairo Valencia, logró que el grupo tuviera una gran participación, al punto tal, que la mayoría de niños, niñas y jóvenes preferían estar allí y no en las clases normales.

“(…) A ese grupo llegamos como quince y ahí fuimos llegando hasta ser ciento cincuenta, y con esos ciento cincuenta decidimos alquilar una sede, nos tocó hacer morcilla... porque no había quien económicamente nos ayudara; los profesores para enseñarnos no existían, entonces, “ah, Kelly sabe bailar, entonces me hace el favor y crea un grupo de danza; usted qué saber hacer, ¿de monociclo? entonces bueno cree usted un grupo”; entonces a cada quien le tocaba resolver, en ese momento me tocó a mí, como yo había aprendido con Barrio Comparsa a montar zancos, entonces entré a coordinar el grupo de zanqueros, y ahí inició el proceso”. (Wilinton)

“(…) Era algo muy bonito, el que se llevaba las cosas en el colegio, y que era catalogado como el roboncito, era el encargado de cuidar las cosas en la Corporación; a él se le entregaban las llaves y el cerraba, porque él partía desde un principio, “si yo señalo al otro entonces no vamos a hacer la transformación”. (Edwar)

De esta manera, la configuración de un movimiento cultural, conformado y liderado por jóvenes, generó la necesidad de crear un espacio que diera acogida y sentido a sus sueños. Así nace la Corporación Cultural Altavista, que se convierte en un crisol de experiencias, aprendizajes artísticos, iniciativas ambientales, eventos culturales, formación política, rebeldías y simpatías. El liderazgo del docente generaba experiencias formativas en los participantes; valores como la autonomía y la confianza hacen parte de los insumos pedagógicos que desde el inicio acompañan a quienes han continuado con aquella semilla de transformación.

En medio de estas búsquedas y sueños juveniles, se van presentando tensiones y deslindes propios de los intereses de sus participantes, lo que hace que algunos se visionen como grupo artístico, especialmente en las artes escénicas, y otros continúen con su origen comunitario, buscando un carácter más social. De estos deslindes surgen los distintos grupos culturales presentes en el sector.

#### **2.1.2.1. Corporación Cultural Altavista: La impronta de lo comunitario**

En la Corporación Cultural Altavista se formaron las bases de los liderazgos que ha caracterizado el devenir de este fenómeno cultural. Según la vivencia de sus fundadores, en Altavista se sentía la carencia de propuestas educativas y culturales que promovieran temas como: arte, medio ambiente, patrimonio, política e integración comunitaria; se evidenciaba la falta de espacios con propuestas alternativas a las tradicionales, institucionales y escolares. Es así como la Corporación nace y se va convirtiendo en un motor de iniciativas de índole comunitario y en un espacio para potenciar transformaciones en los sujetos y en los grupos humanos.

“(…) la Corporación fue una de las primeras organizaciones que nacen y desde ahí empezamos a regar semillitas porque siempre hemos tenido esa visión corregimental, no desde un asunto sólo de un sector, sino siempre a trabajar desde las cuatro microcuencas, y desde ahí empezamos a acompañar diferentes procesos que



ya hoy uno ve que se están liderando solos y andando solos, como es el caso de Casa Arte, de todos los procesos de Manzanillo; (...) hemos generado una semilla que se ha ido multiplicando. (Edward).

Su más importante proyecto es la Escuela Comunitaria de Artes - ECA, en la cual la apuesta de formación está pensada desde las propuestas pedagógicas de Paulo Freire. En este lugar, desarrollan diferentes lenguajes del arte como medio para compartir y construir juntos, además para contribuir a una formación social que posibilite el pensamiento y la acción crítica y política de sus integrantes.

En la ECA, desde diferentes expresiones del arte (plástica, música, canto, baile, fotografía, teatro, comparsa, entre otras), los participantes tienen la oportunidad de narrarse a sí mismos, de esculpirse creando un símbolo de lo que son y lo que sueñan ser, y de reconocer a los otros en sus procesos de configuración como sujetos; mediante vivencias que les permiten poner todos sus sentidos en el disfrute y la alegría.

La Corporación promueve procesos de participación desde una perspectiva pedagógica: para ellos, la construcción de comunidad se puede dar en diferentes espacios donde los participantes se encuentren, disfruten, aprendan a reconocerse y a reconocer a los demás, y se formen en valores humanos. Las actividades artísticas son un pretexto para la formación humana; no importa tanto la técnica ni el saber disciplinar, importa más que el niño, la niña o el joven tengan un espacio para ocupar su tiempo, para ser acogidos con afecto y mejorar en su manera de relacionarse con los otros y con el mundo.

### **2.1.2.2. Casa Arte: La apuesta por el grupo artístico**

La trayectoria de la Corporación Casa Arte nace de búsquedas individuales, de anhelos de integración y pertenencia grupal, así como de encuentros e interacciones con los otros. Existe en el grupo un fuerte componente de formación política relacionado con asuntos de pertenencia y apropiación por el corregimiento, como el lugar desde el cual se lucha para vivir en mejores condiciones. Una formación política que realmente genere transformaciones culturales, a partir de las cuales los habitantes obtengan mayores y mejores oportunidades para el encuentro y la integración.

Las experiencias iniciales presentes en la propuesta de Casa Arte contaron con un elemento fundamental: la búsqueda de lenguajes artísticos y técnicas corporales que enriquecieran su apuesta por las artes escénicas; el trabajo sobre el cuerpo ha sido una fuente de trascendencia y una manera de permanecer en los campos del arte. Para ellos, una propuesta pedagógica desde el arte debe apuntar a despertar vocaciones y a generar condiciones de formación artística que impliquen dedicación en el esfuerzo de dominios técnicos.

Casa Arte como organización, llega a trece años de permanencia en los lenguajes de las artes escénicas (mimo, clown, comparsa), y en las vicisitudes propias de un proceso de autogestión liderado por un colectivo tan joven, se proyecta como un grupo artístico (Los Pantolocos) y una organización cultural que cree en el arte como medio para transformar el entorno y la convivencia,



retomando el sentido de lo festivo y del goce colectivo mediado por el arte como experiencia estética. Su proyección comunitaria se ve reflejada y materializada en actividades como “Arte en el Ecoparque”, en la que generan un espacio mensual para el encuentro, la lúdica y el entretenimiento; convirtiéndose en una opción cultural para muchas familias del sector.

### **2.1.2.3. Memoria Chocoana: diversidad e identidad**

Diferentes circunstancias marcaron la conformación del grupo Memoria Chocoana, una de ellas, según lo referido por las participantes, fue el choque o resistencia por parte de habitantes de los sectores alrededor del lugar donde fue creado el barrio Nuevo Amanecer, sitio al que llegaron después del incendio ocurrido en el año 2003 en el barrio en que vivían. Esta situación supuso un rechazo directo de los pobladores, marcado por fuertes trazas de racismo frente a la población afrodescendiente.

El sentir la necesidad de comprender la presencia del racismo hizo que, Esneda, una mujer que desde la escuela y luego en la universidad había vivido experiencias artísticas significativas, empezara a indagar más sobre sus raíces, hasta sentir "que todos estaban equivocados" y comprender "que todos eran iguales"; por tanto, optó por el lenguaje del arte, del canto, cuyo poder para comunicar y sensibilizar se evidenció en el paulatino cambio de actitud de los habitantes del sector ante la presencia de la población afro.

Con ello, Esneda y su grupo Memoria Chocoana, como Cantaoras, empezaron a abrir puertas para ir consolidando un proyecto artístico y pedagógico sobre la cultura afro vinculada directamente con el Chocó, por medio del cual, durante diez años de permanencia se han interesado por conservar la tradición y la memoria afro, además de la integración con el resto de la comunidad. Lo hacen al compartir con los otros sus costumbres y rituales acompañados de cantos: alabaos, walí, cumbias, bundés y chirimias. Para ellas, es importante "que no pase por alto ser afro en Medellín" (Esneda), además, como refiere otra integrante: "Que no se pierda lo que hacían los ancestros, que nuestra memoria quede caminando, que no quede sentada" (Ana). Por esta razón integran a su grupo niños y niñas, pero de manera muy selectiva, con un enfoque más familiar.

Memoria Chocoana es reconocida dentro del corregimiento por otros grupos artísticos que consideran importante el intercambio cultural con ellas; su presencia en el sector, reivindica el reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales, elementos valiosos en el desarrollo de procesos sociales vividos en el corregimiento y en la consolidación de Altavista como territorio multicultural y diverso.

## **2.2. Experiencias de formación y transformación**

En la comprensión de las experiencias de estas tres organizaciones fue fundamental esclarecer la manera en que los integrantes conciben los procesos de formación y, a partir de ellos, las transformaciones tanto individuales como colectivas que se presentan; es así como surgió esta categoría que da cuenta de las experiencias de los participantes, la cuales pasan por reconocerse a sí



mismo, reconocer al otro y proyectarse en una acción colectiva que implica, a partir de un pensamiento crítico y político, un aparecer en el espacio público y un comprometerse con la integración y la transformación comunitaria. A continuación detallaremos dichas experiencias.

### 2.2.1. *Procesos de formación*

Para las tres organizaciones artísticas y culturales su apuesta de formación tiene una intencionalidad clara, y es la formación del ser humano como persona singular, pero también dentro de un colectivo, más allá de una formación técnica. En sus procesos reconocen a cada integrante desde su contexto y singularidad, por su nombre, como lo resalta Bárcena (2012), en una relación dual y plural que les permite desde sus búsquedas e intereses individuales, la apertura y disposición hacia los otros, para encontrarse, compartir y estar atentos, en relaciones mediadas por el afecto, el diálogo permanente, la escucha, el respeto, la confianza y la libertad. Al respecto, un participante refiere:

“(…) yo podría decir que en el lugar que yo me he formado como persona y de hecho también en muchos otros aspectos, ha sido en Casa Arte, y también por medio del contacto con otros compañeros, como los de la Corporación Cultural (…) si no fuese por ejemplo por Casa Arte donde cada dos días me hacían una reunión por pelión, por ladrón (risas), por callejero, por desordenado, y pues, yo no sé qué estaría haciendo en este momento, porque en el colegio lo que hacían era que me suspendían (...). Mientras que esta otra institución, este otro lugar, esta casa, me brindó otras posibilidades, el aprender a compartir con el otro independientemente de que estemos estudiando o no, o que estemos trabajando o no (...).” (Wiston)

Es clara su apuesta al vivenciar la formación como una relación, allí, los aprendizajes se dan en relaciones pedagógicas de horizontalidad; quien orienta y acompaña “deja ser al otro” y se nutre continuamente de él y con él. De esta manera, la configuración como sujetos se da en un proceso libre en el que “permitir es más importante que obligar a reproducir lo que se transmite (...)” (Bárcena, 2012, p. 294). Es una formación que no se limita a un aula o a un salón de clases, se da espontáneamente en cualquier espacio de encuentro con el otro, donde la valoración y el reconocimiento constante de acciones, habilidades y potencialidades contribuyen a la construcción conjunta de sueños y realidades.

“Porque yo después de que pasé por todo eso y empecé a venir a los procesos ya de los grandes, la que daba taller integrado cuando a mí me lo daban, lo daba Alba, ya lo da Diana, entonces un día ella me dijo “venga para que me ayude que hay muchos niños”, entonces yo vine ayudarla, entonces ya todos los sábados venía yo a ayudarla, entonces ya después ya yo le dije a la profesora que yo quería dar una clase, ella me dijo “bueno” entre las dos la planeamos, y yo mi primera clase compre un paquete así de bombones para darle a los niños cuando se fueran, entonces fue muy bueno; y ya después, ya cuando la profesora me dijo “yo tengo una reunión, ¿va a dar la clase?” entonces yo le dije que sí. A mí me gusta mucho dar la clase, cuando no la doy yo sola la doy con la profesora” (Yuliana, 12 años).

Es así, como en las organizaciones artísticas y culturales de Altavista la experiencia, como lo plantea Mèlich (2012), es “fuente de aprendizaje, de formación, de transformación” (p. 60). Los participantes aprenden cuando están en el taller integrado o en sus clases de teatro, pintura, fotografía, baile, cuando cantan (wali, alabaos, bundés) o al salir al paseo de olla, al festival del barro y a la compasa;



lugares en donde comparten y expresan su interés por el otro de manera verbal o con un abrazo, una mirada y una sonrisa. En estos espacios ven una alternativa de educación diferente, donde llegan y permanecen no por obligación, sino por el deseo de estar, por el asombro y la curiosidad en lo que hacen, por la acogida y la hospitalidad que les brindan; lo cual les permite soñar un mundo mejor y pensarse como sujetos inacabados comprendiéndose entre la contingencia y la diferencia.

De esta manera, se asumen protagonistas de su propia formación en un proceso de reflexión y cuestionamiento permanente, que hace posible un “pensamiento crítico de sus realidades sociales, políticas e históricas” (Freire, 2013), permitiéndoles elegir, decidir y actuar. Es una formación que se plantea para la denuncia, pero también para el anuncio de algo nuevo; en la que Freire (2013), resalta la importancia de “una práctica educativa radical que estimule la curiosidad crítica (...) (p. 70)”.

Desde esta perspectiva, el arte es un medio, aporta en la medida en que exista una intencionalidad y una relación pedagógica. “El arte simplemente manifiesta las cosas, posibilita escenarios...” (Juan Fernando), propicia encuentros, dispone a los participantes a tomar la decisión (voluntaria) de entrar en contacto, y éste, en gran medida parte de estar expuestos como lo plantea Larrosa, de dejar que surja la experiencia y el aprendizaje, y por tanto la transformación.

## **2.2.2. Transformaciones individuales y colectivas**

### **2.2.2.1. Reflexionar sobre sí mismo**

“(...) llegó un momento en el que... pertenecer a todo esto me dio la consciencia de que yo tenía una capacidad para pensar, yo podía pensar las cosas, la creatividad, cierto, la creatividad, la intuición, serían en este caso las guías, las vertientes por las que se guía mi camino sin maestro (...)”. (Juan Fernando)

La reflexión es una de las primeras transformaciones que surge en las experiencias de los y las participantes. Al respecto, encontramos una referencia permanente a volver sobre sí mismo, sobre las prácticas realizadas, a reconocerse atentos desde los sentidos para hacerse conscientes, sentirse o reafirmarse como parte de una comunidad. Reflexionar sobre sus vidas ha implicado en ellos transformaciones radicales en la forma de relacionarse con los demás, en la necesidad de permanecer y de manera especial de trascender. Sus voces recogen momentos en los que sintieron que el arte llegó y generó cambios que se reflejan en sus pensamientos, acciones y sentimientos, y que sólo se dan al hacerse conscientes de estar situados en un mundo compartido, donde lo singular se mezcla con lo plural, para dar paso “a la posibilidad de un nuevo nacimiento, una transformación que es como un nacimiento (...)” (Bárcena, 2012, p. 238). Los siguientes fragmentos son muestra de ello:

“Yo antes de conocer el arte era una persona muy sola, muy alejada, muy tímida, pero cuando conocí el arte cambié de ser esa persona a ser una persona alegre y expresiva” (Yuliana). “La Escuela Comunitaria de Artes ha cambiado varios aspectos de mi vida... mi forma de pensar, mis impulsos, ha cambiado mi forma de ser con mi mamá” (Jhorman). “Cuando yo no estaba en la escuela yo era muy rebelde con mi mamá” (Kelly). “Cuando comencé a ir a la corpo dejé de tirar vicio, me dediqué más a la escuela. Este espacio es importante porque cambió mi vida con mi familia” (Arbey). “Ya dejé de andar tanto la calle y dejé de ser tan rebelde, ya ocupo mi tiempo en algo más productivo, la ECA” (Steven). “No tenía tanto respeto por las demás personas y era muy



rabioso” (Luis Fernando). “Aprendemos mucho como personas y a conocernos mejor” (Esveda). “Me ha quitado en gran parte eso de juzgar, y me ha enseñado a aprender... a abrir los ojos, a levantar la cabeza” (Wiston).

Estas transformaciones se dan en relaciones que surgen desde una disposición ética, atenta al encuentro con la mirada y con la voz del otro, con su rostro; haciendo que renazca o se reconfigure la confianza en sí mismo y en quienes les rodean, permitiéndoles pensarse diferente. Esa manera de ver al otro no como estudiante sino como alguien que aporta a la configuración de la propia vida, a la construcción de un sueño conjunto, hace que desde la heteronomía se funde la autonomía y, por tanto, la posibilidad de transformarse.

La experiencia de Memoria Chocoana es muestra de ello. Para sus integrantes un encuentro que empezó por casualidad para compartir la vida, se consolidó en una apuesta frente a un “asunto por la igualdad que superara el racismo”. Ser cantoras les permitió actuar bajo su propia voluntad y construir juntas, confiar en sus cualidades y capacidades; ahora cantan por placer, como un modo de vida, “Cantaba sólo cuando tocaba, que habían muertos y walí, cantaba, pero en compañía de las demás, yo sola no” (María). Estas relaciones, que generan confianza en sí mismo, son parte del arte que convoca a encontrar nuevas formas de vida, que convoca a atreverse.

Pensarse y cuestionarse continuamente, hace también de su “lenguaje una experiencia y no sólo un instrumento de comunicación” (Bárcena, 2012). Sus expresiones les llevan a hacerse conscientes de sí, configurándose en una relación con el otro y lo otro. Esto lo encontramos en expresiones como:

“Se percibe un sentimiento de alegría, como una emoción grandísima”, “Sacamos sonrisas, alegramos corazones”, “Es una pasión lo que hacemos”, “ Es como una alegría al llegar donde vamos a llegar, también cuando nos vamos a venir es una alegría, uno se despide del otro uno siente es como una grandeza”, “Yo siento es esa emoción, me da mucha alegría y hasta lloro”, “A mí me generaba una cosa muy bonita”, “Yo era degustada con eso que veía, yo era feliz”. (Participantes)

#### **2.2.2.2. Reconocer al otro (Radicalmente otro)**

“(…) entonces he aprendido por medio del arte a aceptar también, aceptar al otro por cómo vive, por lo que hace y por la forma en que lo hace, sus propias búsquedas (...)”. (Wiston)

Otra de las transformaciones importantes es el reconocimiento consciente de los otros, lo que se percibe en la evocación continua de sus vivencias, en sus palabras. Aquí, la palabra poética cumple su papel de ser una palabra para los otros, una palabra que está al cuidado de los otros (Mèlich, 2012, p. 100), una palabra oportuna.

Reconocer al otro desde su diferencia y complejidad remite permanentemente al respeto y al cuidado, sentimientos que, en los y las participantes, no surgen del deber sino que son aprendidos en la convivencia diaria, al preparar el foro, al ensayar una obra de teatro o una presentación musical. El respeto por el otro es mencionado de manera reiterativa, y no sólo se da al interior de cada grupo, sino que se extiende a sus familias y a la comunidad: “Yo aprendí a ser más respetuoso con mamá” (Jhorman).





“Ellos sí han aprendido a formarse y a respetar al otro” (Cristina), “Hay respeto entre nosotras y entre la gente donde va uno, hay también respeto” (Ana).

Estos aprendizajes se dan en la convivencia, una de las características que resalta Freire en su propuesta pedagógica, en la cual, la noción de respeto está separada “de los principios de orden de carácter represivo que implanta la escuela” (Freire). La convivencia contribuye al establecimiento de relaciones mediadas por el respeto, el cuidado, el compromiso, el diálogo, la gratitud y de manera especial la escucha; a lo que frecuentemente hacen mención quienes orientan los procesos, porque su objetivo es construir juntos más allá de generar relaciones de competencia.

En este sentido, cuando Yuliana al referirse a la huerta dice: “Sembramos”, el primer día que yo fui a la huerta, con Esteban, nos dieron unas canasticas, nosotros las sembramos (...)”. Está pensando no sólo en un proceso de educación ecológica, fundamental en las tres organizaciones, sino en un “nosotros”, en la alegría de compartir y construir juntos la vida. Al respecto, Juan José, en un encuentro de sensibilización previo al Foro<sup>3</sup>, manifiesta: “Cada uno de nosotros representa a los compañeros que no están en ese momento, o sea que la voz de nosotros, son las ideas de ellos”.

El arte los ha hecho más sensibles frente a su propia experiencia y los ha llevado a estremecerse con la experiencia del otro, en una relación que atiende a su comprensión y exige dejarlo ser en su diferencia, acompañarlo en caminos que no tienen límites preestablecidos, pero que hablan de búsquedas y aprendizajes singulares que sólo pueden darse en compañía de otros; cuando se rompen esas barreras de acercamiento, como lo mencionan Wilinton y Esneda, y se aprende a abrazar, a dar amor y a acoger de manera distinta, en una acción de respeto. Lo cual es reafirmado por Juan Fernando al expresar:

“(…) pero tenía que aprender a convivir con todos en esa diferencia. Eso hoy en el plano de los grupos artísticos (...) me ha parecido bastante curioso, bonito, aprender a convivir, aprender a mantenerse, incluso a construir con base a las propias diferencias que existen entre todos”.

Lo que encontramos en las organizaciones conversa con lo planteado por Bárcena (2012) cuando habla de “habitar la diferencia”, de que las relaciones no tienen que ser dominadas, sino comprendidas desde dentro y a ello se accede: “prestando atención, con una vigilancia que nada tiene que ver con una determinada vigilancia pedagógica, que implique dominio (...). Tenemos que dormir nuestro deseo de control para aceptar la emergencia del otro en su alteridad” (p. 293)

### 2.2.2.3. *Pensamiento político*

“Yo veo en un futuro un país cambiado por el arte y la cultura, yo veo arte, cultura, yo veo gente que quiere un mundo distinto... yo deseo cambiar el mundo con una sonrisa, pero sé que no voy a lograrlo, pero con el arte y la cultura lo vamos a lograr”. (Yuliana)

---

<sup>3</sup> Foro “Territorios en transformación: una mirada desde el arte, la participación y la educación popular”. Realizado por la Corporación Cultural Altavista y preparado por los niños, niñas y jóvenes participantes, quienes fueron ponentes.



Integrar el arte a la responsabilidad con el otro como individuo y como colectivo ha posibilitado el nacimiento o fortalecimiento de un pensamiento crítico, para soñar un mundo diferente bajo relaciones que se tejen continuamente y que permiten pasar de la intención a la acción transformadora, en un “espacio de aparición” como lo refiere Arendt (en Bárcena, 2012, p. 232).

