

La obra de Eduardo Ramírez Villamizar
en la ciudad de Pamplona:

Un territorio de producción de narrativas

Mg. Rosa Isabel Moncada Gómez

Directora: Dra. Mónica Marcell Romero Sánchez
(U. Manizales, Cinde / PUJ, F.A. Bogotá, Colombia)

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud



Agradecimientos

Estudiar un doctorado es crear, es transformación constante, es ir contracorriente, es controversia, es resistencia a seguir siendo la misma... es intentar ser genuina.

Estas palabras de agradecimiento intentan recorrer afectivamente lo andado durante seis años y medio de mi vida, en especial, los caminos recorridos con personas inolvidables y a la vez con un conjunto de materialidades vivas, que, sin saber tal vez, me acompañaron en la tarea de empezar a saldar la deuda con un ser humano/artista inolvidable, ERV, quien produjo una obra artística en la que él sigue fluyendo a través de láminas y superficies, de vacíos, dobleces y tejidos metálicos.

A los colaboradores/participantes de esta investigación, Nelly, María Zulima, Wilson, Diana, Diego, Ana, Luz Adriana, Ricardo, Fausto, Inés y Tatiana, agentes educativos, culturales y artísticos, gracias por el tiempo y entrega dedicada al trabajo de campo, por sus sensibilidades y creatividad. Todos y todas me enseñaron de la vida y también sobre una educación artística soñada. De igual manera, a los líderes de las instituciones culturales, educativas y artísticas de la ciudad de Pamplona, en especial, Margarita Camacho, gracias por creer y confiar en esta tesis doctoral.

A mis padres, Emiro (que no alcanzó a verme culminar este sueño, pero sé que me ha acompañado espiritualmente todo el tiempo), y mi madre amorosa, Cecilia, por preocuparse siempre por mis avances. A mi esposo Alberto, siempre afectuoso, confiando en mí y atento a leer y editar mis escritos. A mis hijos, María José y Juan Daniel, por la paciencia y el apoyo que me han dado. A mi hermano Juan Carlos, su esposa María Mercedes y mis sobrinos Juan David y María Cecilia, siempre atentos a los procesos de esta tesis.

Asimismo, a todos y todas las personas que han sido parte y a otros que aún caminan el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Héctor Fabio y Marco Fidel, siempre prestos para colaborar en medio de las dificultades, para apoyar y aplaudir mis avances, ustedes dos hicieron que este recorrido fuera cálido y menos complejo. A Claudia Vélez, gracias por la apertura hacia esta tesis y todas las versiones que tuvo, por el respeto y admiración por el arte y todo el afecto que siempre me ha brindado. A Oscar Saldarriaga, quien me enseñó el rigor de la palabra y de la escritura. Y a Mónica Romero, mi tutora, por aceptar tejer juntas esta tesis, por su entrega y acompañamiento constantes, por todos los conocimientos compartidos con respecto al arte y la educación artística, y por abrirme caminos en este difícil tránsito final.

De este doctorado también quedan las amistades que se fraguaron desde el primer día de encuentro académico, Claudita e hijos, Yola e hijos, Roxana e hijo, Candy, Rosarito, sus padres y tíos/as, amigas y amigos del corazón, con las/os que tuve un hogar en Manizales y con los/as que aprendí a reír en medio de las preocupaciones y a llorar de alegría y emoción. Ustedes forman parte de los recuerdos más bellos que me llevo de este doctorado. Gracias por el amor y la compañía en medio de tantas soledades.

A mis amigas de Pamplona, Yamile y Esperanza, sus palabras, sensibilidad y experiencia investigativa me brindaron luz en momentos de intensa oscuridad.

A todos y a todas les dedico esta tesis por ser mis compañeros y compañeras de ruta, mis agradecimientos sinceros y fraternos por ser parte de ella y también de mi vida.

Resumen

La tesis doctoral “La obra de Eduardo Ramírez Villamizar en la ciudad de Pamplona: un territorio de producción de narrativas” surge como posibilidad investigativa ante la pregunta ¿de qué manera las esculturas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en la ciudad de Pamplona, pueden constituirse en escenarios de producción de narrativas por parte de los colaboradores/ participantes? En consecuencia, el objetivo general buscó construir narrativas de las obras de ERV alternas a las existentes, con un grupo de líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona y con el fin de darles comprensión a las mismas.