La expresión “también aprendí que el mundo puede cambiar, que el arte transforma, que la participación comunitaria tiene mucho que ver y la educación puede ser distinta” (Yuliana), es muestra de una postura clara, no solamente crítica sino política, fundamental en la educación, como lo afirmaría Freire. Implica aparecer, hacerse presente en el mundo, consciente y responsable de él, “ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él” (Freire, 2013, p. 47).

Los procesos de formación en cada una de las organizaciones, están pensándose en una constante transformación de ellos y de su entorno, en hacer lecturas críticas del mundo. Es así como en su discurso emiten expresiones relacionadas con su capacidad para decidir: “yo quise hablar de participación comunitaria (...)” (Kelly); con su compromiso social: “(...) pero uno empieza a ver la importancia de ver uno qué puede hacer en esos casos, de que otros pelaos como uno no estén padeciendo lo mismo (...)” (Wiston); con reconocer la importancia de lo colectivo: “(...) Entonces ellos también están aportando a que la gente venga, porque al ellos venir convidan a los hijos y los hijos vienen en vez de estar por ahí en los charcos tirando vicio” (Yuliana).

Se percibe una preocupación constante, una visión política y comunitaria muy clara de compromiso social, con una actitud deferente hacia los demás. Aquella que en palabras de Levinas implica “Tomarse la causa del otro como causa primera, como mi causa (...) responder al otro y del otro, responsabilizarme del que no tiene poder” (En Mèlich, 2012, p. 96). La actitud de los y las participantes, denota inquietud por diversas situaciones relacionadas con el racismo y con cómo superarlo, con la indiferencia, la drogadicción, la sociedad y las formas en que se dan las relaciones, incluso con las formas de educación institucionales que no permiten una visión crítica y política del mundo. Lo cual les lleva a la utopía, no sólo de un territorio diferente, sino de un país transformado o como lo menciona Juan Fernando, de poder “reivindicar las relaciones fundamentales con los seres humanos”.

“Es que eso es lo que necesitamos en este país; dicen, “ay, que la paz en la Habana”; no, llevemos arte a la Habana, llevemos arte a los campos donde no se puede, así como la comparsa Luna Sol; ellos no se quedan solamente en su barrio, ellos expanden su barrio, atraviesan las fronteras invisibles, pasan barreras que no pueden pasar, es algo inalcanzable (...); ellos llevan una sonrisa a los que no pueden tenerla; pasa una comparsa y la gente se sorprende con los colores, con los rostros pintados”. (Ronald)

Existe entonces una búsqueda constante y una preparación y disposición para seguir apostándole a otros proyectos, a dejar que la vida acontezca en los encuentros cotidianos y renovados. Crean en la esperanza, y se comprenden “sujetos de su historia” (Freire, 2013) y de una historia compartida en la que son conscientes de un continuo y profundo devenir, y un continuo aprender y desaprender.



#### 2.2.2.4. *Integración comunitaria*

En el ámbito comunitario, estas experiencias han posibilitado vínculos más cercanos entre los habitantes y entre los cuatro sectores que constituyen el corregimiento. Es en estos espacios donde el discurso y los sueños de cada organización artística y cultural se convierten en acción para transformar un territorio en el que sus habitantes, al dejarse contagiar, responden y participan.

El análisis de esta experiencia nos acerca a planteamientos realizados por Boaventura de Sousa cuando habla de descolonizar el conocimiento. En Altavista Central, las voces de los participantes reflejan la historia del corregimiento, la cual se ha ido transformando con la apertura a otros saberes, a otros conocimientos y a otras formas de habitar el territorio. Situarse y reconocerse desde un contexto complejo y diverso, incluso geográficamente, conscientes de lo que pueden hacer, nombrar y soñar, los hace particulares, pues “sólo desde la pluralidad de historias, nace la posibilidad de una utopía” (De Sousa, 2010, p. 20), que se convierte en proyecto; de esta forma las experiencias vividas por los participantes han configurado hoy a Altavista en un territorio multicultural, como ellos mismos lo nombran. En una “comunidad autónoma”, en palabras de De Sousa, que ha encontrado una manera de forjarse como territorio, desde su singularidad, y de promover en los diferentes grupos la acogida no sólo de los habitantes tradicionales sino de quienes llegan.

“Yo escogí esta foto porque es recordar diez años atrás que llegaron unos pobladores nuevos al corregimiento de Altavista, afrodescendientes que venían de un momento delicado en sus vidas en que se les quemaron los ranchos y con ellos llegó otra cultura, y ellos vinieron con toda la fuerza, y más este grupo en cabeza de Esneda, a demostrarnos que habían otras culturas, que en Altavista no habíamos tenido esa oportunidad maravillosa de mirar que nosotros estábamos en un proceso, pero que había otro conformado no por jóvenes sino ya por señoras, es mucho más emotivo y que ellas en su presentación es como un canto a la vida y un recordar de todo lo que ha sido el proceso afro”. (Luz Dary)

Este testimonio y la observación realizada, deja claro que Altavista en su consolidación como un territorio multicultural, está promoviendo la generación alternativas y liderazgos que se fortalecen y que tienen que ver no sólo con una especialidad ni con un grupo específico de la población; dando apertura a diálogos intergeneracionales, a la posibilidad de elegir con libertad y ser deferente frente a los sueños y concepciones de otros. Como lo menciona uno de los participantes “Altavista se está volviendo un espacio habitable”, un espacio en el que se pueden transitar con mayor tranquilidad, en el que se dan manifestaciones de alegría colectiva, de convivencia y de esperanza.

“Romper la indiferencia, cuando estamos en momentos de fiesta”, como refiere Camilo, tiene que ver con fortalecer la identidad territorial y, para ello, de manera determinante la identidad con el otro, lo cual puede lograrse, en palabras de Edwar, fortaleciendo la cultura, “los vínculos culturales van amarrados a todo un asunto de la identidad, cuando yo me identifico yo me muevo, yo me movilizo (...). Yo siento que nosotros hemos logrado eso, generar esas identidades, que la gente diga “venga yo voy a trabajar por mi sector, yo voy a trabajar por mi casa, por mi comunidad”.



### 2.3. Vínculos afectivos

En el acercamiento a estas experiencias de formación y participación, encontramos unas maneras afectivas muy singulares de relacionamiento; desde esta perspectiva, la investigación nos condujo a la presente categoría, la cual entendemos como el conjunto de comprensiones, manifestaciones e interacciones que, en el desarrollo de experiencias de formación, evidencian la primacía de una disposición afectiva que repercute de manera determinante en la construcción de prácticas y discursos muy próximos a un relacionamiento ético de los participantes. Esta primacía de lo afectivo, y su incidencia en unas formas particulares de interacción y construcción con el otro, evidencian un relacionamiento característico de una educación como acontecimiento ético, en la que, como lo expresan Bárcena y Mèlich (2000), “se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación” (177).

En los testimonios de los participantes hay una marcada tendencia a resaltar, más que el aprendizaje de determinadas técnicas artísticas, el significado que ha tenido para sus vidas su participación en estas experiencias de formación, “el arte para mí es otro modo de vida, el arte para mí significa mucho, porque eso me ha ayudado a muchas cosas... me ha permitido conocer a mucha gente, muchos lugares” (Yuliana). A continuación destacamos dos subcategorías que hallamos en estas experiencias de formación, estas son: “Aprendizajes del afecto” y “Nueva familia”.

#### 2.3.1. *Aprendizajes del afecto*

Wiston, un integrante de la corporación Casa Arte, nos dice que, entre otras cosas, el arte le ha quitado el odio, “... me ha quitado en gran parte eso de juzgar y me ha enseñado a aprender, más que eso me ha enseñado a abrir los ojos, a levantar la cabeza y ver que hay miles de posibilidades y horizontes...”, es así como despojarse del odio y abrirse al otro sin prejuicios se convierte en uno de los aprendizajes concretos más importantes si se pretende establecer relaciones instauradas desde el afecto.

“Para mí tocar una melodía o abrazar un tambor no significa simplemente eso, es una pasión, una alegría que recorre todo mi cuerpo, es una emoción de felicidad, la cual me alegra la vida y es una de las razones por la que disfruto la experiencia de vivir”. (Juan José).

La forma como este participante, de aproximadamente trece años de edad, nombra la relación con el instrumento que interpreta, dice mucho de una actitud afectiva y ética. El proceso formativo le ha permitido comprender que, más allá de un aprendizaje técnico, la relación con la música y con el arte lo instaura en una experiencia vital consigo mismo y con los otros, hay allí un encuentro con el mundo que se erige en puro acontecimiento.

En los relatos de los participantes se percibe una profunda necesidad de nombrar el significado de sus experiencias desde una conexión muy directa con el arte que los vincula como sujetos genuinamente cargados de afecto y de alegría. Por ello, en estas experiencias, el abrazo no es la apertura y la



extensión mecánica de los brazos con la justa medida para abarcar al otro en su totalidad, no, el abrazo y el beso, y el saludo y la sonrisa y la carcajada, y el llanto y el estrujarse con el otro en la simpática lucha de dos gladiadores que juegan a no lastimarse, no tienen nada que ver con el formalismo o los manuales de urbanidad, tiene que ver profundamente con un encuentro afectivo con el otro al que se ha aprendido a querer desinteresadamente, tienen que ver con aprender a escuchar la presencia del otro en su cotidianidad, tienen que ver con estar atento a la llegada y a la partida del otro.

La voz de Yuliana no deja de preocuparse o preguntarse por los otros o las otras, por los que ya no están, como queriendo dar cuenta de la realidad de estos procesos, en los que unos llegan y se quedan, otros no vuelven, o simplemente no llegan. “Claro que muchos niños ya se fueron”, “Katerín, yo entré con ella y otra niña que también vive por mi casa, pero ella se alejó mucho de aquí”. Esta reflexión permanente de Yuliana por los ausentes es muy llamativa, es como si evadiera la pregunta por los que están, por los atraídos, incluso por ella misma, para centrarse con ahínco en los ausentes, en los que, por muchas razones, no pudieron llegar o se tuvieron que ir.

Cuando Yuliana explica por qué le gusta tanto la Corporación o la ECA (Escuela Comunitaria de Artes), lo primero que hace es referirse a los docentes, al cariño con que les enseñan, a la acogida que les dan “...cuando llegué a la corpo la profe me dio un abrazo y ya con eso se me quitó la rabia del todo”. Es claro el asunto de la experiencia del afecto, los niños y las niñas valoran mucho esas demostraciones de los profes para con ellos, con un abrazo, con un beso o una conversación sobre sus estados de ánimo, ellos se sienten acogidos en su singularidad, son estos los elementos que nos permiten hablar de un relacionamiento ético en estos procesos de formación, el cual, sólo se aprende en la relación con el otro, en la experiencia de la cercanía y la distancia con los otros, cuerpo a cuerpo.

### **2.3.2. “Nueva familia”**

La categoría “nueva familia” es el producto de la manera como los participantes nombran una determinada relación afectiva en los procesos. Lo primero que se evidencia en esta clasificación categorial es la riqueza de expresiones para hacer alusión a la relación “familiar”. Las maneras de nombrar esta relación de afecto hacia espacios, actividades, compañeros o docentes con quienes comparten determinadas actividades o procesos de organización o formación son muy diversas:

“...quererse como familia”, “la ECA es como mi segunda familia”, “Tengo una nueva familia”, “Me siento como en mi casa (hablando de la ECA)”, “Para mí es como un segundo hogar, es como una familia”, “Yo siento que la escuela es una familia”, “Somos como una familia, eso es lo que más ha mantenido el grupo”, “Ese lazo es como una familia”, “Se siente una armonía hasta creer que es una familia”, “Esta es mi segunda casa”, “yo fui como el hijo de ella y ella fue como una mamá en la escuela”, “Ese compartir es como estar en familia, es un dar y recibir”, “las tías de todos son las tías de Tatiana...” (Participantes).

Cuando se piensa en el concepto de familia, por lo general, se alude al conjunto de personas o seres que viven bajo un mismo techo y entre los cuales hay una cierta relación afectiva, no necesariamente



filial. Sin embargo, en las expresiones de los participantes de estos procesos, lo que se evidencia es la extensión tanto de su alcance como de sus implicaciones afectivas, erigiéndose “familia”, en primer lugar, como aquel espacio donde se quiere estar por su capacidad de brindar afecto, acogida, hospitalidad: “esta es mi casa”, “me siento como en mi casa”, “para mí es como un segundo hogar”.

La otra característica de esta nueva versión de familia encontrada en la investigación, se presenta como la instauración de una comunidad afectiva entre las personas que comparten experiencias de formación, organización o participación en los procesos artísticos: “Somos como una familia, eso es lo que más ha mantenido el grupo”, “Ese lazo es como una familia”, “se siente una armonía hasta creer que es una familia”, “Tengo una nueva familia”, “Wilinton se ha convertido como un papá para mí”, “... todos nosotros y los profes y los niños nos queremos como familia” (Participantes).

Como se puede ver en esta nueva concepción, o mejor, en esta extensión del concepto de familia, lo que está en juego es una apuesta por esa familia deseada, ya que, en su mayoría, lo que prima no es la negación de la familia como institución, sino las características anheladas en una familia ideal. En síntesis, la familia tal y como es nombrada por los participantes es aquella instancia que les presenta, a partir de un relacionamiento ético y estético con la vida, universos y maneras distintas de encontrarse con los demás, con el mundo, consigo mismos y con sus aspiraciones humanas, artísticas e intelectuales más determinantes. Esta manera de nombrar una relación afectiva “familiar” alude también de forma implícita al importante papel que están jugando los espacios en la vida de los participantes. En este sentido, la ECA (Escuela Comunitaria de Artes), en tanto no es sólo un proyecto formativo, sino que además se erige en espacio para el compartir, la hospitalidad y la acogida del otro, guarda una relación muy estrecha con el imaginario de “hogar” al que acudimos los seres humanos. Algo similar aunque con matices distintos ocurre en los espacios donde ensayan Memoria Chocoana y Casa Arte.

#### **2.4. El lenguaje del cuerpo en experiencias de formación**

La investigación, también evidenció la importancia que reviste el cuerpo en experiencias de formación y participación mediadas por el arte. En este sentido, realizamos un recorrido por distintas facetas del cuerpo en estos procesos, prestando una singular atención a las reflexiones de Juan Fernando, integrante del grupo Casa Arte. Este joven de veintidós años nos propone escuchar la voz del cuerpo, para acercarnos a sus posibilidades expresivas y descubrir con ellas comprensiones del mundo, de sí mismo y de los otros que sólo son posibles gracias al cuerpo.

“Somos actores y con el cuerpo hablamos, con el cuerpo tocamos las entrañas del que está en frente nuestro, caminamos por la frágil maroma pendiendo de un vacío... ¿ah? el arte no sirve si no estremece la cimiente, si no carcome los mitos, si no revienta la conciencia, abre esta carpa, este hueco óseo y deja transitar las penurias, las vibraciones secretas del cosmos, del universo mismo...” (Juan Fernando).

El teatro como todas las artes, explora una relación creativa con el mundo posibilitado miradas distintas sobre la naturaleza, la realidad, los otros, el cuerpo mismo. Uno de los asuntos que hace visible la reflexión sobre el cuerpo en estas experiencias de formación mediadas por el arte es la



relación arte- cuerpo. Sería impensable un arte que no propusiera una manera distinta o al menos deshabituada de pensar el cuerpo. La impresión que de la infancia relata Juan Fernando cuando el arte irrumpe en su escuela en forma de mimo, da cuenta de ello “Yo vi salir de unos salones algo que me descrestó, inmediatamente me desconectó de todo lo que estaba sucediendo y captó toda mi atención, fue un personaje... me quedé completamente absorto en observar la forma como usaba su cuerpo, sus movimientos, los objetos, el colorido de todo eso.” En este relato se percibe con claridad como el cuerpo, articulado a una manifestación artística, la pantomima en este caso, tiene una manera especial de configurarse tanto para el actor como para el espectador, y hablándonos del momento crucial en el que, según él, se despertó toda esa necesidad de vínculo vital con el arte, nos dice “Recuerdo que el primer vestuario que tuve fue un saco de lana de la abuela y una boinita que le daban a los trabajadores de la Noel, que incluso todavía está por ahí; ese momento fue como el momento ya crucial para que se disparara todo esto...” , igualmente Catalina, otra joven, también integrante del grupo Casa Arte nos refiere, “... la primera vez que se presentaron todas las mujeres se presentaron con ese vestido (risas), eso nunca se olvida...”.

En la memoria de estos participantes se encuentra casi siempre la alusión a los primeros atuendos, a las formas, a los colores, a esos detalles que aferrados al cuerpo hicieron de unos breves momentos en escena, uno de los instantes más inolvidables de su incursión en el mundo del arte de la actuación. La importancia de los atuendos en estos procesos de formación y participación mediados por el arte nos remite a la perspectiva gadameriana del símbolo como elemento constitutivo del arte. Es así como el cuerpo, en tanto lenguaje del arte, se erige en símbolo a partir de todos aquellos elementos que le transforman; esta transformación no sólo la experimenta el espectador, sino también el actor mismo, quien se ve obligado a despojarse, en cada escenario, de los imaginarios cotidianos sobre su cuerpo para forjarse apariencias cada vez distintas de su propia corporalidad. En este sentido, el imaginario de su cuerpo se configura en el gran telón de fondo de la ficción, en sí, en el abanico de sus innumerables posibilidades expresivas.

Es claro que el arte, sin lugar a dudas, nos permite una aproximación al cuerpo de una manera distinta. El disfraz, la máscara, el maquillaje, el vestuario, los atuendos, la nariz extendida bajo el simple efecto de un molde alargado que invita a un viaje hacia alguna de las invaluable aventuras de Pinocho; un traje negro ajustado al cuerpo, que ya no es el del actor y que busca, en su transición al personaje, el maquillaje adecuado para el carnaval o la tragedia. Todo ello no deja de ser, en síntesis, elaboraciones estéticas del cuerpo, simbologías mutables que permean horizontes de comprensión poética del mundo. El niño de doce años que en Altavista Central se sube a unos zancos de su misma altura, ya mira el mundo desde otro lugar, él mismo ya no es mirado como siempre, sus zancos han extendido su cuerpo y su colorido vestuario le han convertido en un personaje central en las calles del barrio La Perla. Muchos de los y las jóvenes de Casa Arte y de la Corporación Cultural Altavista fueron iniciados en el arte por esta atrayente figura de los zancos, todos ellos aprendieron a caerse y a levantarse en las mismas mangas y en las mismas calles.

Para el actor, el tránsito de la ficción a la realidad no es para nada lineal, apacible, y más para un actor que se ha formado desde la perspectiva de un relacionamiento ético con el mundo. El paso del



personaje al actor no es menos traumático que la misma realidad. Juan Fernando relata cómo en una oportunidad los invitaron a presentarse en un espacio de la comuna 13, para llevar un poco de esparcimiento allí donde días antes los violentos habían hecho estallar una bomba, “...es un peligro que se corre porque uno sigue siendo una persona que hace que no es persona... uno no es de goma... uno jugar con esta gente de tremendas miradas y uno atrevérseles a violar esa misma barrera que ellos plasman con tanta impecabilidad... para uno es muy tensionante”.

En estos relatos de Juan Fernando se hace evidente esa vulnerabilidad a la que se encuentra sometido el actor. No existe un lugar en el que pueda ocultarse, por ello, el juego en el que su etiqueta de actor le inscribe no tiene nada asegurado. En él subsiste el temor, el miedo, la fragilidad, la desconfianza. Un teatro y un arte, comprometido como lo está el de estos jóvenes de Altavista, se encuentra muy lejos de distanciarse de las realidades. Su presencia es el signo de la alegría y la esperanza en un mundo mejor, son también la memoria de la tragedia y la injusticia, y en este sentido, sus testimonios se erigen en narrativas de finitud. Para Juan Fernando el cuerpo es también un potencial creativo que el artista, en su caso el actor, va descubriendo y moldeando de muchas maneras para expresar aquello que desea.

“El arte me llevó a un reencuentro con mi cuerpo ... cuando uno recuerda nuevamente que hay un cuerpo acá con posibilidades desconocidas, con posibilidades que uno hoy día todavía no logra palpar, y cuando se le mete a uno la larvita ésta, la curiosidad de tratar de desarrollarse, de evolucionar, de moldear su cuerpo. Cuando uno asume incluso la responsabilidad de moldearlo y no que el movimiento exterior, social, cultural o comercial, moldeen tus hábitos” (Juan Fernando).

El entrevistado hace visible un reencuentro con el cuerpo que permite explorar muchas posibilidades para la creación y la expresión estética, el cuerpo es siempre, ese desconocido e impredecible, pero también ese que se presta para moldear, para dar forma consciente. La exploración del cuerpo permitirá, según Juan Fernando, construir de manera autónoma las formas, los movimientos, y no dejar así que todo esto te venga del exterior. Paula al hablarnos sobre lo que ha aprendido del arte, nos dice: “él me permitió tener un contacto conmigo, es decir, a darme cuenta de cómo camino, cómo miro, cómo respiro, de una infinidad de cosas que anteriormente yo no reconocía... no ha sido solamente ese contacto conmigo misma, sino que también ha sido ese contacto con el otro, que me lo ha enseñado el arte”.

También el arte permite tomar conciencia de sí, representarse, y en este sentido, transformarse, cuestionarse, ser un inconforme permanente, incluso con lo que se es. Desde esta mirada, el arte le permite a Juan Fernando la apropiación de una manera de ser que es sólo devenir, pero devenir creativo, pensante y actuante. Esta relación constante con el cuerpo, esta conciencia del cuerpo en el que se hacen presentes la caída, la angustia, posibilitan rupturas y transformaciones. Juan Fernando relata cómo empezó a buscar en su cuerpo eso que pretendía encontrar en las drogas, que más drogas que las que puede encontrarse en la exploración poética del cuerpo “Uy parece - dice- que mi cuerpo generara todas esas sustancias que estoy buscando afuera o todas esas necesidades de desprendimiento, de abandono que uno anda buscando afuera”.





Queremos resaltar la forma como el cuerpo se erige en lenguaje del arte, culminando con un fragmento de una de las narrativas de Yuliana, quien, en el desarrollo de una estrategia de escritura creativa escribe un texto que dice mucho de la estrecha relación entre arte y cuerpo, en la medida que convoca a todos los sentidos entorno a los deseos y las búsquedas de una persona que participa de experiencias de formación y participación mediadas por el arte: “... Yo oigo el cantar de los pájaros, cuando estoy sola oigo el lindo sonido del viento. Yo veo el paisaje, yo veo en un futuro un país cambiado por el arte y la cultura, yo veo arte, cultura, yo veo gente que quiere un mundo distinto. Yo toco la suavidad de tu piel, yo toco tus manos, yo toco los árboles, yo toco la llanura. Yo huelo el polen de las flores, yo huelo eucalipto...”

## **2.5. Los lenguajes del arte en la participación y configuración comunitaria**

En estas experiencias de formación y participación cobra relevancia el tema de los lenguajes del arte, por tratarse de uno de los aspectos centrales mediante el cual se genera el sentido relacional e integrador que puede adoptar el arte en el ámbito comunitario (Abad, s.f, Bang, 2013, Nardone, 2012). Los hallazgos nos muestran coincidencias en cuanto a la intencionalidad para abordar distintos lenguajes del arte que generen efectos o consecuencias en su entorno. No obstante, cada organización apunta a una relación con el arte que desencadena sentidos diferenciados entre los participantes, en la manera como se vivencia el efecto integrador de la experiencia artística en lo comunitario.

En esta dirección, nos fue posible constatar el uso de distintos y diferenciados lenguajes del arte en procura del vínculo y/o la integración colectiva, y en el favorecimiento de interacción intersubjetiva; entre ellos relacionaremos los siguientes: *los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta, los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria y los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso.*

### **2.5.1. Los lenguajes del arte en la celebración y la fiesta**

Desde los inicios del movimiento cultural que nace en la Perla, la pantomima, el clown, el zanquerismo y algunas artes circenses, hacen parte de esos lenguajes mediante los cuales artistas y organizaciones convocan a los habitantes para que se integren y experimenten la alegría de sentirse en comunidad, en el sentido del ideal dionisiaco que aún perdura, y que se evidencia en la celebración de festivales y fiestas alrededor del mundo; ideal en el que, como dice Lipovestky (2006) “Dionisio ofrece a los mortales la alegría de rebasar los límites de la identidad individual y, (...) la felicidad de “unir las almas”, el júbilo de ser parte de una colectividad” (p. 202).

Los jóvenes de Casa Arte, desde sus experiencias iniciales, se han preparado para la celebración y la festividad, para conducir al habitante de su sector hacia una experiencia colectiva y hacer realidad sus sueños de trascender lo individual. Bien decía Tagore que “la imaginación nos vuelve “intensamente conscientes de que debemos vivir una vida que trascienda la vida individual” (Nussbaum, 2014; p.113); lo cual se da en Altavista, por medio del lenguaje de las artes escénicas desplegadas en los parques y calles del barrio, buscando que se dé la alegría del encuentro y el relacionamiento colectivo



como una manera de escapar de lo que Lipovetsky denomina “la cárcel del Yo”, que en el mundo del capitalismo globalizado, ha conducido al reforzamiento del individualismo narcisista.

Una característica de los procesos que se dan en Altavista Central, es que la participación ha ido prefigurando un movimiento cultural entendido como la confluencia de intereses y expectativas individuales y colectivas en procura de la creación de espacios y la realización de eventos que contribuyan a la configuración de una identidad colectiva. Dicho movimiento, del que hacen parte, la Corporación Cultural Altavista y Casa Arte, se ha caracterizado, en su apuesta por el lenguaje de las artes escénicas, de manera particular, por su dimensión festiva, entendida en su connotación de celebración y exaltación de las experiencias diarias del vivir. Estas expresiones artísticas confluyen en varios eventos que, de manera especial, en los últimos cinco años han pretendido superar las barreras del individualismo, generando espacios y momentos que propician el encuentro y la integración colectiva.

En la actividad Arte en el Ecoparque, por ejemplo, las presentaciones artísticas (teatro, clown, cuenteros) y la invitación a la fiesta de la abundancia, a compartir en torno a la olla en la que se preparan los alimentos recolectados en el pregón, es lo más parecido al ideal dionisiaco de la fiesta y el encuentro colectivo, de la celebración y el goce de la abundancia. Ésta, representada en el aporte de cada participante a la olla común, es motivo de celebración y simboliza desde el compartir como experiencia estética, la configuración del vínculo colectivo de los habitantes del sector reforzando el sentido de identidad colectiva buscado desde las organizaciones culturales. La descripción que hace una participante del pregón da cuenta de ello:

“Imagínese que solamente ellos salen a pedir el compartir y eso llenan hasta esta vida y hasta más, que no pueden ni con la olla porque les echan de todo (...). Para mí ese compartir es como reunir una comunidad, es como estar en familia, para mí es eso, es un dar y un recibir, es como me dicen los muchachos “ellos nos dan y nosotros se lo ofrecemos”, y por eso se llama el compartir, porque es algo que se da y se devuelve.” (Cristina)

Hay en este deseo por compartir y participar, un anuncio de activación social y de contagio emocional colectivo que se complementa con el llamado del arte. Por medio de éste, se alude al gran legado de la antigua cultura griega y sus festivales de comedias que propiciaban el encuentro y la integración de los ciudadanos para celebrar en torno al teatro los tiempos de paz que se oponen a los dictados de la guerra y la violencia; un género para la risa y el disfrute de las cosas buenas.

La comedia, en la actividad Arte en el Ecoparque, se convierte en un acontecimiento que poco a poco ha transformando el sector la Perla en un referente territorial, desde el cual se va configurando una identidad colectiva entre los habitantes y unas vinculaciones comunitarias en torno a la necesidad de preservar y fortalecer estos procesos de activación e integración social.



### **2.5.2. los lenguajes del arte en la cotidianidad comunitaria.**

#### **- Arte y convivencia ciudadana**

En este terreno es inevitable aludir a los griegos de la época helénica y su legado. Nos dice Nussbaum (2014) en su exposición sobre los festivales trágicos y cómicos de la antigua Grecia, que “las obras teatrales, tanto trágicas como cómicas, eran valoradas no sólo estilísticamente, sino también por su mensaje, y en ese sentido, se ponía el acento en la reflexión y la instrucción ciudadana” (p.315). Lo que nos invita a pensar que en el contexto de una pequeña comunidad como Altavista, los eventos culturales que allí se dan se han configurado en espacios en los que se genera la reflexión sobre el convivir y el buen vivir, sobre el cuidado y el respeto por el espacio común, sobre la posibilidad de compartir en paz el mismo territorio.

“Se ha ido despertando una curiosidad en distintas personas de la comunidad, en distintas edades... “¿venga, y uno cómo entra, uno cómo hace?” es decir, estamos tratando de permanecer con el proyecto porque vemos que las personas se están tocando, se reúnen allá, vemos gran parte de Altavista Central reunida allá, incluso hasta los mismos combos los ve uno allá, hasta la gente que está entregada a las drogas a todas esas cosas, se ha logrado también con ellos una cierta concientización del cuidado de ese espacio (...). (Juan Fernando)

En clave de aprendizajes, estos vínculos comunitarios han posibilitado formas de relacionamiento más éticas dentro de lo colectivo. La presencia del arte, como expresión que se proyecta y comparte en el espacio público, lleva al fomento de emociones y expresiones de simpatía colectiva, además de reflexiones compartidas producto del contagio emocional que se despierta con las presentaciones artísticas.

#### **- Altavista, Semana cultural: Arte comunitario y participativo**

Uno de los hallazgos más significativos que observamos es la importancia y trascendencia del evento “Altavista, Semana Cultural” en la vida comunitaria del sector, que ha sido liderado principalmente por la Corporación Cultural Altavista y la Corporación Casa Arte. Con el montaje y puesta en escena de la comparsa inaugural del certamen, las personas viven un interesante e intenso proceso de participación y construcción colectiva de esa gran obra que serpentea por las calles del Altavista Central, irrumpiendo de una manera sorprendente en la cotidianidad de los habitantes, tal y como referencia Bang (2013) respecto al arte comunitario y participativo, en el que integrantes de la comunidad se convierten en “espec-actores”. Sin lugar a dudas, la comparsa inaugural tiene ese sentido de obra colectiva en la que participan grupos con diferentes propuestas escénicas.

La semana cultural es importante, no sólo como experiencia de integración comunitaria, sino, como esa festividad y celebración por medio de la cual habitantes de Altavista sienten que se revisten de una identidad colectiva. En palabras de los participantes, los vínculos que se han generado en este certamen trascienden a lo comunitario y fomentan la identidad territorial.

Retomamos aquí el tema del festival como celebración integradora de una comunidad, en la que se



expande la existencia y el individuo agobiado en su propio yo se vincula al desenfreno y al goce colectivo. Lo festivo en Altavista, en la integración de la comparsa inaugural y en los sucesivos eventos, como el Festival Afro y los Festivales del circo, la diversidad, las cometas, el sancocho y el barro, se confronta con la realidad de un país como Colombia habituado a un sin número de violencias que han ocasionado encierro, desconfianza y miedo, y a lo cual Altavista no ha sido ajeno. Por eso, Altavista Semana Cultural, en su apuesta por el disfrute de la comedia, la música, la danza y la poesía, así como por el compartir de la olla común, inscribe un capítulo de alegría y regocijo, un caudal de emociones públicas en defensa de la paz.

En este sentido, Nussbaum (2014) al describir y analizar las características de la escuela artística de Tagore en la India, dice que este actor y bailarín recalca la capacidad artística del ser humano “para imaginar algo distinto de lo que es, y para avanzar hacia un ideal hermoso así imaginado” (p. 111). De esta manera, Arte en el Ecoparque y Altavista Semana Cultural, se dan en el corregimiento porque sus artistas y gestores culturales así lo han soñado.

“Congregar a toda una comunidad que vive dispersa, en un pequeño momento encuentran un regocijo, no solamente emocional sino espiritual; nosotros nos queremos dar la pelea de que el ser humano hoy sienta que el arte también le puede brindar un beneficio espiritual, la espiritualidad al parecer ésta todavía casada con las instituciones religiosas; entonces congregar a una comunidad ha sido uno de tantos logros que se han tenido, las personas hoy día allá en Altavista sienten cierta necesidad por eso, y siempre lo están preguntando “bueno, cuándo hay, cuándo hay, por qué no hicieron”. (Juan Fernando)

### ***2.5.3. Los lenguajes del arte en la configuración de un territorio multicultural y diverso***

Cuando Dewey señala la relación que desde siempre ha existido entre el arte y la construcción de identidad cultural, tanto en grandes civilizaciones como en pequeñas comunidades, abre las puertas para leer comprensivamente aquellas manifestaciones artísticas que con más claridad hacen parte de la ritualización de la vida. En este sentido es que se valoran, en primera instancia, la experiencia con los cantos fúnebres y festivos, y demás rituales, con los que han llegado al barrio Nuevo Amanecer las mujeres que integran el grupo de Cantaoras de Memoria chocona.

Sus palabras, cantos y tamboras son formas de expresarse, narrarse y aparecer en un espacio en el que su cultura tiende a perderse inmersa en una gran ciudad y en una tradicionalidad rural, que en ocasiones se niega a reconocer esas otras formas de vida. Los rituales de Memoria Chocoana no hacen parte solamente de lo que quieren transmitir, sino de lo que acontece en la vida cotidiana. "Si una persona se muere, es un doliente que hay que sentirlo. El alabado es un sentimiento (Ana)". Así, la memoria permite el recuerdo, la permanencia de aquello que se ama; además, en un territorio desconocido, posibilita la reivindicación de ese otro que es considerado extraño.

Con sus cantos y rituales Memoria Chocoana extiende su labor; el arte les permite sensibilizarse con el otro, tener otras formas de expresarse, narrarse, acercarse y enseñar con el testimonio. Su música, es llevada también a la población que no es afro, porque consideran que “Recuperar la tradición y la cultura del Chocó es para toda la comunidad” (Esneda). De esta manera, Memoria Chocoana es un



canto que resiste frente a la indiferencia de un territorio que aún necesita aprender de su cultura.

La persistencia del grupo, les ha permitido el reconocimiento de la comunidad en que habitan y de otros sectores de la ciudad. La conformación de éste y otros grupos, como Talento Afro, ha posibilitado en el resto de habitantes de Altavista una nueva visión frente al reconocimiento de las personas del sector Nuevo Amanecer. Este hecho, amplió la consolidación de Altavista como territorio multicultural y ha llevado a reconocer a los otros desde su diferencia, mejorando así las relaciones. De esta manera, la música posibilita el acercamiento comunitario, la integración, la alegría, configurándose en una apuesta por lo social. El arte puede convertirse así, en un pretexto para convocar al encuentro; un encuentro mediado por el goce y la sensibilidad en la relación con los otros, en el que se intercambian experiencias, salidas, participación en eventos como la alborada de la semana cultural, el paseo de olla, el festival del barro, el festival afro, entre otros.

Los grupos culturales en Altavista son importantes por los vínculos que establecen sus habitantes, porque pueden disfrutar de espacios diferentes para compartir la vida mediante la fiesta, el carnaval, el circo, la comparsa, la chirimía. “Yo creo que eso es importante porque la gente se vincula, dejan los problemas, están con alegría, la gente se mete y oye las cosas buenas (...)” (Ana). Ana también afirma, que con el arte se puede transformar un barrio o una comuna, porque el arte da la posibilidad de acercarse y conocer, de generar relaciones de confianza y respeto, de atreverse.

### 3. Conclusiones

#### - Arte comunitario y formación

Las experiencias de formación y participación mediadas por el arte en Altavista Central, están orientadas por una apuesta pedagógica alternativa de inclusión y transformación, en la medida que las tres organizaciones culturales generan espacios de acogida y de expresión que permite a sus participantes vincularse con expectativas sociales y colectivas. La manera como se da la participación en estas experiencias es radicalmente distinta y alternativa a como se dan los procesos de formación en instituciones educativas o academias de arte en la ciudad.

Lo observado es muy similar a los hallazgos de otras investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre la influencia de un arte comunitario en sectores marginales y con situaciones preocupantes de violencia, como el caso de las favelas en Brasil, donde ONG`s han recurrido exitosamente al teatro, la música y la danza para generar procesos de reconstrucción social tal como lo refiere Barbosa (2002). Igualmente, Durston (2009) en su artículo “Antídotos artísticos para la violencia en Río de Janeiro” da cuenta de cómo, entre otros, el proyecto artístico comunitario Afro Reggae ha permitido que muchos jóvenes se hayan aislado de su participación en actos delictivos para vincularse a procesos artísticos y culturales dirigidos por artistas de Brasil.

De esta manera, estos procesos de formación y participación en Altavista Central, concebidos y desarrollados desde la convivencia, en espacios sociales, favorecen aprendizajes que surgen en las



relaciones cotidianas establecidas con otros; en las que reconocerse singulares y asumirse protagonistas de su propia formación, lleva también a tomar conciencia de vivir en un mundo compartido, en el que se atiende a la comprensión del otro y a dejarlo ser en su diferencia.

Así se generan procesos que permiten reflexionar, elegir, decidir y actuar con libertad, responsabilidad y respeto, no desde el deber ser sino desde el deseo de ser y el reconocimiento del otro, buscando siempre el bienestar común. Estos procesos implican formas diferentes de relacionarse, en las que el cuidado, la confianza, el abrazo, la sonrisa, el amor y la acogida, se viven de manera distinta, dejando atrás la indiferencia y dando paso a la alegría, al asombro y la curiosidad que llevan a permanecer; lo que contribuye a fortalecer las dimensiones del desarrollo humano, a formar y a transformar la vida, a soñar un mundo diferente desde la utopía y la esperanza.

Esta experiencia reafirma lo expuesto por Barragán (2004) en su tesis doctoral “Experiencia artística y producción cultural: ámbitos para la intervención socioeducativa”, en la cual resalta que los proyectos de intervención socioeducativa basados en experiencias artísticas, logran promover el desarrollo humano, tanto individual como grupal, lo que ocurre, entre otros aspectos, gracias a que “el arte es similar a la experiencia de los individuos con el juego” (p.32).

Al respecto, las experiencias mediadas por el arte en Altavista nos invitan a plantear un cuestionamiento a las formas de educación tradicional e institucional, en las que no se propicia una visión crítica y política del mundo, pues están atravesadas por el afán de la competencia y la cultura de la homogenización, el orden y la producción sin sentido. Es necesario entonces, que en este mundo globalizado e intercultural, la escuela se piense desde experiencias artísticas que propicien encuentros con la vida y dispongan a las personas a la sensibilidad, a la escucha, al contacto y a la atención con los otros; lo que implica hacerse conscientes y responsables del mundo, “ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él” (Freire, 2013, p. 47).

Igualmente, si estas apuestas pedagógicas, orientadas bajo la concepción de un arte comunitario, están incidiendo favorablemente en procesos de convivencia y construcción social en sectores marginados de las grandes ciudades, al estado le corresponde asumir la decisión política de fortalecerlas, cuidándose de no arrebatarles su creatividad y autonomía.

#### - **Relacionamiento ético**

Estas experiencias de formación y participación mediadas por el arte tienden a establecer vínculos afectivos que derivan en un relacionamiento ético con la vida, y esto se da, porque existe en su orientación una clara convicción ética, política y pedagógica. El arte, pensado desde esta manera, no sólo potencia el desarrollo creativo de las personas y de las comunidades, sino también su capacidad para entrar en diálogo con los demás y con el mundo.

Esta comprensión conversa con los resultados de la tesis doctoral “Tres pinceles. Organizaciones de arte comunitario y capital social” (Nardone, 2012), la cual muestra impactos relevantes del arte



comunitario, individuales y colectivos, tales como: desarrollo de habilidades artísticas, crecimiento personal, fortalecimiento de la identidad individual y de la autoestima, mejoras en la salud y el bienestar, mayores posibilidades de expresión; impulso de procesos de desarrollo comunitario, cohesión social, disminución del aislamiento, expansión de redes sociales, aumento de la conciencia pública sobre asuntos de la comunidad, entre otros. Estos impactos expuestos en el estudio de Nardone fortalecen, como en el caso de Altavista Central, la configuración de un relacionamiento ético, en la medida que fomentan el cuidado de sí y de los otros desde el desarrollo de las potencialidades humanas para la expresión, la interpretación y la comprensión del mundo que se habita y se comparte.

Igualmente, las experiencias de participación en actividades artísticas y culturales han generado en niños, niñas y jóvenes de Altavista Central conciencia sobre su propia vulnerabilidad. El aventurarse desde sus cuerpos, en los entrenamientos para la acción, en sus actividades y presentaciones públicas y en el relacionamiento con los otros, los ha hecho dueños del sentido de lo contingente que tiene el vivir. Constatar la vulnerabilidad propia como la fragilidad del otro, les despierta las emociones cuyo denominador común es el afecto. Expresiones de solidaridad, generosidad y simpatía fluyen de los relatos de los participantes, quienes desde la potencialidad y contingencia de sus cuerpos, construyen nuevas realidades que afirman el esplendor de la vida.

#### - **Movimiento cultural y espacio público**

El movimiento cultural presente en Altavista da cuenta de una configuración social específica muy similar a la que se ha dado en otros sectores de la ciudad, en los cuales la presencia de espacios y organizaciones culturales generan formas colectivas de relacionamiento que favorecen una mayor cohesión e integración social. Uno de los aspectos que hace particular este movimiento, es el trabajo por la apropiación y el empoderamiento del espacio público a partir de propuestas generadas por las diferentes organizaciones, las cuales muestran un claro sentido comunitario y político.

Estos espacios colectivos favorecen de manera especial la integración familiar y comunitaria, en la medida que son propuestas no solamente pensadas para un público especializado ni apuntan únicamente a una formación técnica, sino que irrumpen en los espacios cotidianos para develar otras formas de habitarlos y de sentirlos. Los cuerpos transfigurados de zanqueros, músicos y bailarines en las comparsas, de los mimos y clown que se toman calles, patios escolares y parques, y todos esos otros cuerpos que confluyen en las fiestas y en las actividades culturales que se dan en el sector, se configuran en esos rituales de acogida e integración comunitaria que rompen con el encerramiento del yo, con el individualismo o el egoísmo narcisista, para que se exprese eso que Nietzsche llamó el espíritu dionisiaco, ese espíritu colectivo que goza y disfruta con el mundo simbólico, ficticio y de apariencias que se configura en lo artístico.

Tanto en su intencionalidad como en su praxis, se resalta entonces, la coherencia de este movimiento cultural con apuestas pedagógicas que, como la de Freire, han estado presentes en el desarrollo de procesos pedagógicos alternativos y de resistencia en Latinoamérica, disminuyendo el efecto de los



intermediarios culturales presentes en los medios de comunicación.

#### - **La actualidad de la fiesta comunitaria**

La recurrente alusión a la festividad como actividad que pretende celebrar la vida y la identidad comunitaria, hace parte del sueño de artistas y gestores culturales de Altavista, y se materializa en una semana cultural en la que se viven diferentes festivales y otros eventos que despiertan la atención de los habitantes, así como las emociones, entre ellas la simpatía y la reciprocidad.

Por tratarse de celebraciones en un entorno comunitario, la trascendencia de dichas fiestas debe ser valorada de una manera intrínseca, como algo muy propio. Por tanto, resulta interesante indagar sobre los sentidos que en pequeñas comunidades, como Altavista Central, cobran las fiestas populares en la actualidad, las cuales reivindican la existencia de modos comunes de integración, ligados al juego, la abundancia y el entorno natural, que de alguna manera generan la resignificación de lo festivo en el ámbito comunitario.

#### **Referentes**

- Abad, J. (s.f.). Las Funciones Sociales del Arte. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía (págs. 17-23). Madrid: Santillana.
- Bang, C. L. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. *Creatividad y sociedad*, 1-25. Recuperado el 5 de julio de 2015, de [www.creatividadysociedad.com](http://www.creatividadysociedad.com)
- Barbosa, A. M. (2011). “La reconstrucción social a través del arte”. *Perspectivas.*, 104-110.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia del presente. *Revista de Filosofía Bajo Palabra*. II Época, N° 7. p. 391 – 407. Recuperado el 05 de marzo de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941686.pdf>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barragán, J. M., & Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural: ámbitos para la intervención socioeducativa. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 19 - 40.
- Durston, A. (2008). Antídotos artísticos para la violencia en Río de Janeiro. URVIO. *Revista latinoamericana de seguridad ciudadana*, 99-112.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Hernández, J. G., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J.G. & Páez M.A. (2011). Seminario generación de Teoría Fundamentada. Puerto Ordaz. Universidad de Zulia. Facultad de humanidades y educación. División de estudios para graduados. Doctorado en Ciencias Humanas.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama





- Luna, M. T. (Abril de 2014). Módulo 2. Investigaciones comprensivas: Implicaciones metodológicas. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales - CINDE. Medellín.
- Mèlich, J. C. (2012). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder Editorial.
- Nardone, M. (2012). Flacso Andes. Biblioteca Digital de Vanguardia para la investigación en ciencias sociales. Región Andina y América Latina. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de [http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3911#.VdxZ7iV\\_Oko](http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3911#.VdxZ7iV_Oko)
- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. *Political emotions*, 1, 111. (A. S. Mosquera, Trad.) Paidós.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 8(52), 39 - 49. Obtenido de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004)
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata S. L. Obtenido de <http://es.slideshare.net/gracielacdeloro/estudio-de-caso-teoria-y-practica-helen-simons>.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis S.A.



## MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

### CONVENIO

## UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

### ARTÍCULO DE REFLEXIÓN INDIVIDUAL APROXIMACIÓN A UNA PEDAGOGÍA PO-ÉTICA



### *El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación*

*Luis Carlos Betancur Betancur*

*Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña*



SABANETA – NOVIEMBRE DE 2016



## *Aproximación a una pedagogía po-ética<sup>4</sup>*

Luis Carlos Betancur Betancur<sup>5</sup>

*“El modo en que el hombre vive el arte es el que debe informarnos sobre su esencia”  
(Martin Heidegger)*

### **Resumen**

Este artículo propone una conversación a partir de algunos elementos teóricos que nos permitan pensar y explorar de manera creativa la relación entre educación y arte bajo la perspectiva de lo que Bárcena y Mèlich han nombrado como pedagogía poética, es decir, una apuesta formativa en la que el acto educativo se erige en acontecer ético y estético. El artículo, enfatiza en las ventajas para el desarrollo de las potencialidades humanas, personales y sociales que ofrece una educación pensada desde la perspectiva de un relacionamiento ético, además, invita a una reflexión profunda sobre aspectos muy olvidados en la práctica pedagógica como lo son el papel del arte y la experiencia estética en los procesos de aprendizaje. En tal sentido, retoma planteamientos teóricos de distintos autores que nos ayuden a comprender y a pensar, de manera renovada y distinta, las implicaciones éticas de los procesos de formación y las relaciones entre el arte, el pensar y la experiencia poética.

**Palabras clave:** Arte, experiencia, educación, poesía, ética.

### **Abstrac**

This article proposes a conversation from some theoretical elements that allow us to think and explore in creatively way the relationship between education and art from the perspective of what Bárcena and Mèlich have appointed as poetic pedagogy. It's to say a training bet on the education act stands on ethical and aesthetic events. The article emphasizes the advantages for the human development potential, personal and social that offers an education designed from the perspective of an ethical relation. Besides, it invites to a deep reflection about aspects very neglected in pedagogical practice as the role of art and aesthetic experience in the learning process. In this regard, it takes theoretical approaches of different authors to help us to understand and think of a renewed and different way, ethical implications of the formation processes and relationships in art, thoughts and poetic experience

**Key words:** Art, experience, education, poetry, ethics.

---

<sup>4</sup> Artículo presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Sede Sabaneta – Septiembre 2016.

<sup>5</sup> Licenciado en Idiomas: Español y Literatura. Especialista en Pedagogía de la literatura infantil. Coordinador académico Institución Educativa Monseñor Víctor Wiedemann.



## Introducción

Con la alusión a una pedagogía po-ética, anunciamos, desde el título, un decidido interés por establecer un vínculo entre la pedagogía, la ética y la poética como elementos cuya relación enriquece de manera contundente una visión alternativa del acto educativo. Estos tres elementos confluyen en un campo conceptual de más amplia relación integrado por los conceptos de arte, educación y experiencia. En este sentido, para aproximarnos a la caracterización de esta relación, y a la comprensión de sus múltiples implicaciones, retomaremos aportes teóricos de autores como Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich, filósofos contemporáneos de la educación, en cuyos textos se destacan, entre otras, profundas reflexiones sobre la contingencia y la finitud como elementos inherentes a la condición humana y sobre la manera como aquellas le exigen a la educación pensarse desde horizontes distintos que propendan por una ética del cuidado y de la acogida del otro, lo que constituye, en gran medida, parte de la apuesta de ambos autores por una educación como acontecimiento ético.

La aproximación a los conceptos de arte y experiencia estará mediada también, por las perspectivas teóricas de dos filósofos alemanes: Hans George Gadamer y Martín Heidegger. Ambos autores, desde miradas distintas, aunque no contradictorias, permiten aproximarnos de manera distinta a la comprensión del arte y la experiencia poética. Gadamer, por ejemplo, en su libro “La actualidad de lo bello” elabora toda una hermenéutica sobre la obra de arte, devolviéndole aquello que la filosofía le negó por mucho tiempo: su carácter lúdico y festivo, su condición simbólica; así, desde esta mirada, la construcción y producción de sentido que precisa la obra de arte o la experiencia estética está insustituiblemente ligada a la experiencia humana, a la experiencia del sujeto y de los grupos humanos en los que este se inscribe. Por otra parte, Martín Heidegger, en un detallado estudio que hace de la obra de arte en textos como “Arte y poesía”, “¿Qué significa pensar?” “Pensamientos poéticos” y “Desde la experiencia del pensar” entre otros, nos invita a revisar, con mucha rigurosidad, las características que hacen de la obra de arte y de la poesía, una elaboración muy privilegiada del pensar a la que la ciencia no tiene acceso. Por ello, su reflexión sobre el pensar y la poesía, sobre el pensar y la obra de arte, le llevan a plantear que lo que ha hecho la ciencia no es “pensar”, sino sólo representar.

Por todo lo anterior, el desarrollo del artículo permitirá visibilizar los alcances de una visión del acto educativo en términos de un encuentro entre seres humanos que posibilite un relacionamiento ético con los otros y con el mundo, y al mismo tiempo, una pedagogía poética que potencie el acontecer de la experiencia estética. El artículo se estructura en tres apartados a saber: 1) De la educación como acontecimiento ético a la experiencia estética, 2) experiencia y arte en procesos de formación y 3) el carácter poético del pensar.

### 1. De la educación como acontecimiento ético a la experiencia estética

*“En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato*



*intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que el mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.177)*

La cita de Fernando Bárcena y Jean Carles Mèlich, que aparece como epígrafe, tomada del libro “La educación como acontecimiento ético”, nos conecta de inmediato con una de las intenciones más claras en este artículo, en la medida que nos introduce los conceptos de experiencia, relación y encuentro como maneras nuevas de acercarnos a la comprensión del acto educativo, desligado de tecnicismos pedagógicos. Todo proceso de formación ha de ser, de manera insustituible, un encuentro de seres humanos, y como tal, su calidad dependerá del uso creativo de la condición humana que lo constituye. Pensar de manera renovada esta caracterización del acto educativo, implica apartarse de manera radical de la fragmentación a la que ha sido expuesta la educación, atareada con múltiples discursos sobre didácticas, contenidos, competencias, indicadores, y un sin número de elementos que la han hecho extraña a la condición de lo humano.

Una atrevida invitación que hace la cita, es pensar el aprendizaje como relación, lo cual es ya, de entrada, una crítica a una pedagogía de la producción, de la objetivación, una pedagogía en la que – dicen Bárcena y Mèlich “el auténtico aprender siempre se deja para más tarde”. Pensar la educación como encuentro o como relación, implica reconocer la presencia del otro, y por ende, la necesidad de aprender siempre desde la interacción, del dialogo y del reconocimiento de intereses y expectativas distintas; implica tener conciencia de la pluralidad que le es inherente al acto de aprender; por ello, pensar la educación como encuentro es también la posibilidad de reconocernos en la diferencia y en la singularidad. En este sentido, la educación como acontecimiento ético que nos proponen estos autores, implica abandonarse a la presencia simultánea de los otros y de sí mismo.

El tiempo del aprender es el instante, como dice Bárcena (2004) “La forma del acontecimiento es la forma del instante, y por eso no admite copias ni reproducciones. Es lo singular puro” (p. 82), por ello, en el aprender debe hacerse visible la singularidad, y esto sólo es posible cuando, por encima de las pretensiones curriculares, se permite que el encuentro fluya y se engrandezca con la apuesta de las intencionalidades que lo constituyen, es decir, que sería inadecuada la conducción de un encuentro que no sea capaz de captar el motor inmediato que anima la participación de los seres humanos que concurren al mismo. El deseo de quienes participan del encuentro educativo ha de ser expuesto, socializado y compartido, y el velar porque el deseo del otro se cumpla o se tramite, es una responsabilidad ética de acogida y deferencia hacia los demás.

La omisión de jerarquías que explicitan una relación vertical en el proceso de aprendizaje, como lo exige una pedagogía del acontecer y de la alteridad, supone un alejamiento de las pretensiones morales, por ello, nos dice Mèlich (2015) “(...) la moral no soporta acontecimientos. Los convierte en anomalías, en excepciones que confirman las reglas, en impurezas que tarde o temprano podrán tratarse según un principio general y que no tiene la más mínima relevancia” (31); pensar la educación como acontecimiento, implica entonces, despojarse de la acción coercitiva de la moral y



apropiarse, en cambio, de las demandas de una orientación ética del encuentro que reconoce la presencia de historias e intencionalidades diversas. En “La lectura como Plegaria”, Mèlich (2015) advierte que:

Los humanos somos seres que tenemos que cumplir las normas, pero también somos seres que las podemos transgredir. ¿Cuándo? ¿Cuándo se puede transgredir una norma o una ley? Esto es lo que nadie puede enseñar. Si se enseñara, la ética se convertiría en una moral, porque entonces se estaría normativizando. (p. 69)

Comprender la ética o los alcances de un relacionamiento ético en el proceso educativo, permite que la experiencia se erija en acontecer, desaparece así la imagen de un docente definiendo lo que se “debe aprender”, y surge en cambio, el vínculo con el otro, un vínculo que sólo se da en la entrega, en el encuentro real con el otro y con el mundo. Lo que ha de ponerse en juego en el proceso formativo no es la preocupación por el conocimiento, las competencias, la producción o el imperio de las normas. La esencia de este proceso, es el encuentro intersubjetivo con los otros, es decir, una relación determinantemente ética, y en esta dirección, los autores, recurren a la auténtica acción que, en el sentido arendtiano, es iniciada por uno o varios, pero es terminada siempre por muchos hasta convertirse en hazaña.

Bárcena y Mèlich (2000) forjan la idea de educación como natalidad. La escuela debe recibir al recién llegado en la perspectiva de un acontecimiento, de un inicio, de un nacimiento; esta visión le permite a la pedagogía pensarse de una manera novedosa el encuentro con el otro en el proceso formativo. “Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad” (, p.71). Estos autores, retomando la idea arendtiana de acción como natalidad, ven la educación como de inicio, novedad, imprevisibilidad, acción ética. Hannah Arendt (1993) en su texto “La condición humana” nos dice:

(...) la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. (p.23)

Esta caracterización de la acción humana como natalidad que nos hace Hannah Arendt, nos invita a pensar en la posibilidad continua de hacer de cada nacimiento un acontecimiento, a partir de lo cual es posible pensar en una educación que incorpore una ética de la hospitalidad y del cuidado. Para Bárcena y Mèlich (2000) “El aprendizaje es algo que nos ocurre como seres humanos, por ello se concibe como un acontecimiento ético existencial. El acontecimiento es lo grave, es lo que da que pensar” (p. 162). El aprendizaje realmente auténtico es el que está por venir, el que aparece como acontecimiento, como radical novedad, en palabras de estos dos autores. La formación debe atender



aquello que da qué pensar, lo nuevo, lo que aún no aparece develado en cada sujeto y en cada encuentro con el otro; para ello es de vital importancia el tacto, en el cual se configura una apuesta ética y estética del aprender, en la que confluye la memoria y la narración, el relato, la historia compartida.

La pregunta por el quién, que sugiere la acción, es una provocación al personaje, al protagonista, al héroe, es una puerta abierta a la identidad que se instaura en el camino de la acción a la narración. En este sentido, la vida es un texto que estamos leyendo e interpretando continuamente y que nos dice de nuestra condición hermenéutica. El valor del aprender consiste en el acontecer, en la experiencia, una experiencia de formación, de transformación. Aprender es vivir o experimentar, es un viaje, una aventura. La experiencia de tal acontecimiento es riesgosa, peligrosa, trágica, imprevisible, existencial, la extrañeza a la que nos exponemos en el viaje de la vida, nos señala el camino en el que ha de erigirse nuestra identidad.

Para Mèlich (2015) “Lo que es decisivo en un acontecimiento no es el cambio en el mundo, sino la transformación de una vida, una transformación de mi relación con los demás y conmigo mismo que no tiene vuelta atrás” (p. 31). En este sentido, la propia transformación precede a la transformación del mundo y de los otros, si es que el mundo y los otros necesitan transformarse. Porque ¿qué le podemos decir al otro y al mundo que no hayamos tramitado desde la propia experiencia? aquí se hace necesario pensar en la forma como la deferencia permite el aprendizaje de la heteronomía. Si los otros y el mundo me importan, su cuidado se erige en una tarea ética imprescindible. Aprender a escuchar la voz y el rostro del otro surge en la experiencia del encuentro.

Somos seres contingentes, impredecibles; se han estabilizado preguntas que, queriendo disimular esta condición de finitud de lo humano, han pretendido movilizar su acción hacia la fabricación y son el fundamento de todos los discursos sobre la producción, la tecnología, y las competencias que desplazaron la palabra y el rostro del otro, su tristeza, su felicidad, su padecimiento. El proceso formativo debe pensar de nuevo la condición trágica del ser humano, y en este sentido, ocuparse de su ser en el mundo. Por ello, la pregunta ha de tornarse en una inquietud ética, y es así como las preguntas por qué y con quién estamos aquí, configuran un interés por la memoria, por la palabra, qué importa saber lo que vamos a producir si no sabemos quiénes somos, con quien venimos al mundo, quién nos acompaña en este viaje.

Participar del acto educativo desde una educación como acontecimiento ético es formarse para la vida en la vida misma. No puede separarse la vida del proceso formativo, pues la ética no es algo que se aprende, es algo que se vive. El relacionamiento ético se instaura en los procesos de formación como acontecimiento, si en el acto educativo se asume una disposición hacia la escucha de la voz y del rostro del otro.

El verdadero acontecimiento, como la auténtica experiencia se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estrictamente ni exclusivamente conceptual, esto es por unas palabras y por pensamiento de un orden distinto, quizá de una palabra poética. (Bárcena,



2004, p. 85)

Pensar la educación como acontecimiento ético, implica explorar formas distintas de relacionamiento que trasciendan la fijación en una didáctica dedicada de manera exclusiva a la transmisión de conceptos o al desarrollo progresivo de competencias para la producción, y es en esta apertura, que pueden hallarse caminos para vincular el arte, en tanto vital experiencia poética del mundo, en los procesos de formación. Dice Bárcena (2004) que “La educación es una experiencia de sentido, y se sitúa en el mismo orden que el discurso estético y, en general, del artístico, en su más amplia acepción” (p. 92). Para otros autores como Valéry lo estético y lo artístico representan “dos dimensiones sin las cuales el hombre no podría afirmar los rasgos de su propia identidad humana” (Ramírez, 2015, p. 122).

Una decidida apertura hacia el arte nos exige leer con una mirada distinta las posibilidades que nos ofrece el reconocimiento del cuerpo y la sensibilidad en el desarrollo integral de las potencialidades humanas, individuales y colectivas. A propósito nos dice Nietzsche en el Zarathustra (1993) “Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano, está un poderoso amo, un sabio ignoto que se llama el propio ser. Mora en tu cuerpo. Es tu cuerpo” (p.38). El cuerpo, como lo refiere el filósofo alemán, tiene mucho que decir sobre la vida y sobre la muerte, sobre la experiencia del ser, distanciarnos del cuerpo para comprender el universo, la naturaleza o al mismo hombre es un error, el mismo que se comete cuando nos distanciarnos del arte. El arte tiene un lugar no sólo en el desarrollo de las potencialidades expresivas del ser humano, sino también en la apertura de éste hacia la construcción y deconstrucción de las maneras de relacionarse con el arte mismo, con los otros, con su entorno, con la ciencia, con el mundo y con su propia vida.

## **2. Experiencia y arte en procesos de formación**

La experiencia es “eso que me pasa”, eso que está atravesado por los principios de exterioridad, alteridad y alienación, es decir que la experiencia es algo que nos viene de afuera, algo ajeno a lo que la persona es, y el reconocimiento de este principio nos permite dimensionar la trascendencia que tiene en la vida el sujeto, porque, en este sentido, es importante diferenciar que una cosa es la vida, y otra muy distinta, la experiencia. Para Larrosa (2009) “Reivindicar la experiencia es reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo (...)” (41). Vivir una experiencia implica entonces, para el autor, desacomodarse, salirse de sí, perturbarse un poco, abandonarse al mundo y, sobre todo, abandonarse al acontecer con el otro.

El concepto de experiencia en Larrosa está muy cercano a la disertación que hace Mèlich sobre la finitud, pensar la experiencia exige pensar lo contingente y lo impredecible característicos de la finitud. La reivindicación de ese no-saber en la experiencia, posibilita el devenir de la incertidumbre, y con éste, el acontecer de lo nuevo, del nacimiento, de ese lugar en el que pueden surgir los pasos agigantados de lo que, en oposición al racionalismo Europeo, Boaventura De Sousa, se ha arriesgado a llamar la epistemología del sur.





En todo el planteamiento de Mèlich y Bárcena está presente el papel del arte en la educación, no desde la perspectiva de producto, sino en diálogo con las posibilidades que ofrece una relación simbólica con los otros y con el mundo.

Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la acción instrumental” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 83).

Sí, según las palabras de Mèlich (2015) “Sólo podemos vivir de verdad inventándonos a nosotros mismos...” (p.48), el arte se erige en una ventana hacia lo que nos constituye como seres inacabados, inconclusos. En este sentido, el arte le permite al ser humano asumir el riesgo de inventarse, de pensarse extraño y distinto, de abandonarse al otro y al mundo, de divisarse a asimismo solitario, desnudo, pleno, vacío, mágico, finito, contingente, desprovisto de verdades absolutas,. Para Mèlich (2015) “En la vida lo más importante es lo indecible. Por eso – dice- necesitamos el arte, la música, la literatura, el cine. Necesitamos una poética de lo indecible” (p.61). La educación debería pensarse desde esa posibilidad que tiene de convocar el encuentro para festejar lo que cada uno quiere ser.

Preguntarnos por el arte en el proceso educativo implica abordarlo desde posturas teóricas que reivindicquen sus posibilidades de interacción y construcción en comunidad, sus potencialidades para convocar el encuentro y la creatividad, alejándolo de esa perspectiva elitista del “arte por el arte” o del arte como pieza decorativa que sólo sabe hablar a unos pocos. En este sentido, es de vital importancia acercarnos a Gadamer, para quien el arte está constituido por el juego, la fiesta y el símbolo, tres elementos que invitan a pensarse desde la experiencia estética, una experiencia que involucra y conmueve, una experiencia que, al erigirse en situación hermenéutica, amplía los horizontes de comprensión individuales y colectivos.

El juego como elemento inherente al arte se percibe como ese movimiento que no conduce a fin alguno y que deviene en ese carácter indeterminado propio de aquello que se niega a decir cosas pactadas para decir cosas nuevas, cosas que hablen al intérprete o espectador desde un horizonte en movimiento. Desde la perspectiva Gadameriana, el arte nos remite a un horizonte de sentido, al mundo experiencial del sujeto, allí donde acontece su experiencia estética del mundo, su universo de relaciones personales y sociales. La experiencia estética tiene la posibilidad de reinventarnos constantemente para decirnos algo nuevo sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea.

Para Gadamer es lo simbólico lo que le da apertura al sentido del arte. Gadamer (1.991) afirma: “La representación simbólica que el arte realiza no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas” (p. 93). El arte nos dice en la medida que se activa la interacción desde el juego y el símbolo, lo que deviene en procesos de construcción de sentido a partir de la experiencia individual y colectiva.

La fiesta como tercer y último elemento constitutivo del arte evoca la necesidad que el arte tiene de



presentarse en comunidad, en congregación. La fiesta implica participación de todos sin exclusión alguna. Este concepto de arte como fiesta en Gadamer, está muy próximo a la condición dionisiaca que describe Nietzsche en “El Nacimiento de la tragedia”. El arte como ritual de iniciación sólo puede comprenderse desde el desbordamiento y el encuentro con el otro, desde el abandono de sí y, como diría Larrosa, desde la alteridad.

La acción educativa deviene en acción narrativa, provocadora de la memoria y la imaginación (invención) aprender a ser humano es como aprender a narrar, la imaginación le da sentido a la acción. “Para Ricoeur, poetizar es representar de manera creadora, original y nueva el campo de la acción humana, estructurándola activamente mediante la invención de una “trama”, de un relato” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 105).

Heidegger (2008) al abordar el abismo que media, según él, entre el pensar y las ciencias, nos dice “La ciencia no piensa” (p.19), y con ello no pretende escandalizar, lo único que hace es poner en su sitio una relación cuyo lugar se ha generalizado erróneamente en occidente al confundir el pensar con el representar, el arte, en cambio sí piensa, porque el arte, tiene la posibilidad siempre de forjarse en el origen, en lo más profundo del ser. “Mientras creamos que es la lógica la que nos instruye sobre lo que es pensamiento, seremos incapaces de pensar en qué sentido todo poetizar descansa en el recuerdo. Toda acción poética brota de la meditación del recuerdo” (Heidegger, 2008. p. 22).

Cantando y bailando manifiéstase el ser humano como miembro de una comunidad superior: ha desaprendido a andar y a hablar y está en camino de echar a volar por los aires bailando. Por sus gestos habla la transformación mágica. Al igual que ahora los animales bailan y la tierra da leche y miel, también en él resuena algo sobrenatural: se siente Dios, el mismo camina ahora tan estático y erguido como en sueños veía caminar a los Dioses. El ser humano no es ya un artista, se ha convertido en una obra de arte: para suprema satisfacción deleitable de lo Uno primordial, la potencia artística de la naturaleza entera se rebela aquí bajo los estremecimientos de la embriaguez. (Nietzsche, 1993, p. 45)

Esta cita de Nietzsche nos conecta de inmediato con las posibilidades que tiene el ser humano de forjarse en la experiencia estética. El discurso que se ha instaurado en la educación sólo quiere decir, hablar, y cuando pretende salirse de la monotonía, en el mejor de los casos, convoca a alguien para cantar, y así, alegrar la triste existencia de los otros, atareados con el discurso del conocimiento y la inteligencia. Caminar es un hábito bastante aceptado también por la escuela, y el baile, en cambio, sólo aparece cuando quien tiene el poder o el control se le antoja. Bailar y cantar es empoderarse el deseo del cuerpo que pide a gritos la comunión con los otros. La danza y el canto, el teatro, la pintura, la poesía y la literatura son las maneras que tenemos los seres humanos de narrar la existencia, sin ellos, se nos olvida el dolor y el placer, la tragedia y la risa. Una educación como acontecimiento ético debe aprender a escuchar el canto de la embriaguez surgiendo de cada ser humano en cada encuentro.