A partir de lo anterior, se plantearon tres objetivos específicos que buscaron desarrollar procesos de significación de las obras de ERV. Por otro lado, se revisaron las perspectivas educativas que históricamente han sido utilizadas en los museos de arte para la difusión de las obras. Y, por último, se propuso una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad hacia la obra de ERV, los cuales, en conjunto, derivaron del proceso reflexivo de las problemáticas centrales y los posteriores aportes del estado del arte, cuyos ejes se concentraron alrededor de las dinámicas museales con una serie de giros. El primero, educativo, centrado en la apertura colaborativa y la preocupación por los aprendizajes de los públicos; el segundo, político, centrado en el desmonte de las narrativas hegemónicas y en cambio la participación de las comunidades en la construcción de nuevas narrativas centradas en sus intereses y necesidades. Y el giro neomaterialista, posicionamiento post-cualitativo, que se basó en la desobjetivación de los relatos museales, deteniendo la atención en las posibilidades, agencias y relacionalidades de los objetos, espacios, públicos, discursos, etc.

El marco teórico reunió las teorías que se relacionaban con la estética, la educación artística, la formación, las museologías y los temas del territorio, los espacios y lugares, en consonancia con los desplazamientos vividos durante esta tesis hacia los posicionamientos Neomaterialistas, en particular con los conceptos de la estética y la educación artística.

El diseño metodológico transitó de un posicionamiento frente a la obra de arte con una mirada humanista que buscaba el desarrollo de actitudes contemplativas y discursos disciplinares por parte de los colaboradores, hacia una lógica de subversión post-humanista y neomaterialista que se centró en la construcción de historias y de acciones relacionales entre las obras, los objetos y los colaboradores/participantes, a través de encuentros/talleres en los que florecieron trabajos visuales y expresivos con una fuerte tendencia a la autorreferencialidad.

En este sentido, la perspectiva neomaterialista posibilitó la emergencia de cinco (5) significaciones: “Cerrar los ojos para ver”, “La obra como un ave”, “La escultura como un refugio”, “Una obra para tejer y destejer” y “La obra como un territorio para descubrir”. Igualmente, en este proceso de hallazgos se logró la revisión de las perspectivas educativas utilizadas en los museos de arte para la difusión de las obras hacia los públicos, precisando cuatro (4) perspectivas: “La perspectiva de la educación tradicional: el museo como contenedor de objetos”; “Los museos como territorios de relacionalidades con los públicos, los nuevos protagonistas de los museos”; “La construcción colectiva a través de una perspectiva crítico-pedagógica: el museo como territorio político” y “Una perspectiva educativa neomaterialista para acercarse al arte: irrespetar las obras, apropiarse el museo”. Por último, se planteó la propuesta de una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV, cuyo propósito fue el de educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV, con miras al despliegue de su capacidad sensible.

Por último, y en el marco de esta tesis que se realizó dentro del marco de un doctorado que ubica sus preocupaciones en las niñeces y juventudes, se plantea que tal vez uno de sus principales aportes es el de comprender que solamente a partir de los intereses y necesidades de las niñeces y juventudes podemos soñar con una nueva educación artística co-construída para ellos y ellas, al fin y al cabo, una materialidad que debe ser tan dinámica y llena de energía, enredada y entrecruzada, como los agentes y agencias que la componen.

Contenido

Capítulo I: Unas cuantas palabras previas	15
Posicionamiento de la presente investigación	20
Descripción de la situación problemática y definición del problema	22
Eduardo Ramírez Villamizar, una vida, una obra	28
Formulación del problema	29
Justificación	29
Objetivos	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos	32
Capítulo II: Estado del arte	35
Ejes y conceptos destacados en el campo	37
El giro educativo en los museos	38
Los museos abiertos /un giro político	41
Un museo con obras vivas: el giro neomaterialista	43
Capítulo III: Marco conceptual	49
La dimensión estética	49
Una estética neomaterialista	51
La estética y la política	54
El arte	56
La obra de arte, la creación artística y la expresión	60
Las obras de arte (discurso) y los Nuevos Materialismos	62
El arte y las afectividades	63
La educación artística	65
Una educación artística neomaterialista	67
La Formación	68
Formación y sensibilidad	69
Museología y museografía	70
La Nueva Museología	72
Museología crítica	73
El museo y sus fines educativos	74
Territorio y territorialidad	77
El Espacio, el lugar	80