Para Valéry, el mundo sensible es el motor del mundo intelectual, su “auténtica potencia motriz”



(citado por Ramírez, 2015, p. 112). Según el mismo autor, existen dos modos de las sensaciones: el funcional y el estético, en el nivel funcional “... las sensaciones provenientes de los distintos órganos especializados son empleadas a fin de contribuir a la satisfacción y restitución del equilibrio de las necesidades vitales de cada individuo” (Ramírez, 2015 p. 114). El otro modo en que se da las sensaciones es el estético, el cual trasciende lo funcional o lo utilitario, estas sensaciones, según Valéry “excitan en nosotros deseo, necesidad, cambios de estado tendientes a conservar, reencontrar o reproducir las percepciones” (Valéry citado por Ramírez, 2015, p. 114). Las sensaciones que pertenecen al universo de lo estético no dependen de una demanda utilitaria del ser humano, sino, de sus potencialidades creativas e intelectuales.

Por eso, como relato, la racionalidad pedagógica es una racionalidad literaria. Hay que aproximarse al saber educativo desde el paradigma o modelo del discurso literario, poético, artístico, que es el discurso en el que se privilegia el lenguaje en primera persona, en el que la identidad de los personajes de la historia relatada es una identidad narrativa” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.195)

### 3. El carácter poético del pensar: un ejercicio de conmemoración

*“Todavía está encubierto el carácter poético del pensar. Allí donde se muestra, se parece durante mucho tiempo a la utopía de un entendimiento medio poético. La poesía que piensa, sin embargo, es, en verdad, la topología del Ser. A éste ella le dice el lugar de su esencia” (Heidegger, 1986)*

Esta cita presentada como epígrafe, se encuentra habitada por un profundo silencio del que la poesía se nutre. La frase de Heidegger “el carácter poético del pensar” nos insta a de entrada en la relación poesía/pensar, poesía/pensamiento; explorar las características propias de dicha relación nos exige búsquedas muy próximas al ejercicio mismo del pensar.

Para instaurarnos en el camino que demanda esta tarea, es pertinente comenzar por delimitar la perspectiva desde la cual pronunciamos tanto al “pensar” como a la “poesía”. En la cita del filósofo alemán se nombra lo “poético” como una cualidad no siempre develada del pensar y a la “poesía que piensa” se le equipara con “la topología del ser”. Si, según Heidegger, la “poesía que piensa” le dice al ser el lugar de su esencia, pensar en ella bajo los atributos de esta relación implica, entre otras cosas, indagar por una experiencia estética íntimamente relacionada con la manera como el ser se constituye así mismo.

El ser humano está habitado poéticamente por el ser, por ello, la experiencia estética lo sustrae de su realidad y le señala el camino hacia el encuentro con el extraño que es y que lo hace singular, irrepetible, nos dice Heidegger que , “(...) Venimos demasiado tarde para los dioses y demasiado pronto para el ser. El poema que éste ha iniciado es el hombre (...)” (Heidegger, 1986). El hombre, pronuncia Heidegger, es el poema que el ser ha iniciado, y si estamos a la expectativa, esta sentencia nos puede poner en camino tanto del pensar como del hombre, e incluso, del poema mismo. Luego, ¿en qué medida el hombre es un poema inacabado, un poema en construcción? Tal vez en la medida



que, según el mismo Heidegger, nos erigimos signo gracias a nuestra mano; un signo que señala, más nunca un signo que puede ser interpretado. Es precisamente este carácter indeterminado del signo que somos, el que oculta en sí mismo su indecible condición de permanencia o remembranza, aquella en la que es necesario aprender a morar para poder hallar un pensamiento.

Indagar por el carácter poético del pensar implica explorar el camino que señala el poema, el silencio característico del pensar que anuncia la poiesis, que, como manifestación estética trasciende el representar; por eso la poesía, como la experiencia misma, resulta inaprehensible desde la lógica, pues su significación siempre inacabada rehúsa a ser leída desde parámetros previamente establecidos.

La razón permanece sorda ante la voz inconclusa de la poesía, y no puede apresarla en un concepto, por eso se le evade. Lo indecible de la palabra permanece en la poesía que no dice sino que sugiere, invitando a escuchar el silencio, el incómodo y desapercibido silencio de lo grave, de aquello que da que pensar. Por ello para Heidegger, “la vecindad del poeta” es el peligro bueno que amenaza el pensar. El poeta es un ser que sabe perderse, o mejor aún, que no sabe si no eso, leer en el mundo, en las cosas y en el pensamiento mismo aquello que no se dice, percibir lo desapercibido. El poeta contempla el universo escuchándolo, como convicción imprescindible para hallarlo y perderse en él. Por ello cuando comparte su percepción, su poesía, que revela una forma muy particular de hallarse en el cosmos, escandaliza, desencuentra, incomoda o asombra. En el gobierno de la razón el poeta siempre será un incomprendido.

El poeta se torna distante no porque quiera hacerlo, sino porque es muy difícil hallar el camino que proyecta su mano al señalar. Ese camino es el que hace próxima la poesía al pensar, un pensar que vuelve siempre a la Mnemosine, la madre de todas las musas, allí bebe del mismo manantial del que se nutre la poesía.

Plantea Heidegger (2008) que “(...) el recuerdo de lo que ha de pensarse, es la fuente de donde mana el pensamiento. Por eso, la poesía es el agua que a veces corre hacia atrás, hacia la fuente, hacia el pensamiento como recuerdo” (p.22). La poesía así entendida nos permite indagar sobre lo que da que pensar y este indagar poético se desliza sobre un terreno muy diferente al de la razón, un terreno resbaladizo y peligroso, incapaz de ofrecernos seguridad y certeza, pero a cambio de eso nos brinda la posibilidad de aventurarnos en un campo donde el pensamiento se mantiene virgen; presto a aportarnos una manera distinta y nueva de percibir la realidad, de comprender el mundo y de comprendernos a nosotros mismos. Comprendernos a nosotros mismos implica poder conversar con el poema del que formamos parte.

El poeta da cuenta del cosmos sin sentirse obligado a despojarse de sus sentidos, pues no sólo testimonia lo que alcanza su mirada o su olfato sino que revela su manera de mirar o de oler, erigiéndose así la poesía en repertorio de imágenes múltiples e inacabadas de lo que hemos sido, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser.



En Maurice Blanchot (1991) también encontramos un ejercicio de aproximación a la poesía o a la palabra poética a partir del pensar. Su búsqueda está profundamente relacionada con una forma muy particular del decir poético, explícita en ciertas experiencias de escritores para quienes el acto de escribir va más allá de la producción literaria.

(...) es necesario rescatar en la obra literaria el lugar donde el lenguaje sigue siendo relación pura, ajena a cualquier dominio y a cualquier servidumbre, lenguaje que también habla sólo a quien no habla para tener ni para poder, ni para saber ni para poseer, ni para convertirse en un maestro ni para amaestrarse, es decir, sólo un hombre muy poco hombre. Sin duda, ésta es una búsqueda difícil, aunque estemos, mediante la poesía y la experiencia poética en la corriente de esta búsqueda. Puede ser que nosotros, hombres de la necesidad, del trabajo y del poder, no tengamos medios para alcanzar una posición que nos permita sentir su acercamiento. Tal vez se trate de algo muy sencillo. Tal vez esta sencillez esté siempre presente en nosotros, o, por lo menos, una sencillez igual (43).

Es innegable que aquí está en juego una profunda relación del escribir con el pensar tal vez muy próxima a la exploración que Heidegger dedica en su texto *¿Qué significa pensar?* en torno a la caracterización del decir poético como una manifestación del pensar, entendiendo éste no ya como un representar, sino como un ejercicio de conmemoración.

Explorar el carácter poético del pensar implica dirigir nuestra mirada hacia el lenguaje, y en este sentido es pertinente anotar que toda reflexión sobre el lenguaje será siempre una reflexión sobre el ser del lenguaje, es decir, sobre el hombre. Cuando intuimos nuestra comprensión del hombre o del mundo lo hacemos en y desde el lenguaje. El lenguaje es, gracias a la interacción del hombre con el mundo, y a la vez, esta interacción se realiza gracias al lenguaje, ratificando así su naturaleza intrínsecamente humana.

El decir poético se aproxima al ejercicio del pensar en la medida que logra habitar el lenguaje que le sirve de fundamento. Este habitar el lenguaje implica sumergirse en un incierto universo de preguntas a partir de las cuales se instaura un inacabado diálogo con el ser. Por esto, el camino que señala el poema tiende cada vez más al hundimiento en el más profundo subterfugio de la propia existencia, allí donde se hace evidente el pensar que convoca el abismo.

El decir poético permite volver siempre a la Mnemosine de la que habló Hölderlin. En este sentido, el poema siempre es memoria del ser al actualizarse en el olvido. El poema potencia y reivindica una forma desacostumbrada de pensar que la razón no puede aprender. El poema no deja de ser un pensamiento sobre el lenguaje mismo que rebasa todos los límites establecidos por la razón.

El lenguaje constituye al poema, pero el poema en sí no deja de ser lenguaje, no deja de ser “en el mundo” ni deja de ser en el hombre. El poema puede ser el mar en el que se sumergen muchas voces, permitiendo el encuentro o el desencuentro. Precisamente la lectura que Blanchot (1991) hace de algunos escritores en “El libro que vendrá” es un diálogo abierto con el lenguaje mismo, un ejercicio



de interpretación en el que se parte de un inagotable repertorio de experiencias simbólicas. Este diálogo es posible gracias a la capacidad que tiene cierto decir poético de habitar en el lenguaje y de habitar en el ser.

Ganarse la vecindad del pensar, es un privilegio al que cierto decir poético puede acceder. Ser vecino de un pensar como Remembranza en y desde la Mnemosine, significa para la poesía recorrer el camino del ser y hundirse en el pensamiento para hallar la propia forma de nombrarlos.

Por la capacidad que tiene de establecer un diálogo inacabado con el ser y con el lenguaje, el decir poético se erige en vecino del pensar. Y desde ese pensar, el arte y la poesía permean, como ninguna otra manifestación de la especie, la experiencia vital de la condición humana, forjándose siempre en la finitud y en la contingencia. Es así como el universo, a la vez ético y poético, de la tragedia griega, permanece en el desgarramiento del ser, y sigue gritándonos desde allí, haciéndonos incómodas preguntas que hurgan en lo más profundo de nuestra existencia y nos recuerdan la condición finita que nos es inherente como seres humanos. Esta particularidad del decir poético de habitar en el ser y en el lenguaje de manera inacabada se ratifica en esa posibilidad que tiene de ser siempre actual; aquello que habita en la memoria como un recuerdo adquiere el privilegio de ser leído siempre desde lo actual. La poesía como la narración tiene la posibilidad de habitar en la memoria y de esta manera se erigen en testimonio del ser en su inacabado devenir. A propósito de la memoria y la palabra poética, Mèlich (2015), en su texto “Filosofía de la finitud”, nos dice:

Aprender a hacer memoria pasa por aprender otra palabra, una palabra más cercana a la literatura y al arte. Para el poeta, para el artista, para el narrador, el tiempo es la semilla de la palabra, el espacio es el cuerpo del papel y la tinta es la sangre de la escritura. El poeta, el artista, el narrador saben que sus palabras poseen un vínculo con el pasado, pero también saben que las palabras están muertas si no se renuevan, saben que renovar es volver a decir, decir de otro modo, desdecirse. (p. 89)

Ponernos en camino hacia el pensar es para Heidegger empezar a agradecer. Cuando el filósofo plantea que lo que más necesita pensarse es que todavía no pensamos nos está invitando al menos a que aprendamos a agradecer. El que no agradezcamos la posibilidad de pensar, es lo más grave de nuestra época grave, por eso lo mínimo que estamos en condiciones de hacer es empezar a pensar agradeciendo. Tal vez, eso es lo que hace el poeta: saber dar las gracias. Leer un poema que sea capaz de nombrar al ser y al pensamiento habitando al lenguaje es asistir a un acto de gratitud, pensarlo, es tal vez empezar a dar las gracias.

## Referencias

Arendt, Hannah. (1993). La condición humana. Buenos Aires. Editorial Paidós. Barcelona, Buenos Aires y México.

Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad



narración y hospitalidad. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bárcena, Fernando (2004). El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona. Herder Editorial.

Blanchot, Maurice (1.991). El Libro que Vendrá”. Monte Ávila Editores, Caracas, Venezuela.

Gadamer, Hans Georg. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1994). Verdad y método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

Heidegger, Martín. (1986). Desde la Experiencia del Pensamiento. Barcelona. Ediciones Península.

\_\_\_\_\_. (2006). Arte y poesía. México. Fondo de Cultura Económica

\_\_\_\_\_. (2008)¿Qué significa pensar? Madrid. Editorial Trotta.

Larrosa, Jorge. (2009).Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge camp. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires, Argentina: Homo sapiens, 13- 44.

Mèlich, Joan Carles. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder.

\_\_\_\_\_. (2015). La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I. Barcelona, España. Fragmenta Editorial.

Nietzsche, Friedrich. (1993). Así hablaba Zaratustra. Santafé de Bogotá. Editorial Panamericana.

\_\_\_\_\_ (1.996) El Nacimiento de la tragedia. Madrid. Alianza Editorial

Ramírez Jaramillo, J. (2015). Paul Valéry: El nacimiento del mundo estético y artístico. Estudios de Filosofía. (51), 109-124.



## MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

### CONVENIO

### UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

### ARTÍCULO DE REFLEXIÓN INDIVIDUAL

### EL ARTE EN EL CULTIVO DE LA COMPRENSIÓN DE LO HUMANO



### *El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación*

*Luis Fernando Montoya Fernández*

*Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña*



SABANETA – NOVIEMBRE DE 2016





## *El arte en el cultivo de la comprensión de lo humano*<sup>6</sup>

Luis Fernando Montoya Fernández<sup>7</sup>

*“Debemos agradecer que existan artistas capaces de mostrar a los niños la verdadera complejidad del mundo”.*  
(Nussbaum 2013; p.60)

### **Resumen**

Este artículo presenta una argumentación a favor de un tipo de formación sobre las motivaciones e intereses que guían los actos humanos, basada en la comprensión del mundo existencial del hombre, ámbito en el que el arte como experiencia estética, en la perspectiva de Dewey, recobra su importancia en la configuración cultural de los grupos humanos. El artículo intenta una defensa de una educación en el arte y el juego como herramientas para estimular la imaginación y el mundo emocional de los individuos, que los lleve a imaginar y sentir las dificultades y necesidades de la vida de los otros que, desde el enfoque aportado por Nussbaum, serían las claves pedagógicas para que el hombre se haga consciente de su propia vulnerabilidad, y con esto, se despierten en su alma emociones de empatía, simpatía y reciprocidad. En esta reflexión se destaca la influencia del arte en la generación de emociones y en la creación de pautas de acción, y su importancia en la modulación de la conducta humana, reflexión que podría ser de utilidad en el campo educativo, en un país como Colombia que pretende superar los problemas de su imperfecta y poco decente democracia.

**Palabras clave:** Arte, existencia, formación, emociones públicas, juego.

### **Abstrac**

This article presents an argument in favor of a kind of training on the motivations and interests that guide human actions, based on understanding of the existential world of human beings, a field in which art as an aesthetic experience, in the perspective of Dewey, recovers its importance in the cultural setting of human groups. The article attempts a defense of education in art and games as tools to stimulate the imagination and emotional world of individuals, which leads them to imagine and feel the difficulties and needs of the lives of others. The approach contributed by Nussbaum, would be the pedagogical key that allows people become aware of his own vulnerability, and in this way, they wake up in her soul emotions of empathy, sympathy and reciprocity. In this reflection is highlighted the influence of art in generating emotions and creating patterns of action, and its importance in the modulation human behavior, thinking that might be useful in the field of education, in a country like Colombia which aims to overcome the problems of their imperfect and no decent democracy.

---

<sup>6</sup> Artículo presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Sede Sabaneta – Septiembre 2016.

<sup>7</sup> Comunicador social periodista. Licenciado en Educación Artística. Técnico en teatro. Docente en la Institución Educativa Tomás Cadavid Restrepo.



**Key words:** Art, existence, formation, public emotions, game.

## Introducción

Con el presente artículo se pretende contribuir a darle piso teórico a una tesis de trabajo que se viene argumentando desde distintos abordajes, la cual afirma y sostiene que en la necesidad de tener mayores comprensiones sobre las complejidades de la vida humana, de las vicisitudes que marcan su accionar y transcurrir, el campo del arte, de las humanidades y la literatura, aporta elementos o insumos más que suficientes como para que a partir de estos se intente consolidar una teoría consecuente, la cual dice que en dichas comprensiones sobre lo humano que aporta el arte, estaría la clave para superar los ingentes problemas que en la actualidad, y como producto del devenir histórico, afectan nuestra convivencia como seres humanos.

El enfoque que se dará a una temática tan amplia, se centrará en los planteamientos de Martha Nussbaum, y su sustentada teoría sobre educación de las emociones y de los sentimientos morales, y su tesis central que intenta demostrar cómo el arte, las emociones y reflexiones que genera, contribuyen a tener una mayor conciencia sobre la propia vulnerabilidad, y cómo este hecho abre las puertas para volver a ese sentido de lo único humano, de la unidad que nos da el sentimiento trágico, del dolor que nos une, y nos comportemos como ciudadanos en el contexto de las democracias modernas, decentes y aspiracionales. Buena parte de lo que se desarrollará en el presente artículo se recoge en la reflexión de Nussbaum (2010) cuando afirma que “sólo el reconocimiento de esa debilidad básica del ser humano nos permite transformarnos en seres sociales, y por tanto, formar la humanidad” (p. 60).

El artículo pretende reunir las claves, a modo de argumentos, para intentar enmendar la ruptura que se viene evidenciando entre el mundo de las artes y las humanidades, y las actuales concepciones rentísticas de la educación, orientadas hacia un modelo de formación por competencias, que da cuenta de las urgencias del mercado laboral, cuyas consecuencias no dejan de ser notorias en la paulatina deshumanización de la educación en todos sus niveles, y que conlleva a la producción de “maquinas utilitarias”, en el sentido que plantea Nussbaum, incapaces de pensar por sí mismos, de poseer una mirada crítica sobre las tradiciones, ni de comprender las importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.

Con tal propósito, la presente reflexión teórica comenzará con una aproximación a la idea del arte como invención humana, producto de la voluntad y la necesidad de los hombres de crear un mundo imaginario del cual asirse para soportar, disfrutar y comprender la existencia. Se verá con Nietzsche que el arte, en su versión griega de lo dionisiaco y apolíneo, en esa mixtura entre locura y verdad, demencia y belleza, pasión y conocimiento, el griego de la Helade encontraba la salvación, la mágica cura frente al hórrido vivir. En este mismo sentido, con Dewey se profundizará un poco más sobre el arte como experiencia, no sólo individual, sino como experiencia pública y comunitaria, y en ésta, todo un compendio de lo humano: lo espiritual, lo afectivo, lo educativo, lo cognitivo, lo



comunicacional.

Partiendo de esa primera visión, antropológica e histórica, sobre la trascendencia del arte en la configuración de las sociedades, civilizaciones y culturas, que en el decir de Dewey, marcan la calidad de las mismas, es que se abordan los postulados de Martha Nussbaum frente a los aportes que podría hacer el arte a la formación de los ciudadanos, niños, jóvenes y adultos, a las que la autora denomina, democracias liberales; democracias que aspiran a superar sus dificultades asociadas al egoísmo, la estigmatización, el narcisismo, la codicia y otros faltantes éticos que frenan un cabal y verdadero desarrollo humano en las naciones.

En este sentido, las reflexiones de Nussbaum merecen una ineludible atención en el campo de la educación en un país como Colombia, una democracia liberal si se quiere, pero imperfecta y poco decente, abatida por fenómenos de violencia, ilegalidad y corrupción que en el fondo pueden estar reflejando un enorme vacío en cuanto a reflexiones y propuestas educativas que apunten desde la niñez, como dice Dewey, a la formación de ciudadanos activos, curiosos, críticos y respetuosos de los demás.

El artículo, por último discurrirá en clave pedagógica sobre aspectos más específicos de la acción educativa, y tratará sobre una propuesta que eduque hacia la ética y la ciudadanía, que plantee propuestas desde el juego y el arte conducentes a que, como grupo humano o comunidad, aprendamos a configurarnos bajo un tipo de relaciones más éticas y por lo tanto más respetuosas de lo que nos distancia cultural, ideológica, racial o étnicamente; relaciones que al decir de Mèlich (2012) deben generar reflexiones sobre la responsabilidad, la compasión, y cuidado por el otro. De esta manera, se podrían restaurar los efectos de esa prolongada crianza del humano, basada en suplir el estado de desvalimiento de su “majestad el bebé”, que ni la educación tradicional, ni la más actual, faltante de referentes, ha mostrado capacidad de lograrlo. ¿Es posible que una educación con mayores contenidos y prácticas artísticas contribuya a que el “narcisismo egoísta”, el cual se incuba en el individuo desde sus primeras etapas, y es uno de los desencadenantes, según Nussbaum, de “las malas conductas humanas”, se transforme en compasión, la más clara expresión del amor? Este artículo pretende contribuir a dar una respuesta afirmativa a tan interesante cuestión.

## 1. La necesidad existencial del arte

*“Somos actores y con el cuerpo hablamos, con el cuerpo tocamos las entrañas del que está en frente nuestro, caminamos por la frágil maroma pendiendo de un vacío. Me preguntan ¿qué es el arte para mí? no sé decirlo porque todo esto es un delirio, del arte penden mis delirios, como mi cuello está a punto de dislocarse, de quebrantarse de la maroma, del yugo al que me ha llevado esta situación. Solo sé que el arte es la cosa más idiota que el ser humano se encontró en la vida. De ello, solo sacaré provecho, quien aprenda a vivirlo a su modo particular, ¡técnicas! no me hablen de técnicas, porque no existen técnicas, cuando el hombre se formaliza, cuando el hombre cristaliza las formas, cuando el hombre se entrega con veneración a la adoración de algo, que es el arte sino un residuo arqueológico de la historia ¿ah? el arte no sirve si no estremece la cimiente, si no carcome los mitos, si no revienta la conciencia, abre esta carpa, este hueco óseo, y deja transitar las penurias, las vibraciones secretas del cosmos, del universo mismo. No*



*me hablen de técnicas, no me hablen de formas estables, porque mi espíritu es volátil, inasible, inaprensible". (Juan Fernando - Actor de Medellín. Testimonio grupo focal)<sup>8</sup>*

¿A quién le habla el sátiro? ¿Hacia quién y por qué concentra y dirige su energía este joven actor encarnándose a sí mismo, en aquella sala, a una distancia en el tiempo de más dos mil quinientos años respecto de esos primeros sátiros, corifeos danzantes, cantantes y recitadores actuantes en los festivales trágicos de la Grecia helénica? ¿Acaso no lo invade y lo impulsan las fuerzas naturales de su emoción y pasión, y las mismas dudas existenciales que embargaban a esos héroes trágicos de la antigüedad?

A veinticinco siglos de distancia de los primeros griegos, este joven actor contemporáneo se salva mediante el arte, y mediante el arte salva la vida, tal y como quiso decir Nietzsche en *El Origen de la Tragedia*, estudio a la vez que tratado hermenéutico en el que el filósofo alemán desentraña la pregunta sobre las circunstancias humanas y existenciales que hicieron que precisamente allí, en aquel pueblo “tan excitable en sus sentimientos, tan impetuoso en sus deseos, tan excepcionalmente capacitado para el *sufrimiento*”, naciera el arte de la tragedia, y con este y antes de éste, se concibiera algo con tanta fuerza expresiva como el coro trágico, y antes y después inclusive, se dieran los orígenes de la música y la poesía.

La respuesta la encuentra Nietzsche en un hecho sobre el que, los mismos siglos después, algunos filósofos contemporáneos vienen reflexionando: el sentimiento de lo trágico de la existencia humana; esa consciencia colectiva de vulnerabilidad que el llamado pesimismo original depositó en los griegos hizo que éstos prefirieran acceder de mejor manera a los horrores y espantos de la existencia, al conocimiento de la verdad de lo que somos, a la comprensión de lo humano, mediante del velo de la ilusión, de un mundo imaginario de dioses olímpicos, oníricos y resplandecientes: una criatura llamada arte. Dice Nietzsche (s.f):

*¿De qué otro modo habría podido soportar la existencia, si en sus dioses ésta no se le hubiera mostrado circundada de una aureola superior? El mismo instinto que da vida al arte, como un complemento y una consumación de la existencia destinados a inducir a seguir viviendo, fue el que hizo surgir también el mundo olímpico, en el cual la «voluntad» helénica se puso delante un espejo transfigurador. (p. 9)*

Queda claro entonces que en una cultura muy consciente de su fragilidad y finitud, y por tanto tan cercana a la naturaleza y su irracionalidad, surgió la necesidad de inventarse algo que lo superara, algo superior en qué verse reflejado; los dioses del Olimpo se verían así como metáfora del arte; inventado éste el hombre helénico le dio rienda suelta a la expresión de su ser, de su cuerpo y de su alma, yendo del dolor, a la tristeza y el consuelo, luego de la representación trágica, y pasando a la alegría y el delirio del ditirambo arrollador.

---

<sup>8</sup> Cita “in situ”, tomada de uno participante del grupo focal realizado con los integrantes de la Corporación Artística y Cultural Casa Arte, en octubre de 2015, como parte de la investigación “El arte en Altavista: experiencias de formación y participación”, trabajo para optar al título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales - CINDE.



El arte dionisiaco, el arte de la tragedia estaba ahí como un recurso para suspender la urgencia del vivir, como una manera detener el tiempo y dejar que el producto de los sátiros, poetas y actores, se diera y obrara con su poder metafísico. Nietzsche (s.f) no lo puede exponer de mejor manera:

Yo creo (que) el griego civilizado se sentía a sí mismo en suspenso en presencia del coro satírico: y el efecto más inmediato de la tragedia dionisiaca es que el Estado y la sociedad y, en general, los abismos que separan a un hombre de otro dejan paso a un prepotente sentimiento de unidad, que retrotrae todas las cosas al corazón de la naturaleza. El consuelo metafísico - que, como yo insinúo ya aquí, deja en nosotros toda verdadera tragedia - de que en el fondo de las cosas, y pese a toda la mudanza de las apariencias, la vida es indestructiblemente poderosa y placentera. (p.16)

Se puede entender aquí que desde su origen el arte se ha dado como un producto de la cultura, en este caso, como un bien puesto al servicio de una sociedad que hacía del encuentro en lo público un acto de integración ciudadana, un acto común de reflexión sobre la condición humana, una puesta en común sobre lo que nos configura como humanos; y a partir de dicha comunión, de aquel sometimiento artístico de lo espantoso, de la náusea del absurdo, el hombre se lleva a casa la pócima de su curación.

Bárcena, en su reinterpretación de lo expuesto por Nietzsche, pone en clave educativa las comprensiones que sobre el mundo griego antiguo realiza el filósofo alemán, quien reclama el punto de vista del arte para transmitir una imagen del mundo, en este caso su dimensión trágica, para ir vislumbrando un sentido a la existencia. En este sentido, “únicamente en un mundo comprendido estéticamente (o lo que es igual: trágicamente), (...) aceptaríamos el mal y el sufrimiento, esto es, seríamos capaces de reelaborarlo y a la postre, reconciliarnos con él” (Barcena, 2012, p. 206). Por esta misma vía, la del sentido, la del arte, es que la educación podría ofrecer un conocimiento de la vida, que partiría por un “conocerse a sí mismo”, que serviría como punto de partida, en el actual mundo “sin Dios ni certezas absolutas”, para cultivar la experiencia con la finitud, con lo cercano, lo común, lo bajo y lo cotidiano, como una manera de reconocer la frágil y vulnerable humanidad del otro.

## **2. Arte como experiencia cultural**

En la misma perspectiva histórica, pero con la intensión de mostrar la incidencia del arte en la formación de la experiencia humana en la modernidad, los postulados filosóficos y educativos de John Dewey, inscritos en una corriente de pensamiento que cree en la crítica y la reconstrucción permanente del individuo y las instituciones sociales en el marco de la defensa de las democracias liberales modernas, servirán para ensayar una idea del arte como producto y fin de esas experiencias de interacciones entre las nuevas subjetividades que surgían en “el mundo industrial, científico y democrático” que viviera un “filósofo de la experiencia”, (Pineda, 2011, p. 15) un filósofo público como Dewey, quien entre su causas y luchas por una nueva educación y una escuela nueva basada en



la experiencia, en el contexto de una comunidad democrática, asumió la defensa del arte como experiencia generadora y constructora de nuevas realidades, de transformaciones tanto en lo individual, como en lo colectivo y lo comunitario; para hacerlo, revisa y describe, desde un enfoque histórico y antropológico, el sentido que el arte ha tenido en las distintas culturas.

Dewey, crítico de todo aquello que llega como instituido e impuesto a la vida de los hombres, parte de un fenómeno histórico que marcó el devenir de la presencia del arte en la sociedad: la desconexión que se estableció, en un momento determinado, entre las producciones simbólicas de la cultura, el arte en particular, y “la vida significativa de una comunidad organizada” (Dewey, 2008, p.8), o sea, de la vida común y pública de los sujetos. Algo que se presenta en la cultura occidental con la modernidad, cuando los legitimadores culturales (entre estos la Iglesia) le dieron al arte la categoría de obra clásica, por su valor como perpetuador del pasado, aislándolo de “las condiciones humanas de donde obtuvo su existencia” (Dewey, 2008, p.2), de las consecuencias que su experiencia engendraba, y confinándolo al ámbito privado del gusto burgués por las “bellas artes”. Lo que prescribe Dewey al respecto, es una necesaria valoración del arte como una experiencia creativa, sensorial, imaginativa; el arte como portador y dador de experiencias estéticas, es decir, ligadas a las celebraciones de las cosas cercanas a la experiencia ordinaria y común, al goce y la percepción de productos simbólicos y narrativos que acentúan el valor de lo que se goza todos los días.

De este modo, el hombre vuelve a ser esa creatura “que usa el arte”, y lo hace “con la intención de ensanchar su propia vida” mediante experiencias de percepción asombrosas y deliciosas generadas por productos artísticos, teatrales, dancísticos, musicales, arquitectónicos y visuales, los cuales se viven plenamente en medio del goce, y logran que se expanda y enriquezca directa y liberalmente la vida. Si para Nietzsche el arte, como velo o representación de la realidad, viene a salvar al ciudadano griego que se sabe frágil y vulnerable, por medio del estremecimiento con lo sublime y la emoción de lo ridículo, para Dewey, en una perspectiva moderna de la historia, pero igualmente ligada a la idea del arte como necesidad del ser humano, “la idea del arte es la más grande conquista intelectual en la historia de la humanidad” (Dewey, 2008, p. 29), por lo que ha significado en la configuración cultural y social de las grandes civilizaciones.

Esta idea se viene a desarrollar cuando en el plano de las diversas experiencias que fueron configurando a los grupos humanos, pueblos y culturas, el arte, con su velo simbólico, se sitúa en el primer plano, en cuanto hace parte consustancial de los ritos y las ceremonias con sentido mágico e invocador de dichas culturas en su estado arcaico; se trata aquí de aquellos rituales y ceremonias realizados recurrentemente con la intención de llamar la lluvia y la caza, garantizar buenas cosechas, o ganar en las batallas, en los cuales se fusionaban cantidad de símbolos, sonidos y expresiones corporales y escénicas, por medio de los cuales las exaltadas mentes de aquel inerte humano, inmerso en la imaginería y la superstición, convocaba los elementos de lo natural y los seres sobrenaturales. Con el tiempo, estas actividades se siguieron llevando a cabo como “exaltaciones inmediatas de la experiencia del vivir” (Dewey, 2008, p.34), para convertirse en verdaderos actos de recreación de la vida cotidiana, experiencias vitales en las cuales cobran sentido y se configuran distintas prácticas artísticas, que nacen de la integración de lo corporal, con lo emocional y lo



cognitivo.

Desde el punto de vista que se viene exponiendo, el arte es descrito y valorado como una poderosa experiencia estética colectiva e integradora de los grupos humanos que configuran una comunidad, un pueblo, o una nación (tal y como veremos más adelante con Nussbaum). En este sentido el arte debe ser considerado como “una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio para promover su desarrollo y también un juicio último sobre la cualidad de una civilización” (Dewey, 2008, p. 370). Sobre esto, ya anticipaba Nietzsche el origen del arte de la tragedia, de los festivales trágicos y cómicos, y la gran fiesta dionisiaca que invitaba a los desenfrenos y el éxtasis colectivo, como manifestación y legado de la civilización griega: la historia registra esas escenas en las que comparsas de danzantes, actores y músicos, entre efigies figurando falos, dioses y seres de la naturaleza, se mezclaban en una embriagante multitud que celebra la existencia y la convivencia como ciudadanos de la polis. No podría caber duda alguna sobre las cualidades sociales, políticas y estéticas de una civilización que legó a la humanidad el ideal dionisiaco de la fiesta, como ritual colectivo de desenfreno y embriaguez, tal y como lo refiere Lipovetsky (2006):

En las culturas antiguas, los hombres esperaban de los cultos dionisiacos que los liberaran de su pesada individualidad. Por medio del éxtasis y los estados de frenesí transgresor Dioniso ofrece a los mortales la alegría de rebasar los límites de la identidad individual y, como decía Eurípides, la felicidad de “unir las almas”, el júbilo de ser parte de una colectividad. (p.202)

Tanto como en estas grandes dionisiacas, como en anteriores pretensiones animistas de lo arcaico, o en las más cercana transmisión de emociones religiosas provenientes del Medioevo, la presencia de la creación artística, como producto de la sensibilidad, la imaginación y el trabajo humano, se presenta con su imprescindible poder de seducción, generando experiencias individuales y colectivas que expanden la dimensión existencial y espiritual del humano.

Las teologías y cosmogonías han capturado la imaginación porque se acompañan de procesiones solemnes, de incienso, de telas bordadas, de música, de radiantes luces de colores, de cuentos que maravillan e inducen a la admiración hipnótica. Esto es, han llegado al hombre por medio de un llamamiento a la sensibilidad y a la imaginación sensual. (Dewey, 2008; p.35)

El hombre, en todas las culturas, y desde distintas jerarquías, cuando ha pretendido despertar y/o transmitir emociones e ideas, bien sean místicas, políticas y ciudadanas, ha apelado al arte, pues ve en este un eficaz medio de comunicación basado en el poder de lo simbólico. No es en vano que el culto católico se haya rodeado desde siempre por una sobrecarga iconográfica de la que hacen ostentación hasta las más sencillas parroquias. Sin embargo, siguiendo con el caso de la tradición judeo cristiana en el mundo occidental, el arte fue confinado, por sus jerarcas, sólo como parte del decorado y la suntuosidad de la imagería religiosa y política ligada a las élites, y aunque desde siempre ha prevalecido la importancia del arte en todo tipo de ritual y ceremonia para amplificar la experiencia religiosa, y generar sentido colectivo de pertenencia (conciencia de comunidad de origen y destino),



estas mismas jerarquías, en algún momento, lo aislaron como posibilidad y herramienta formativa.

La intención de acallar al arte, por su tendencia a controvertir con el poder, de cuestionar, como en la comedia, los roles de cada quien en la sociedad, produjo su salida de la esfera pública, y lo limitó, como ya se dijo, únicamente a la esfera de lo bello, y como tal instituido para ser valorado en galerías, museos y teatros. Se genera así la fractura entre arte culto y arte popular, que en el campo de los consumos culturales va a establecer distinciones de clase o posición social, reflejados en gustos y hábitos respecto a consumo de productos simbólicos.

Esto se ha dado así, y perdura incluso en la modernidad más tardía, a despecho de corrientes de pensamiento como la liderada por Dewey, y su insistencia de devolverle al arte el sentido instituyente que debe tener para cada cultura en particular. Sin embargo, los profundos cambios sociales que han marcado a la humanidad en la contemporaneidad, y el gran efecto integrador de la globalización y mundialización cultural, vienen subvirtiendo las fronteras entre lo culto y lo popular, con lo que el arte, descendiendo de los pedestales, regresa con todo su poder al ámbito de lo público, convertido en experiencia estética. Al respecto plantea Dewey (2008):

La expresión rompe las barreras que separan a los seres humanos entre sí. Como quiera que el arte es la forma más universal del lenguaje, como quiera que está constituido (...) por las cualidades comunes del mundo público, es la forma más universal y libre de comunicación.  
(p. 305)

Siendo el arte una creación humana, instituyente y configuradora de cada cultura, adquiere el valor formativo que estas le han dado en sus propias búsquedas, necesidades y autoregulaciones; por eso Dewey (2008) dirá con Goethe que “El arte es formativo mucho antes de que sea bello. Porque el hombre tiene dentro una naturaleza formativa que se despliega tan pronto como la existencia está segura” (p. 317). Desde esta perspectiva, el arte como experiencia estética, recupera la función integradora y comunitaria que fue adquiriendo en la vida de los pueblos y naciones, haciendo parte de todo tipo de actividades comunales, en especial las rituales y festivas, en las cuales “lo práctico, lo social y lo educativo (se unían) en un todo integral con forma estética” (Dewey, 2008, 371), en la transmisión e introducción valores sociales, en verdaderas experiencias de enculturación.

Se aborda aquí un tema trascendental dentro de la presente argumentación, y es la concepción del arte como lenguaje, y por ende como experiencia comunicativa y de formación. Visto así, el arte alcanza el nivel de experiencia mediadora, no sólo en el campo educativo, sino en el de las relaciones y los vínculos colectivos, es decir, en el terreno de la participación.

Sobre el primer aspecto, el de las experiencias formativas, es preciso volver a referir el caso de la tradición de la iglesia católica, la institución humana que como ninguna otra, ha dado los mayores usos educativos al arte en la transmisión de los valores morales que encarna; basta sólo con pensar en la producción musical que ha auspiciado la iglesia, representada, en misas, motetes, cantatas y réquiems compuestos durante el barroco y el clasicismo, o los relatos y representaciones de la





ejemplar y dramática vida de Cristo, creados con el fin de convocar, conmover y formar a los fieles en su filosofía religiosa del perdón, la culpa y la resignación. Este hecho, aunque sea en el plano subjetivo de lo moral, da pie para que se tenga consciencia sobre la pérdida de eficiencia de toda enseñanza cuando en esta se abusa de las palabras y los preceptos, y no se apela, en la procura de aprendizajes, a la influencia y mediación de la experiencia artística como tal, y sus distintos lenguajes. Queda demostrada así la eficacia de los lenguajes del arte, la poesía, la música, el drama y los símbolos, en cuánto activadores de la imaginación y por esa vía de la comprensión de las situaciones por las que debe atravesar el ser humano.

Es en este sentido, que Dewey plantea la importante función moral y formativa de las artes en las culturas y en la sociedad, tema que mejor se entenderá con la reflexión filosófica y la propuesta humanística de Nussbaum, quien contribuirá a comprender mejor aquellos versos de Keats, citados por Dewey (2008), que se refieren a lo bello como verdadero, y lo verdadero como bello: “La belleza es verdad, la verdad es belleza; eso es todo lo que debes saber en la tierra, y es todo lo que necesitas saber” (p. 39). Un llamado a buscar la verdad por el camino de la imaginación, tal y como los griegos lograban un reconocimiento de su condición humana, transitando primero por la vía de lo ilusorio y lo irracional, de la poesía y la tragedia, para imaginar un mejor vivir en sociedad, a pesar de lo contingente que es la existencia.

Es este un llamado, en clave de una pedagogía, que invita a que se utilicen las herramientas que ofrece la imaginación y el arte, para formar sujetos más integrales, desde sus primeros años de formación y en la vida adulta, que aprendan a imaginar y soñar en una sociedad más justa, que contribuyan a edificar una sociedad que aprenda a distinguir entre el bien y el mal, a separarse de la guerra en busca de la paz y el goce erótico de vivir; una aspiración que le ha encomendado al arte y a los artistas la difícil labor de educar, conducir y transformar, a partir de la sensibilidad y la imaginación, el alma humana.

### **3. El arte y la formación de lo humano**

En este punto es preciso concordar que cuando se habla de aprendizajes y conocimiento, no se trata de aquellos que se buscan desde el razonar cartesiano, desde esa razón que para el caso de la ciencia positivista que estudia la naturaleza ha resultado eficiente, pero que ha mostrado ser falible cuanto se trata de temas éticos y morales. Es entonces cuando los postulados de la filosofía, que apuntan a una formación en lo humano, de las motivaciones y aspiraciones que guían a los hombres en las distintas culturas y sociedades, se apoyan en las experiencias artísticas de las que se surte y dispone este mismo hombre, para pensar en una humanidad que progresa en los términos de una “religión de lo humano” (Nussbaum, 2014), una “religión civil”, tal y como la postularon y soñaron filósofos liberales como Comte y Mill, y artistas como Mozart y Tagore.

Las ideas de Nussbaum, que se retomarán a continuación, hacen parte de una corriente de pensamiento desarrollada por la filósofa norteamericana que estudia y profundiza sobre los ideales liberales de una educación democrática, una educación para el desarrollo humano que, en sus palabras



generaría “la aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo” (Nussbaum, 2010, p.49). Además, las reflexiones a las que Nussbaum incita se mueven en el ámbito de la cultura política, invitando a pensar en torno a la formación de ciudadanos, en las democracias imperfectas pero aspiracionales, basada en la manifestación de emociones públicas derivadas de distintas formas de amor: la aceptación y valoración del otro, la simpatía y la reciprocidad, la empatía y el cuidado del otro; y la compasión como el reconocimiento de los padecimientos del otro y la conciencia de la propia vulnerabilidad (Nussbaum, 2005).

La “religión civil” postulada por los filósofos que quisieron expandir los frutos de la Revolución Francesa, predicaba, entre otras cosas, que sólo a partir de experiencias, que pueden ser las que genera el arte, que despierten emociones entre los ciudadanos, se podrían generar sentimientos como el amor cívico, un tipo de relacionamiento más ético con los otros, que se expresa por medio de evocaciones contenidas en la poesía, la música, las tragedias y comedias. Quien pretenda educar en lo humano y sobre lo humano, debe valerse de recursos como los mencionados que creen emociones en el público, que a la postre obtengan devoluciones cognitivas, es decir, reflexiones individuales y colectivas que conduzcan a un mejor actuar como ciudadanos.

En este sentido, no resultaría un esfuerzo fútil realizar propuestas educativas, bien sea en la escuela, o en ambientes públicos, que intencionalmente susciten determinadas emociones en los individuos y grupos humanos. La experiencia que se deriva de los rituales comunitarios en los que se generan hábitos de devoción, y en los que hacen parte consustancial la música y la poesía, hacen decir a Nussbaum que “podemos aprender a sentir de forma apropiada igual que podemos aprender a actuar de forma apropiada” (2014, p. 85). Con lo que indica que el hombre aprende a partir de lo que lo afecta, lo que lo impacta, lo que lo emociona; y por tanto, si se aspirara a formar ciudadanos más incluyentes, menos temerosos de los otros, más integrados en pos de fines comunes, la mejor manera sería despertando en ellos emociones como la simpatía y la empatía. Y en dicha aspiración, el arte podría jugar un decisivo papel, pues este viene cargado de los relatos y símbolos que una sociedad necesita para aspirar a la decencia, o, lo que sería lo mismo, a ser más justa. Al respecto, Nussbaum dice que “las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía” (2014, p.118).

Por esto es que Nussbaum remite a los festivales trágicos y cómicos en donde los artistas ponían en la palestra pública, ante unos espectadores sudorosos y ansiosos bajo el sol, temas cruciales o trascendentales para la vida ciudadana; temas incluso tan similares a los que se debaten actualmente en Colombia, como la conveniencia de la guerra o la paz (el “Sí” o el “No” a los acuerdos de paz); o el tratamiento que debe darse a los enemigos de la ciudad (del país, de la nación). Nussbaum evoca a Aristófanes, y hace una defensa de la propuesta de este autor cómico, y de la comedia en general, pues en ésta se promueven y estimulan las cosas buenas de la vida, “los momentos de deleite sensorial, comida, bebida, sexo, celebración religiosa y poética” (Nussbaum, 2013, p. 332); en dicho sentido, podría decirse que con el arte se celebra la paz.