Capítulo IV: Metodología	85
Momentos	90
De contexto y diagnóstico (Buscar los hilos)	90
De desaprendizaje y significación (Tejer la red)	90
Procesos	91
Procesos de los encuentros-talleres	91
Narrativas artísticas y visuales	92
Dibujos	93
Pinturas	93
Técnicas mixtas bidimensionales	93
Foto-ensayos	94
Relatos orales	94
Narrativas escritas	94
Notas de campo	94
Procesos de proyección (Lanzar la red)	94
Escenarios y participantes	95
Capítulo V: Trabajo de campo	99
Encuentros-Talleres	100
Encuentros para la democratización del conocimiento disciplinar	101
Capítulo VI: Relaciones con las evidencias	105
Análisis y procesamiento de la información	105
Matriz y registro de codificación	107
Registro de codificación	107
Lectura en torno a las Materialidades afectivas	108
Lectura en torno a las Materialidades vivas	110
Lectura en torno a las Nuevas percepciones	117
Lectura en torno a la Activación de otros sentidos	120
Lectura en torno a las Emociones	123
Lectura en torno a la expresión-creación	125
Lecturas en torno a las Espacialidades, lugares y territorios	148
Lectura en torno a los Ciclos de vida	167
Entretejido de los hilos Materialidades vivas/ Materialidades afectivas/ Ciclos/espacialidades, lugares y territorios	181
Lectura en torno a los entretejidos de los hilos Materialidades vivas/ Materialidades afectivas/ Ciclos/ espacialidades, lugares y territorios	181
Lectura en torno a las Miradas crítico-reflexivas	200

Capítulo VII: Lecturas entrelazadas	209
El Territorio de las significaciones	213
El territorio de la Educación museal	234
La perspectiva de la educación tradicional: el museo como territorio contenedor de objetos	234
Los museos como territorios de relaciones con los públicos, los nuevos protagonistas de los museos	238
La construcción colectiva a través de una perspectiva crítico-pedagógica: el museo como territorio político	240
Una perspectiva educativa neomaterialista para acercarse al arte: "Irrespetar las obras, apropiarse el museo"	243
Territorio de la Educación Artística	247
Introducción a la Ruta	247
Presentación de la Ruta	247
Objetivo	249
Participantes de la Ruta	249
Contenido de la Ruta	251
Primer Camino: Ruta educativa y teórica para maestros en Artes Visuales	251
Territorio de la Abstracción artística	251
Segundo camino: Ruta educativa materialista para niños, niñas y jóvenes	252
Estrategia metodológica	264
Seguimiento al proceso	265
Capítulo VIII: Recorrer lo andado	267
Referencias	281
Anexos	291

Lista de figuras

Figura 1. Paradigmas de la investigación	35
Figura 2. Investigación por países	36
Figura 3. Modelos y enfoques de investigación	36
Figura 4. Bases de datos y repositorios institucionales	37
Figura 5. Trabajo de campo	99
Figura 6. Obra del C10	111
Figura 7. Obra del C8	112
Figura 8. Obra de la C2	113
Figura 9. Obra de la C7	114
Figura 10. Escrito de la C3	115
Figura 11. Obra de la C1	116
Figura 12. Obra del C6ME2N4	127
Figura 13. Obra del C2 (Detalle)	128
Figura 14. Obra del C2	129
Figura 15. Obra del C8	130
Figura 16. Obra del C8 (Detalle)	131
Figura 17. Obra del C8 (Detalle)	132
Figura 18. Obra del C10ME2N4	133
Figura 19. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)	133
Figura 20. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)	134
Figura 21. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)	134
Figura 22. Organización de la obra de la C3FE2N4	135
Figura 23. Obra del C3FE2N4 (Detalle)	136
Figura 24. Obra del C3FE2N4	137
Figura 25. Obra del C3FE2N4 (Detalle)	138
Figura 26. Obra de la C9	139
Figura 27. Obra de la C9 (Detalle)	140
Figura 28. Obra de la C9 (Detalle)	140
Figura 29. Obra de la C5	141
Figura 30. Obra de la C5 (Detalle)	142
Figura 31. Obra de la C5 (Detalle)	142
Figura 32. Obra de la C5 (Detalle)	143
Figura 33. Obra de la C5 (Detalle)	143
Figura 34. Obra de la C5 (Detalle)	144
Figura 35. Obra de la C4	145
Figura 36. Obra de la C4 (Detalle)	146
Figura 37. Obra de la C4 (Detalle)	146
Figura 38. Obra de la C4 (Detalle)	147
Figura 39. Obra de la C4 (Detalle)	147