El espíritu que animaba, no ya al teatro de Aristófanes, sino a los festivales cómicos en



general, era el de la defensa de la paz, pues se entendía que solo en paz podemos disfrutar de la comida, la bebida y el sexo (...). La agresividad militar ponía en riesgo todo eso, y sin demasiados buenos motivos en muchos casos. (Nussbaum, 2014, p. 329)

Sin embargo, no se quiere decir que Nussbaum prefiera el arte de la comedia sobre el de la tragedia; lo que la autora nos muestra son los sentidos que la sociedad ateniense le confería al arte dramático en aquellos festivales teatrales donde los ciudadanos se reunían e integraban bajo el espacio público a padecer con las tribulaciones de los personajes de las tragedias, condimentadas con los recursos de la poesía, la música y la danza, los cuales contribuían a que dichos padecimientos del héroe trágico resultaran más vivaces y conmovedores. Bajo estos poderosos efectos creados por el artista dramático, se garantizaba que los participantes se identificaran simpática y empáticamente con los personajes.

Son estas capacidades para emocionar y emocionarse las que no pueden perderse en el trajín de la competitividad, en una época como la actual, y sobre todo en una sociedad donde impera el paradigma del crecimiento económico como principal fuente del desarrollo humano, y donde, en esa misma lógica, la educación se basa en crear habilidades para la obtención de renta, en desmedro de otras capacidades, como las vinculadas al arte y las humanidades, y su “capacidad para desarrollar pensamiento crítico”, tanto como “capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010, p. 26), tal y como acontecía en los festivales trágicos de los griegos.

Con Nussbaum (2010), se acoge la idea de que “el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía (...)” (p. 128), y más allá de esto último, las artes en la educación de las personas, ya sea en la escuela (vista en sus dimensiones primarias, secundarias y terciarias (universitaria), en espacios extraescolares, o en el espacio público, deben cumplir esa función cultural y social que el hombre le ha dado desde siempre; por esto es que Nussbaum (2010) dice que “el aporte más importante de las artes a la vida humana (...) es el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (p.139).

#### **4. Juego, arte y compasión**

En una sociedad imperfecta como la nuestra, aquejada por evidentes situaciones sociales producto del mal comportamiento de sus ciudadanos – corrupción, ilegalidad, violencia, exclusión, inequidad e intolerancia –, pero que sin embargo aspira a convertirse en una democracia decente, más justa y pacífica, debe esforzarse por generar espacios y ambientes de formación, para niños, jóvenes y adultos, que contrarresten los efectos de una crianza, que desde una perspectiva psicológica, crea las condiciones para que se desarrolle y agigante lo que Nussbaum (2014) denomina el narcisismo egoísta.

Ese tipo de crianza, exclusiva del humano y aspecto radicalmente diferenciador con el animal, es la que se prolonga durante varios años, y en la que el niño, consciente de su desvalimiento para subsistir, va convirtiendo a sus cuidadores en esclavos, algo que hizo concebir en Freud la idea de



“Su majestad el bebé”: “el pequeño desarrolla la idea de que el mundo gira en torno a sus propias necesidades y debería satisfacerlas, y que ese mismo mundo es malo si no lo satisface. *Todo debería estar a mi servicio (...)*” (Nussbaum, 2014, p.209). Como hecho consumado y consustancial al ser humano, los esfuerzos de una bien dirigida formación ciudadana deberían apuntar a superar “un narcisismo así para encausarlo en la dirección de un interés estable por los otros individuos” (Nussbaum, 2014, p. 214), por medio de evocaciones que le despierten una emoción tan primigenia como el amor, o sea, el reconocimiento placentero del otro, como un ser valioso y fascinante, que nos lleva al entendimiento de su punto de vista.

¿Quién o quiénes pueden acometer semejante labor? Bien lo decía Tagore, respecto al papel de los artistas y pedagogos en la sociedad: “Lo que la sociedad requiere de nosotros (...) es un liberalismo que sea genuina y recíprocamente apasionado; una vida de crítica que sea también una vida de amor, de espíritu lúdico y de locura” (Citado por Nussbaum, 2014, p.119).

Todo parece indicar que la sociedad confía en el arte y en los artistas como vehículos fundamentales del desarrollo de la humanidad, para que éste vuelva a encontrar la esperanza en que el mundo, la vida en sociedad, pueda ser mejor, más amable, y más recíproca. En este sentido, es que invoca la presencia del juego, que al igual que el arte es una experiencia estética e imaginativa, para que sea incorporado durante todo el proceso de desarrollo del ser humano. “El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y necesita en todas sus fases de los recursos del juego y la imaginación para fortalecer la confianza, la reciprocidad y el respeto por el mundo separado de los otros” (Nussbaum, 2014, p. 219).

Tal y como ocurre con la identificación empática del espectador con las desgracias del héroe trágico, por medio del juego, que comparte con el arte una dimensión ilusoria, se recrea un espacio potencial para la interacción entre los individuos, a partir del cual, de una manera más agradable y sin dolor, enfrentar situaciones que bien podrían darse entre los seres humanos. Esto se da porque en el juego, por ser una actividad imaginativa, se establecen roles y situaciones hipotéticas que sutilmente van suministrando las condiciones para que afloren sentimientos e ideas de empatía. Es por esto, que en el campo de la educación para el desarrollo humano, bajo el paradigma que aquí se comparte, de una educación que le apuesta al cultivo y desarrollo de la comprensión de las complejas situaciones por las que deben atravesar niños, adolescentes y adultos en su ciclo vital, es necesario disponer de distintos espacios potenciales, (muchos ambientes lúdicos, muchos festivales artísticos como los que soñó Comte), en el que los ciudadanos puedan, por medio del mundo de las artes y la cultura, probarse en varios roles sin el agobio de la vida diaria.

De esta manera, el arte podrá cumplir su cometido en el desarrollo de la empatía en los individuos, y con esto, entrar al seno de las comunidades democráticas, en las que los sujetos participan, imaginando y construyendo realidades posibles, de integración y reciprocidad.



## Referencias

- Barcena, F. (2012). El canto de Marcias. Aprendizaje trágico de la existencia. En F. Barcena, El aprendizaje eterno. Miño y Dávila.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona. Paidós.
- Lipovetsky (2006): La felicidad paradójica. Barcelona. Anagrama
- Mèlich, J. C. (2012). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder Editorial.
- Nietzsche, F. (Sin año). Librodot.com. Obtenido de Librodot.com:  
[http://cmap.upb.edu.co/rid=1186175791328\\_182136272\\_821/Nietzsche%20el-nacimiento-de-la-tragedia.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1186175791328_182136272_821/Nietzsche%20el-nacimiento-de-la-tragedia.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2005). El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2010). Sin Fines de Lucro. Buenos Aires: Katz.
- \_\_\_\_\_ (2014). Emociones políticas. Politicals emotions. (A. S. Mosquera, Trad.) Paidos.
- Pineda, D. A. (2011). Jhon Dewey, selección de textos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



## MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

### CONVENIO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE  
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

### ARTÍCULO DE REFLEXIÓN INDIVIDUAL LENGUAJES POÉTICOS DESDE EL SILENCIO, UN ENCUENTRO CON LA EXPERIENCIA



### *El arte en Altavista Central: Experiencias de formación y participación*

*Paula Andrea Villada Rendón*

*Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña*



SABANETA – NOVIEMBRE DE 2016



## *Lenguajes poéticos desde el silencio, un encuentro con la experiencia*<sup>9</sup>

Paula Andrea Villada Rendón<sup>10</sup>

*Allá, donde terminan las fronteras,  
los caminos se borran.  
Donde empieza el silencio.  
Avanzo lentamente y pueblo la noche de estrellas,  
de palabras, de la respiración de un agua remota que me espera  
donde comienza el alba.  
(Paz, O. 1998)*

### Resumen

Diferentes autores han reflexionado sobre la crisis de la experiencia en la modernidad, época en la cual es concebida como experimento y no como experiencia particular que surge del acontecer y genera sorpresa y novedad. En este sentido, el artículo invita a pensar el concepto de experiencia desde la propuesta hecha por Jorge Larrosa, la experiencia como “eso que nos pasa”, que nos permite hacernos conscientes de nosotros, de los otros y del mundo, que genera transformaciones.

Más allá de la saturación de información y de comunicación proporcionada por el sistema tecnológico actual, del afán, fruto de la competencia y la productividad, es necesario volver al silencio, que implica presencia y atención, en el cual la experiencia encuentra la posibilidad de nacer y dar paso a la apertura, al reconocimiento y la contemplación de aquello que de manera inesperada y singular brinda sentido a la existencia y nos posibilita reconocer el rostro de ese otro que también nos interpela. El asombro, la imaginación y los sueños tienen cabida en el silencio, y para ello, es necesario recuperar otros lenguajes poéticos como el arte.

**Palabras clave:** Experiencia, arte, silencio y transformación.

### Abstract

Different authors have reflected on the crisis of experience in modernity, time which is conceived as an experiment and not as a particular experience that arise from events and generates surprise and novelty. In this sense, the article invites us to think the concept of experience from the proposal made by Jorge Larrosa, experience as "something that happens to us" that allows us to become aware of us, others and the world, that generates transformations.

---

<sup>9</sup> Artículo de reflexión presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Sede Sabaneta – Septiembre 2016.

<sup>10</sup> Nutricionista Dietista. Docente de Cátedra Universidad de Antioquia. Correo electrónico : villada.paula@gmail.com



Beyond the saturation of information and communication provided by the current technological system, the desire, the result of competition and productivity, it is necessary to return to silence, which implies presence and attention, in which the experience is the possibility of rising birth and give way to the opening, recognition and contemplation of what unexpected and unique way gives meaning to existence and enables us to recognize the face of that one that also challenges us. Wonder, imagination and dreams have place in silence, and for that, you need to recover other poetic languages as art.

**Key words:** Experience, art, silence, transformation.

## Introducción

El presente artículo nos invita a pensar el concepto de experiencia, principalmente, en el sentido propuesto por Jorge Larrosa, la experiencia como “eso que nos pasa”. Larrosa<sup>11</sup> (2003) en sus diferentes estudios sobre el tema plantea la importancia de volver a ese sentido primero de la experiencia, entendido como un *páthei máthos*, es decir, como un aprendizaje que se padece, que implica desasosiego e incertidumbre, como “ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad” (Larrosa, 2003, p. 35). Concebida así la experiencia, argumenta que no tiene nada que ver con el método de la ciencia moderna, que inicia Bacon y alcanza su máxima formulación en Descartes, en el cual la experiencia se convirtió en experimento como un camino seguro y comprobable, como una forma de apropiar y acumular conocimientos que siempre están fuera de nosotros, y de mediar entre estos y una vida concebida sólo desde lo biológico para generar maneras de sobrevivencia y adaptación.

Larrosa (2003) plantea que en la actualidad “la experiencia ya no es lo que nos pasa, (...) sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas” (25). Siendo así, dice que el conocimiento es un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas que permanecerán externas al hombre.

Refiere entonces que es necesario volver a lo que nos haga pensarnos de manera diferente, volver al tiempo humano que está dotado de sentido, que es singular, en el que las personas adquieren una forma concreta y no universal y abstracta. Por tanto, propone recuperar la categoría de experiencia y volver al concepto de ésta en su proximidad con la palabra vida que tiene mucho que ver con la fecundidad, reflexionada por María Zambrano, y con el nacimiento o la natalidad, propuesto por Hannah Arendt. La palabra vida es acogida por Larrosa desde su raíz griega “bios” que se refiere no sólo al sentido biológico, sino al sentido o sinsentido de la vida, a las historias, a la biografía (singular

---

<sup>11</sup> Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Licenciado en Pedagogía y Filosofía. Doctor en Pedagogía. Estudios posdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París.





e irreplicable) y que requiere también de un mundo de relaciones con los otros, de tradiciones y de exposición a la novedad.

La experiencia es lo que nos pasa, porque qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes y a veces inútiles tentativas de elaborar el sentido o los sinsentidos de lo que nos pasa. (Larrosa, 2007)

Con relación a los anteriores planteamientos, este artículo nos invita a pensar la experiencia como aquello que nos permita hacernos conscientes de nosotros, de los otros y del mundo; esquivar la vida sumida en lo rutinario, en lo estandarizado, en las masas y en las multitudes, donde el otro no tiene rostro; ese rostro resaltado por Lévinas que nos permite reconocer nuestro propio rostro, hoy, perdido en lo fugaz, en aquello que se actualiza constantemente y que en tantas ocasiones es virtual, impidiendo el contacto con la piel del otro, con su mirada y con su voz.

Los demás planteamientos aquí esbozados, desde autores como Bárcena, Mèlich, Arendt, Benjamin, Gadamer, entre otros, invitan igualmente a habitar un espacio en donde el afán no sea la única prioridad, donde el silencio y el arte ocupen un lugar que posibilite el paso en la apertura, el reconocimiento y la contemplación de aquello que, de manera inesperada y singular, da sentido a la existencia, de aquello que nos estremece y nos devuelve a la vida, al instante, a escuchar el latido de nuestro corazón, a percibir la sensibilidad de nuestra piel, a conectarnos con esos otros mundos que pasan silentes, invisibles a nuestras miradas, desconocidos y negados, esos, que sin saberlo, nos transforman y también nos constituyen.

Para adentrarnos en las reflexiones propuestas abordaremos el artículo en tres partes: 1) *La crisis de la experiencia en la modernidad*, 2) *El silencio: un encuentro con la experiencia*, y 3) *El arte: una alternativa para el acontecer*.

### ***1. La crisis de la experiencia en la modernidad***

Pensar en la modernidad es centrarnos en un época, desprovista de silencio, en la cual prima la razón que no permite concebir la experiencia como relevante, pues según Benjamin (1977) ésta fue pensada como “una máscara sin expresión, impenetrable y siempre igual” (citado por Rosas, 1999, p. 171), pasando de la experiencia particular que no se puede sino tener a la experiencia general que sólo se puede hacer, es decir, convirtiendo la praxis en teoría (Bentolilla, s.f.), la experiencia en experimento, en algo revisable y sometido a control y no en algo que genere asombro y novedad.

En este sentido, Didi-Huberman (citado por Bárcena, 2012) habla de la caída de la experiencia en el mundo moderno, teniendo como referencia el diagnóstico realizado por Benjamin (1933) en el cual dice que: “Una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. Y el reverso de esa pobreza es la sofocante riqueza de ideas que se dio entre la gente (...)” (p. 1). Dicho planteamiento fue retomado por Agamben (s.f) quien argumenta que, en la existencia cotidiana en una gran ciudad, “El hombre moderno vuelve en la noche a su casa extenuado



por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia” (p. 152).

Atendiendo a estas reflexiones, la pobreza de experiencia, no sólo se da por la “experiencia de la guerra” que argumentaba Benjamin (1933), y que hoy seguimos viviendo, sino, de manera determinante, por la saturación de actividades que se presentan en nuestras vidas sin tocarnos, pues los ritmos apresurados que aceptamos a los cuales nos acostumbramos, nos impiden estar atentos y abiertos a lo contingente.

Es así como la experiencia en la actualidad, en el sentido propuesto por Larrosa “*eso que nos pasa, que nos acontece*”, está en crisis. El mundo acelerado y ruidoso que habitamos no nos permite tener experiencias; vivimos con afán, nuestro pensamiento está ocupado en las responsabilidades y compromisos que asumimos, en el mal llamado progreso que nos obliga a establecer una relación con el estudio y con el trabajo casi íntima, para lograr, en medio de la competitividad y la producción, el estatus deseado que nos dé capacidad suficiente de adquirir lo que el modelo de la modernidad nos prometió como medio para alcanzar felicidad; dejando a un lado la posibilidad de tener experiencias.

Al respecto, con Musil (1993), podríamos decir que “hemos conquistado la realidad y perdido el sueño. Ya nadie se tiende bajo un árbol a contemplar el cielo a través de los dedos del pie, sino que todo el mundo trabaja” (p. 48), ya no pensamos en aquello que es simple y sensible, que genera emoción, aventura y que puede ser inesperado, porque los ritmos cotidianos nos obligan a controlar nuestra existencia.

La vida de un ser humano está programada desde antes de su concepción; planeamos el tiempo en que nacerá, la manera en que el parto se dará, determinamos dónde y de qué forma se educará en sus primeros años de vida, escogemos los lugares que debe frecuentar, el segundo y tercer idioma que aprenderá, las instituciones en que tendrá su formación primaria, media y superior, los cursos a que asistirá para que no pierda tiempo, el ahorro programado con el cual comprará sus vehículos, viajará y tendrá siempre al día sus equipos de última tecnología para mantenerse informado y conectado con el mundo. Planeamos su vida para que no sufra y para que pueda acomodarse a lo que la sociedad cada día nos ofrece: “a las ideas de homogeneidad, de individualidad, de satisfacción por el consumo, de impenetrabilidad y perennidad de las relaciones económicas, que no aceptan discusión y exigen obediencia inmediata, sobre la amenaza de la exclusión y de la marginalidad, de aquellos que no aceptan la lógica de funcionamiento del sistema” (Fontella & Falkembach, 2010, p.111). De esta forma, continuamos sumiéndonos en el modelo actual del mundo, hegemónico, con sus consignas de ilustración, producción y consumismo que saturan e impiden el silencio y con ello la ausencia de experiencias, y por tanto, de transformaciones.

Igualmente, la cantidad de información que nos llega a veces sin pedir, la comunicación constante cargada de palabras, en ocasiones vacías, palabras no reflexionadas y tantas veces emitidas de manera virtual, no nos dejan espacios ni cabida para el silencio ni para el encuentro. Es un mundo del que se nos escapa la experiencia, por lo cual al final de cada día no tenemos nada para contar, todo



transcurre de manera rápida, casi imperceptible; y el lenguaje se convierte en un “mero instrumento al servicio de la comunicación y el poder” (Bentolilla, s.f., p. 2), pero no de la experiencia.

Perdimos también la experiencia porque la modernidad nos enseñó a vivirla desde la razón, desde el conocimiento científico, desde el “método, como único camino seguro hacia la verdad y la remisión de las condiciones de la experiencia a un “nuevo y único sujeto”: el *ego cogito* cartesiano, elevado a axioma indiscutible de toda acción teórica” (Bentolilla, s.f., p. 3); pues Descartes en su método desconfiaba de la experiencia y toda su apuesta necesitaba ser confirmada mediante el estudio, la indagación y la comprobación. “La ciencia moderna consigue superar así la clásica concepción de la experiencia, cuya idecibilidad solo puede expresarse en la fábula o el relato: es decir en prácticas de narración, no teóricas” (Bentolilla, s.f., p. 3).

Así, la pretensión de controlar los conocimientos y el lenguaje dentro de unos marcos normativos guiados por la ciencia moderna y el sistema tecnológico que siempre están en constante actualización, nos obliga a dejar atrás la experiencia como un paso, como un camino, un viaje que supone riesgos y deja huellas, que implica ir despacio para dejar que “algo nos pase” como lo expresa Larrosa; pues estamos acostumbrados solamente a construir conocimientos bajo parámetros racionales sin tener experiencias que supongan transformaciones. No conocemos algo con certeza porque estamos colmados de cosas, hay abundancia de estímulos, pero, “nada nos conmueve en lo íntimo” (Larrosa, 2009). Al respecto Heidegger expresa:

(...) hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello (...). (Citado por Larrosa, 2009, p. 25)

Por tanto, la planeación inquebrantable, la saturación de información, el control y la falta de tiempo, nos han llevado a perder la capacidad para asombrarnos, para crear, para imaginar, para narrar, la determinación para decir no, para renunciar; nos ha llevado a perder lo singular y a ganar soledad. El miedo nos vence, “nos vuelve dóciles y obedientes” (Bárcena, 2002) frente a un modelo que nos impulsa a la producción, a la belleza, a pretender ser el mejor en el área en que nos encontremos, para permanecer, y continuar supliendo las necesidades del mercado o las necesidades del conocimiento. Las experiencias ocurren fuera de nosotros, sabemos muchas cosas pero no dejamos que nada nos pase, los acontecimientos se nos dan en forma de vivencia instantánea, puntual y desconectada (Larrosa, 2009).

La expulsión de la experiencia al exterior del individuo, su expropiación como lugar de un padecer “que excluye toda posibilidad de prever; es decir, de conocer algo con certeza”, asume la forma de una liberación del sentido común por la razón y la comprensión práctica del mundo (que es finita y temporal), por el conocimiento teórico de los hechos que componen este mundo. (Bentolilla, s.f., p. 2)



Por su parte, Scheerbart, citado por Benjamin (1933) en *Experiencia y pobreza*, enuncia: “Estáis todos tan cansados, pero sólo porque no habéis concentrado todos vuestros pensamientos en un plan enteramente simple y enteramente grandioso” (p. 3). Quizá ese plan tenga mucho que ver con el silencio, y nos conduzca de regreso a la experiencia.

## 2. *El silencio: un encuentro con la experiencia*

*“(...) Fue el canto del pájaro el que nos hizo sentirnos a nosotros mismos porque creó un fondo de silencio en el que pudimos recogerlos. Un silencio de nadie, tan de nadie que podía ser de cualquiera, tuyo, mío, y en el que aquella noche, asomados a la ventana, recogidos en el silencio, nos sentimos vivos” (Larrosa, 2003, p.18).*

*¿De qué manera rescatar el silencio que nos permita volver a nosotros mismos y de este modo a la experiencia?*

En este mundo acelerado y ruidoso, la saturación de palabras y de acontecimientos sin experiencia nos conduce a la necesidad del silencio. Sin embargo, pasa inadvertido para la sociedad contemporánea porque “el silencio es el enemigo de la palabra incesante (...), con todo lo que ello implica en términos de intimidad, distanciamiento, interioridad, contemplación, etc.” (Bárcena 2002, p. 26). “Al mismo tiempo la legitimidad del silencio queda cuestionada: la ideología de la comunicación asimila el silencio al vacío, a un abismo en el discurso, y no comprende que, en ocasiones, la palabra es la laguna del silencio” (Le Bretón, 2002, p. 2, citado por Bárcena 2002, p. 26).

Por ello, volver a ese primer silencio del crecimiento interior en el vientre materno, que menciona Bárcena, en el espacio-otro de un cuerpo otro, nos llevaría a nacer de nuevo en un lugar sin palabras, en la apertura a la experiencia; lo que en términos de Arendt llamaríamos “natalidad”, como esa posibilidad de nacimiento, de ruptura y de sentido (Bárcena, 2006). “Venimos al silencio y al silencio vamos. Antes de la vida y después de la vida estamos instalados en el silencio. El silencio es nuestra condición y nuestro hábitat” (Bárcena, 2002, p. 26).