Figura 40. Obra de la C4 (Detalle)	148
Figura 41. Obra Cartografía C7 & C8	149
Figura 42. Obra Cartografía C7 & C8 (Detalle)	150
Figura 43. Obra Cartografía C7 & C9 (Detalle)	150
Figura 44. Obra Cartografía C7 & C9 (Detalle)	151
Figura 45. Obra Cartografía C3 & C10	152
Figura 46. Obra Cartografía C3 & C10 (Detalle)	152
Figura 47. Obra Cartografía C3 & C10	153
Figura 48. Obra de la C1 & C6	154
Figura 49. Obra de la C1 y C6	154
Figura 50. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	155
Figura 51. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	155
Figura 52. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	156
Figura 53. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	156
Figura 54. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	157
Figura 55. Obra de la C1 & C6 (Detalle)	157
Figura 56. Obra de C2 & C8	158
Figura 57. Obra de C2 & C8 (Detalle)	158
Figura 58. Obra de C2 & C8 (Detalle)	158
Figura 59. Obra de C2 & C8 (Detalle)	159
Figura 60. Obra de C2 & C8 (Detalle)	159
Figura 61. Obra de C2 & C8 (Detalle)	160
Figura 62. Obra de C2 & C8 (Detalle)	161
Figura 63. Obra de C2 & C8 (Detalle)	161
Figura 64. Obra de las C5 & C4	162
Figura 65. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	163
Figura 66. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	163
Figura 67. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	164
Figura 68. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	164
Figura 69. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	165
Figura 70. Obra de las C5 & C4 (Detalle)	166
Figura 71. Obra de la C11	168
Figura 72. Obra de la C1	170
Figura 73. Obra de la C1 (Detalle)	171
Figura 74. Obra del C6	172
Figura 75. Obra del C10	173
Figura 76. Obra del C10 (Detalle)	173
Figura 77. Obra de la C9	174
Figura 78. Obra del C8	176
Figura 79. Obra del C8 (Detalle)	177
Figura 80. Obra de la C3	178
Figura 81. Obra de la C3 (Detalle)	179
Figura 82. Obra de la C7	180
Figura 83. C2	181
Figura 84. C9	182
Figura 85. C1	183
Figura 86. C8	185

Figura 87. C8	186
Figura 88. C8	187
Figura 89. C8	187
Figura 90. C8	188
Figura 91. C8	189
Figura 92. C8	190
Figura 93. C4	191
Figura 94. C4	192
Figura 95. C4	193
Figura 96. C4	194
Figura 97. C6	195
Figura 98. C6	195
Figura 99. C6	196
Figura 100. C6	196
Figura 101. C6	197
Figura 102. C6	197
Figura 103. C6	198
Figura 104. C6	199
Figura 105. C6	199
Figura 106. C6	200
Figura 107. Hilos narrativos emergentes	209
Figura 108. Hilos narrativos emergentes. Relación con objetivos	210
Figura 109. C8	245
Figura 110. Trabajo con comunidad	246
Figura 111. Trabajo con comunidad	246

CAPÍTULO I

| 14 |



UNAS CUANTAS PALABRAS PREVIAS

Recuerdo cuando llegué a la ciudad de Pamplona en el año 2001 a finales del mes de julio, con maletas cargadas por igual de ilusiones e incertidumbres. El deseo del maestro Eduardo Ramírez Villamizar: que yo asumiera la dirección del Museo que él había fundado en el año de 1990, junto con su amigo de juventud y mecenas, el expresidente Virgilio Barco Vargas, parecía un hecho; cabe aclarar en este punto, que esta institución contenía y aún posee –probablemente– la más importante colección museal de la región del Oriente colombiano, entre la que se cuentan las obras del maestro pamplonés, sumadas a las de otros destacados artistas nacionales e internacionales del arte moderno.

No olvidaré la tarde soleada en la que el maestro me invitó a una caminata por la antigua plaza fundacional de la ciudad, el clima local a esa hora lo permitía y había además en el ambiente un olor residual y denso de las actividades matutinas que este espacio albergaba. La plaza, bautizada a favor de la aristocrática Doña Águeda Gallardo de Villamizar, quien, según la leyenda, fue líder de las revueltas que desembocaron en la independencia de la Nueva Granada, hoy Colombia, a inicios del siglo XIX; esta plaza matriz, inmersa en el paso del tiempo y delimitada por las calles más transitadas de la ciudad, en particular, la que se ubica en el costado Norte, que contiene al proyecto museal en cuestión.

Como en un ritual de iniciación cultural, el Maestro y yo empezamos –por invitación suya– a caminar lentamente alrededor de la misma, con los brazos entrelazados como era nuestra costumbre, midiendo y pisando de a poco, una a una, el tapete que conformaban las rojizas baldosas de barro de su superficie; esta simple estrategia de recorrer este lugar, la entendí tiempo después de vivir en esta ciudad, al observar a sus habitantes y al conocer relatos en los que el circular en torno a este espacio había sido excusa para el encuentro furtivo, la charla cálida, el enamoramiento, las legendarias revueltas, las confesiones, entre otras tantas acciones sociales de generaciones de pamploneses y pamplonesas.

El lugar contenía no solo cientos de historias orales y simbólicas, relatos de tensiones ancestrales y encuentros afables entre propios y extraños, también

condensaba a su alrededor el peso de siglos de fachadas arquitectónicas, emplazadas para representar el poder de la institucionalidad religiosa y administrativa, la torre silenciosa, los balcones olvidados, los arcos de piedra invisibles, los portones otrora imponentes, testigos mudos del devenir histórico y como un palimpsesto matérico en el que se aglutinaban capas superpuestas del tiempo.

Quizás, en medio de este entorno material, alguien más se uniría a la tensa calma que acompañaba la deriva narrativa de este escrito en torno al circuito de la plaza: las monumentales montañas que conformaban el valle de la ciudad, que en las tardes adquirirían tonalidades azuladas, que se diluían agónicamente entre grises y cobaltos, perdiendo con el ocaso del día, la textura afelpada y verdosa que las caracterizaba a tempranas horas de la mañana. Estas gigantes moradoras atávicas atravesadas por los influjos de las gélidas brisas, se convirtieron en testigos de los esfuerzos de un hombre de voz recia y firme carácter, como era reconocido Eduardo Ramírez Villamizar, transformado en ese momento en un cúmulo de titubeos y vacilaciones, cuya difícil encomienda le impedía hallar las palabras precisas para confesarme que sus esfuerzos por instalar dentro de la Institución que llevaba su nombre a una foránea recién llegada, habían sido infructuosos.

Mientras Ramírez Villamizar me daba la noticia de la decisión de la Junta Directiva del Museo, de golpe, empecé a sentirme embriagada con sus palabras que me trasladaban a otra dimensión, a pesar de estar él y yo tan cerca, sus mensajes resonaban lejanamente, como eco de sonidos espectrales, “no eres de Pamplona”, “no te aceptaron”, “no serás directora del Museo”..., reverberaciones estériles se repetían una y otra vez, entreveradas con dispersas oleadas de transeúntes anónimos que aumentaban por el cese de los horarios laborales, los gritos de los vendedores ambulantes y emboladores, los pitos de las bocinas de los automóviles que se sumaban a la orquesta caótica de tránsitos y retornos vespertinos en medio de la sorpresiva noticia y el entorno que nos rodeaba, lo único que comprendí claramente, después de un forzoso aterrizaje en la realidad, era que mi futuro próximo tendría -lo más seguro- que dar un giro significativo a partir de esas palabras, de ese encuentro y de ese día.

Y así fue, un giro trascendental tomó mi vida a partir de ese día, y sin pensarlo, asumí nuevos retos laborales y académicos en los que la obra del maestro pamplonés y el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar jamás han dejado de estar involucrados.