Hoy necesitamos del silencio para apaciguarnos, para percibir el mundo, incluso, para escuchar el reloj, de la modernidad, que marca incesantemente nuestro tiempo y define nuestro espacio; para sentirnos respirar y hacernos conscientes del palpitar de nuestro corazón, sabernos vivos y vulnerables. Lo necesitamos para pensar, porque “pensar nos hace presentes ante nosotros mismos” (Bárcena, 2012, p. 237), permitiéndonos contemplar la posibilidad de lo imposible, la posibilidad de transformarnos, de comprendernos y comprender al otro y al mundo, de inquietarnos para indagar, proponer y planear nuevos comienzos.

El silencio nos dispone al encuentro con la vida, su lenguaje está lleno de gestos, de recuerdos, de



palabras que emergieron en otro momento, de reflexiones para reconocernos y reconocer al otro y sus silencios, esos, llenos también de miedos, ausencias o alegrías. El silencio nos da la posibilidad del acontecer, en él surge la experiencia que nos vuelca a la sensibilidad, a la apertura, a saber que los otros son seres distintos que también nos constituyen y nos permiten transformarnos como sujetos desde la relación y el vínculo. En el silencio la experiencia encuentra la posibilidad de nacer, de enunciarse y de resistir.

El silencio entonces deja surgir la experiencia, la propia y de la forma más prudente la ajena en la cual no podemos intervenir porque es singular, a diferencia de un experimento que es homogéneo y generaliza. Como lo expresa Larrosa (2009) “la experiencia es eso que me pasa a mí, que acontece en mí”, por cuanto siempre tendrá un sentido y una afectación diferente. Una experiencia es para cada cual la suya, por esta razón Larrosa (2009) habla de un principio de pluralidad en el que reconocemos la alteridad; ante cada acontecimiento, siempre hay muchas experiencias singulares.

En la experiencia hay pasión que es el afecto por lo singular, tanto del sujeto como del acontecimiento. En este sentido, mediante el silencio la experiencia se abre a lo real como singular, inidentificable, irrepresentable, incomprendible, incomparable, irrepitable, extraordinario, único y sorprendente. Se da libre, sin prejuicios. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier exposición genérica desde la que se habla, se piensa, se siente y se vive, supone que el sujeto se mantenga en su propia alteridad constitutiva (Larrosa, 2009).

Desde este concepto de experiencia propuesto por Larrosa, el silencio, en el cual surge, no es vacío, en el vacío hay miedo, dolor, angustia, sin-sentido; no es soledad; es un encuentro transparente, tranquilo, amoroso y acogedor que nos permite el vínculo sincero con el otro en una relación en la que al final algo se ha transformado; porque el silencio implica presencia, atención y preparación, “una preparación de otra cosa que vendrá después” (Bárcena, 2002, p. 29), una preparación para la experiencia. Por ello estar callado, no emitir palabras, no es estar en silencio. El silencio además, es eso que Bárcena (2002) nos recuerda:

(...) Y me recorre, también, el silencio bellissimo y desconsolado de una mirada, sí, una mirada herida que me trae el dolor del mundo. Tu mirada. Tu mirada de niña, con infancia robada; tu mirada de madre, sin tiempo para amar; tu mirada de anciano, el perfil de tu mirada, la boca esbozando el dibujo de tu llanto; tu mirada de mujer amante perdida en la noche oscura de un tiempo sin retorno, tu mirada acogedora del amado moribundo. (p. 29)

Así, el silencio nos hace visibles a los otros, porque estar en silencio es estar alerta, vigilante, es tener la posibilidad de escuchar ese silencio o ese grito callado de quien está a nuestro lado; es permitirnos ver su rostro, aquél que Lévinas nos muestra no como ese que simplemente miramos con los ojos de la conciencia o con la sensibilidad del gozo, que se convierte en dato, sino como aquél que reconocemos en su “expresión”, sin necesidad de contexto, que escuchamos y que nos “interpela” (Navarro, 2007) desde aquello que no dice, porque “en la expresión un ser se presenta a sí mismo” (Levinas, citado por Navarro, 2007, p. 181).



Este rostro nos da la posibilidad de la alteridad, su presencia nos cuestiona y nos inquieta. De esta manera, “el silencio es un estado (...), es escucha del yo, del sí mismo, de lo hondo y del mundo. El silencio es estado de vida, una intensidad de vida, un estado de nerviosa inquietud y éxtasis” (Bárcena, 2002, p. 29).

### *Silencio*

Así como del fondo de la música brota una nota  
que mientras vibra crece y se adelgaza, hasta que en otra música enmudece,  
brota del fondo del silencio otro silencio, aguda torre, espada,  
y sube y crece y nos suspende  
y mientras sube caen recuerdos, esperanzas,  
las pequeñas mentiras y las grandes,  
y queremos gritar y en la garganta se desvanece el grito:  
desembocamos al silencio en donde los silencios enmudecen.  
(Paz, O., s.f.)

Y en este enmudecer el silencio es trascendencia, es encuentro, es alteridad y es *experiencia*. Es una forma de resistir, del “poder no hacer” de nuestra potencia al que se refería Aristóteles frente a los modelos que nos imponen, pero también, es “una obligación respetuosa, no desesperada ni escéptica. Hay que guardar silencio para poder vivir. Hay que aprender a hablar las palabras del silencio (...) el silencio es la palabra del rostro, de la mirada, del gesto, del tacto... (Mélích, 2012, p. 129).

Tal como lo expresa el poeta Lord Chandos en su carta, en la cual, desde su experiencia en el campo donde se retiró a vivir, comprendió que el silencio habla de aquello que no se puede expresar con el lenguaje; pues le ocurría que con “su lenguaje, ya no podía expresar aquellas cosas que eran lo más importante de la vida (...), los valores más profundos – las que son inexpresables” (Hofmannsthal, citado por Mélích, 2007, p. 224). Él recupera la cercanía de las cosas que hemos perdido cuando las reemplazamos por conceptos; a Lord Chandos el silencio le permitió “establecer una nueva y premonitoria relación con toda la existencia” (Hofmannsthal, s.f, p.8), le permitió el asombró de aquello que es simple y singular, y que en cada instante nos acerca a lo impredecible.

Esas palabras del silencio, están también impregnadas de arte, son cercanas a las palabras poéticas, las que necesitamos, llenas de ausencia y de sombra. Ese lenguaje que dice que no es sólo lo que dice, y eso es precisamente lo que dice. El lenguaje de las ausencias múltiples con el que poder leer literalmente la realidad (Aparici & Larrosa, 2010). Para Aparici y Larrosa (2010) la palabra poética es una forma de resistir a la razón, es una alternativa para participar en la realidad, para reconocer lo diverso, acoger lo múltiple, respetar lo diferente. En su texto *Realidad y tiempo. La poesía y el aprendizaje de la multiplicidad*, “recogen indicios de cómo la palabra poética inventa una nueva posibilidad de vida (...)” (p.15). Un lenguaje con tinte de nacimiento que lleva a pensarse y a cuidar el otro, tal como lo hace el arte; por el cual, quizá, podamos volver al silencio y con él a la



experiencia.

### 3. *El arte: una alternativa para el acontecer*

El arte desde sus diferentes expresiones actúa como acontecimiento; por ello, lo importante no es la obra, no es el poema como tal, sino “*eso que me pasa*” cuando me vinculo al acto artístico. El arte deviene como un acontecimiento exterior a mí frente al cual estoy atento para dejarme tocar y reflexionar, para transformarme no de manera programada sino desde la libertad, porque el lenguaje del arte no necesita ser interpretado ni justificado, sólo requiere, desde el vínculo, de la apertura que nos permita generar nuestras propias construcciones.

Es así como, con relación a la experiencia, Bárcena nos propone recuperar otras voces, una de ellas, es la voz del poeta. Voces constituidas a partir del arte (la poesía, el teatro, el canto, la música, el baile, la plástica...) que nos devuelvan al silencio, al asombro, a la escucha, a conmovernos desde una experiencia no programada sino libre e inesperada, para alentarnos a vivir de otra manera. El autor nos recuerda que “la voz del poeta no nos dice cómo tenemos que vivir, por eso es conversable y es libre. Es, su presencia, como una visita inesperada: “la poesía es (...) un sueño dentro del sueño de la vida, una flor silvestre plantada en medio de nuestro trigo”” (Oakeshott, 2000, citado por Bárcena, 2002, p. 36). Así, las fábulas, los cuentos, los poemas nos permiten permanecer en la experiencia; contar y narrar historias nos eleva la imaginación y con ella el sueño y la necesidad de crear otros mundos, nuevos caminos.

Igualmente, Larrosa (2003) al poner como ejemplo la lectura para explicar la dimensión de la experiencia, refiere que ésta implica una relación, que lo importante no es el texto sino la relación que generamos con él y lo que nos pasa con su lectura. En la relación con el texto aprendemos una “erótica del arte” como lo denomina Sontag (Citado por Bárcena, 2002), que implica suspender la comunicación como fin natural del lenguaje y de las palabras que comunica dicho texto; “supone el increíble esfuerzo de *escuchar el silencio*, disponiéndose uno a percibir la tensión del encuentro con el momento justo” (Bárcena, 2002, p. 32). Momento en que nuestro cuerpo nos pide quietarnos para impedir que lleguemos a la saturación, al desespero y a la desazón, porque el silencio nos insta a la vida y a la utopía; es aquel que nos pide pasos lentos para ser conscientes de cada uno de ellos y de las posibilidades que tenemos, que nos permite hacernos sensibles para escuchar las voces simples de la naturaleza.

Siguiendo a la Larrosa en su concepto, el autor concibe a la experiencia sensible y emocional como lo es el arte, lo fundamental es que en la relación con las expresiones artísticas podamos formar o transformar nuestras palabras, pensamientos y sentimientos, desde lo contingente y lo finito; pues Aparici y Larrosa (2010) nos recuerdan que en el “lenguaje poético las palabras se tornan inagotables, narrando la vida siempre inagotable de tiempos y realidades múltiples en continuo devenir” (p. 16), a diferencia del lenguaje científico y técnico, del lenguaje ilustrado, homogéneo, frío, insensible, pocas veces comprendido.



El arte como acontecimiento nos ayuda a sentir por nosotros mismos porque el lugar de la experiencia somos nosotros, la experiencia acontece dentro nuestro, lo cual implica comprensión, pues la experiencia es pasaje, es salida de sí hacia otra cosa que no soy yo, que me permite hacer mis propias construcciones.

En este mismo sentido, Gadamer relaciona el arte con el juego, el símbolo y la fiesta como elementos que lo constituyen. Concibe el juego como un movimiento que surge de dentro, que implica apertura a otros mundos, a diversas formas de comunicación y de lenguaje; el juego permite la finitud y la trascendencia, es siempre un acto libre. Así, el arte nos remite a una experiencia singular, del sujeto, una experiencia que acontece en un entramado de relaciones con los otros y con lo otro, que nos reinventa en ocasiones desde el asombro para decirnos siempre algo nuevo. Al respecto, Bárcena (2002) en su texto *La respiración de las palabras: ensayo sobre la experiencia de una lectura posible*, argumenta que “el espíritu del juego es serio y la seriedad es al final sólo juego” (36), sólo es movimiento, creación, imaginación, sueño, incertidumbre.

Con Gadamer, otro de los elementos constitutivos del arte es el símbolo, que no es una especie portadora de mensajes sino que da apertura al sentido del arte, un sentido que siempre es singular y plural, pues para cada persona es diferente. Afirma que “la representación simbólica que el arte realiza, no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas” (Gadamer, 1991, p. 93); no es algo preestablecido, es algo que me dice. El símbolo no es el significado mismo de la obra.

De esta manera, el arte nos convoca siempre desde la novedad y nos dice en la medida en que deviene en proceso de construcción de sentido a partir de la experiencia individual y colectiva, en la cual se convierte también en encuentro. El arte tiene que presentarse de forma libre para que pueda generar experiencia, se tiene que dar como “la posibilidad de un nuevo nacimiento (un reaprendizaje de la existencia)” (Bárcena, 2012, p. 238); “(...) cualquier forma de encierro en la lógica disciplinar puede acabar reduciendo el impacto simbólico del arte, su potencia de revelación, por así decir” (Bárcena, 2010, p. 36).

Por tanto, el arte no nos lleva a adquirir sólo conocimientos, a llenarnos de cosas que no sabíamos, en su lugar nos convoca al cambio, a dejarnos afectar. Hay que *dejar que algo nos pase*, y para ello, el arte también requiere del silencio como lo plantea Bárcena, de estar dispuestos a la escucha, a dejarnos conmover para que surjan transformaciones que siempre serán singulares, no homogéneas como un experimento, porque el arte es libre, porque el sujeto de la experiencia es singular; aunque la obra sea la misma para cada persona tiene un sentido diferente, pues en su experiencia están implícitas sus historias, sus anhelos y sus miedos. Por eso, con Larrosa, en la experiencia la repetición es diferencia, la mismidad es alteridad, la experiencia siempre tiene algo de sorprendente.

Gadamer propone también la fiesta como elemento constitutivo del arte, que representa la posibilidad de ser y crear en comunidad. La fiesta nos permite movimiento, apertura, exposición, alegría, acogida y encuentro con el otro. Desde esta propuesta nos centraremos solamente en estos dos últimos





aspectos, porque la experiencia implica fundamentalmente alteridad, nos lleva a desacomodarnos, a perturbarnos un poco, a reconocer que existe otro cuya presencia es significativa, quien en su diferencia también nos constituye; por eso la experiencia conlleva riesgo.

El arte en su expresión de encuentro con el otro permite que la experiencia se dé en un espacio público, pasando de una experiencia singular a una experiencia colectiva, dual y plural, en la cual se manifiesta la alteridad, se reconoce al otro y se comparte con él en relaciones que nada tienen que ver con la dominación, el disciplinamiento y el control, sino con la alegría, el cuidado y la acogida, con recibirlo en la perspectiva de un acontecimiento (Mèlich, 2012). “El otro es ese que no soy yo, pero también está conmigo” (Mèlich, 2012, p. 27), es el que me interpela. Es así como en la experiencia de arte como fiesta la alegría sobrepasa los límites del individualismo, en espacios para encontrarnos con lo inesperado en los cuales celebramos la vida.

En la fiesta se da un nacimiento, porque “nacer es sobre todo ser acogido (...) porque los seres humanos somos vulnerables, frágiles” (Mèlich, 2012, p. 40) y necesitamos de la hospitalidad, de las palabras del otro, de su mirada, de su escucha y de su sonrisa cercana. “El mundo en el que un ser humano ha nacido es un mundo compartido con otros. El recién llegado nace rodeado de personas que lo han acogido en el momento de nacer. Sin acogida no hay vida. (...) la acogida hace que establezcamos relaciones con los otros (...)” (Mèlich, 2012, p. 27), es aquí cuando comprendemos la finitud y nos exponemos al acontecer.

El arte, como lo expresa Nussbaum (2013) retomando a Tagore, “permite imaginar al ser humano algo distinto de lo que es y avanzar hacia un ideal hermoso así imaginado” (p. 111). En la fiesta podemos salir de nuestra cotidianidad y asumir una actitud de apertura que nos permite soñar y crear un mundo diferente, presentándose así el principio de reflexividad del cual nos habla Larrosa (2009) al referirse a la experiencia: la experiencia no depende de cada persona, es un movimiento de ida y de vuelta.

### **A modo de conclusión**

En el mundo moderno la ciencia y “el sistema tecnológico quiere reducir la complejidad y la contingencia de la vida cotidiana, intenta controlar el azar y la novedad de los discursos y de los acontecimientos” (Mèlich, 2012, p. 54). Ante esta situación, es necesario elegir otros caminos, resistir con alternativas que nos permitan el encuentro con el otro, sin el afán que marca nuestra cotidianidad y que nos impide estar atentos y expuestos. Tenemos que dejar que los acontecimientos, bajo la concepción de natalidad propuesta por Arendt como una posibilidad de nacimiento y transformación, pasen por nosotros y no sólo por nuestro lado como lo expresa Larrosa.

Bárcena (2012) nos dice que en la caída de la experiencia es posible, también, una toma de conciencia crítica que nos permita constatar que existe otra experiencia posible por venir.

(...) Que podemos todavía devenir luciérnagas nosotros mismos a través de determinados



gestos, acciones y palabras (...) Pero para ello necesitamos tomar una distancia del tiempo y de la época (...) esta distancia es una distancia apropiada, o lo que es lo mismo: una presencia poética. Una distancia situada a medio camino entre un saber ya constituido y un no – saber que paraliza. Una distancia que nos permite hacernos presentes en nuestro presente a través del ejercicio del pensar. (Bárcena, 2012, p. 401)

En este sentido, el silencio es una alternativa, nos da la posibilidad de pensar, de distanciarnos y de arriesgarnos; y al pensar, nos permite estar atentos, porque “pensar es como vivir” (Arendt, en Bárcena, 2012, p. 234), es exponernos, inquietarnos y movilizarnos frente a nosotros mismos, a otros y al mundo; es estar presente, escuchar y reconocer el rostro del otro que en su alteridad nos interpela y nos constituye.

En el silencio, que ha prohibido la sociedad moderna (Mélích, 2012), encontramos la posibilidad de nacer, de respirar, que nos permite recuperar la experiencia no como experimento, como algo comprobable y universal que está dentro de las instituciones, sino como aquello que se encuentra en la vida misma, que se da en los momentos simples y no ostentosos, libres de presiones y de parámetros, donde el asombro, la imaginación y la utopía tienen cabida; donde recuperar otros lenguajes poéticos, como el arte en sus diferentes expresiones, nos permite quietarnos, suspendernos en el mundo, escaparnos, porque, como expresa Bárcena (2002), sobre todo, “necesitamos una erótica del arte: necesitamos aprender a ver más, a sentir más, a oír más” (p. 24), a cuidar más, a congobernarnos más.

Larrosa (2009) nos propone que la experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción sin sentido sino desde la lógica de la pasión, que la experiencia no se hace sino que se padece, que el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, y lo que nos pasa deja huella, una marca o una herida, y se encuentra al margen de la abundancia de información y de opinión, de la falta de tiempo y del exceso de trabajo, que solamente hacen que los acontecimientos se den en forma de vivencia instantánea, puntual y desconectada; en los que la obsesión por la novedad, no como natalidad sino como lo que se actualiza constantemente, impide la conexión significativa, la memoria, porque cada acontecimiento es sustituido, pero no deja huellas y por tanto, no supone transformaciones.

## Referentes

- Agamben, G. (s.f). Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Traducción de Silvio Mattoni. Recuperado el 15 de septiembre de 2016, de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2631/1592>
- Aparici, B., & Larrosa, J. (2010). Realidades y tiempo: la poesía y el aprendizaje de la multiplicidad. *Revista Educación y Pedagogía*(32), 11-20. Recuperado el marzo de 2016, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revisateyp/index>
- Bárcena, F. (enero - abril de 2002). La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura posible. (U. d. Educación, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(32), 23-38.



- Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6731>
- \_\_\_\_\_ (2006). Una pedagogía del mundo. Una aproximación a la filosofía de educación en Hannah Arendt. Recuperado el 18 de septiembre de 2016, en: [https://www.academia.edu/1468060/Hannah\\_Arendt\\_una\\_filosof%C3%ADa\\_de\\_la\\_natalidad.\\_Barcelona\\_Herder\\_2006?auto=download](https://www.academia.edu/1468060/Hannah_Arendt_una_filosof%C3%ADa_de_la_natalidad._Barcelona_Herder_2006?auto=download)
- \_\_\_\_\_ (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. Profesorado Revista de curriculum y formación de profesorado, 34-47. Obtenido de <http://www.urg.es/recfpro/rev143ART2.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2012). La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia en el presente. Bajo Palabra. Revista de Filosofía(II Época. N° 7), 391 - 407. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941686.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2012). El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Benjamin, W. (1933). Experiencia y pobreza. Archivo Chile. Historia político social. Movimiento popular. Centro de Estudios Miguel Enrique. Obtenido de <http://archivochile.com>
- Bentolilla, H. (s.f.). La "destrucción" moderna de la experiencia: don lecturas desde Benjamin y Agamben. Nuevo itinerario. Revista digital de Filosofía, 1-5. Recuperado el 30 de marzo de 2016, de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista2/articulo03.pdf>
- Fontella Santiago, A. R., & Fonseca Falkembach, E. M. (octubre de 2010). Sistematización y Evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular. Tend. Retos(15), 109 - 119. Recuperado el marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929271>
- Hofmannsthal, H.V. (s.f.). La Carta de Lord Chandos. Alba editorial, traducción Antón Dieterich. Recuperado en marzo de 2016, en <http://www.ugr.es/~filosofia/terapias/actividades/Otras/Ateneo/La%20Carta%20de%20Lord%20Chandos.pdf>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007). Conferencia Jorge Larrosa. Instituto nacional de formación docente – Ministerio de educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado en septiembre de 2016, en: <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>
- \_\_\_\_\_ (2009). Experiencia y alteridad en educación. (2009). En: Skliar, C. y Larrosa, J. comp. Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens; p. 13-44.
- Mèlich, J. C. (2007). La sabiduría del silencio. Ensayo para una lectura pedagógica del Tractatus de Wittgenstein. Recuperado en septiembre de 2016, en [www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/104620/130890](http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/104620/130890)



- \_\_\_\_\_ (2012). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder Editorial.
- Musil, R. (1993). El hombre sin atributos. Vol. I. Barcelona: Seix, Barral.
- Navarro, O. El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contraste. Revista Internacional de Filosofía*. Vol. XIII (2008); p. 177 - 194. Málaga (España). Recuperado en septiembre de 2016, de: [www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10\\_navarro-olivia.pdf](http://www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10_navarro-olivia.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. *Political emotions*. (A. S. Mosquera, Trad.) Paidós.
- Paz, O. (1998). Libertad bajo palabra. *Revista Ciencia y Cultura* (7-8). Recuperado el 04 de marzo de 2016, de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33231998000100002&scrip=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33231998000100002&scrip=sci_arttext&tlng=en)
- Paz, O. (s.f.). Silencio - Poemas de Octavio Paz. Recuperado el 04 marzo de 2016, de: <http://www.poemas-del-alam.com/silencio.htm#ixzz431SNulF1>
- Rosas, O. (1999). Walter Benjamin: Historia de la experiencia y experiencia de la historia. *Revista Argumentos* 35/36. p. 169 – 185. Homenaje a Walter Benjamin desde Colombia. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de: [https://www.academia.edu/540706/Walter\\_Benjamin\\_Historia\\_de\\_la\\_Experiencia\\_y\\_Experiencia\\_de\\_la\\_Historia](https://www.academia.edu/540706/Walter_Benjamin_Historia_de_la_Experiencia_y_Experiencia_de_la_Historia)