Para el año 2004, fecha en que lamentablemente fallece el maestro dejando un enorme vacío en el campo del arte y muy claramente en el Museo de Arte Moderno que lleva su nombre, yo ya me encontraba ejerciendo mi labor como docente del programa de Artes Plásticas de la Universidad de Pamplona, proyecto que había ayudado a crear y construir y que demandaba todo mi esfuerzo; este naciente programa académico que el maestro celebró en su momento, se convirtió en una matriz de producciones variadas, casi siempre ligadas a una labor docente que apuntaba a destacar el conjunto representativo de la obra del maestro que este recinto contiene, y también, con la preocupación constante por pedagogizar sus contenidos variados desde las artes plásticas, la arquitectura, la historia, etc.

Trasladándome en el tiempo, en cuanto tuve la oportunidad de describir -en

medio de la problematización de la probable tesis de mis estudios doctorales-, nuevamente emergió el recuerdo de la preocupación del maestro por el olvido y la situación en que se encontraba su museo y las obras en general. Nació de esta manera la idea de colocar en el foco de las reflexiones y preocupaciones del proyecto, la obra de Eduardo Ramírez Villamizar como una mediadora educativo-artística, específicamente la obra escultórica ubicada en el museo y en el espacio público de la ciudad.

Abrevio estas evocaciones, resaltando que estas obras, a veces tan herméticas y cerradas como los museos que las contienen, se encuentran suspendidas en el tiempo, olvidadas, pero como hecho artístico y como artefacto material vivo poseen unos contenidos necesarios de activar con un grupo de líderes culturales, educativos y sociales, convocados para gestar resignificaciones a través de narrativas y relatos que permearían las cátedras y cursos de la Universidad y de los escenarios no formales como el museo y de las escuelas y colegios del municipio.

A la par, la emergencia de narrativas podría activar discursos y acciones sensibles no solo ante una obra *in situ*, sino con ella, es decir, una educación artística y cultural ya de por sí exigua en la ciudad, y a la vez, un trabajo entre personas diversas, con perfiles profesionales distintos, pero que se vinculan para reflexionar, sentir y resignificar no solo una obra, sino gracias a ella sus propias praxis, y para pensarse a sí mismas como las posibles comunidades que podrían llegar a ser.

De esta manera, la tesis doctoral “La obra de Eduardo Ramírez Villamizar en la ciudad de Pamplona: un territorio de producción de narrativas” emerge para tal vez saldar una deuda con el artista y el ser humano que tuve el placer de conocer, ese ser sensible cuyas cenizas reposan tal vez dormidas, tal vez vibrantes en el lecho del Magnolio, el árbol centenario que amarrado a su propia infancia presagió su destino, y que erguido orgullosamente en medio de un florido jardín nos recibe y saluda con un sutil movimiento de sus ramas en las que reverberan el sol y el viento. Alrededor de él, las máscaras prehispánicas en hierro nos observan, como agentes perennes que se deshacen y enredan lentamente con charcos de agua, piedras, ramas y flores del imponente árbol, a la espera todos ellos, se encuentran en alerta para en medio de su propio devenir, agenciar transformaciones en los cuerpos de visitantes y comunidades, en sus miradas y sentidos.

El cuerpo ahora en relación con la estructura de esta tesis doctoral, podría entenderse como una gran materialidad entretejida de discursos, relatos y narrativas, que emergieron en relación a preocupaciones que estaban y siguen haciendo eco en la mente y corazones de la investigadora de esta tesis, pero también después de todo este intrincado recorrido, en cada uno de las y los colaboradores-participantes, en particular las inquietudes relacionadas con una Educación artística local inexistente y si la hay, silenciosa ante la agencia y activación de la obra del maestro pamplonés Eduardo Ramírez Villamizar (ERV), en particular, las esculturas que se encuentran en la ciudad de Pamplona¹, en los espacios educativos, religiosos y museales.

La pregunta ¿de qué manera las esculturas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en la ciudad de Pamplona, pueden constituirse en escenarios

¹ Ya no nombro los espacios públicos, porque en el transcurso del año 2023, las obras “Manto emplumado” y “Homenaje a Marta Traba” fueron retiradas del Parque Águeda Gallardo, lugar en el que se encontraban instaladas desde el año 2014.

de producción de narrativas por parte de los colaboradores/ participantes? se convirtió en un maravilloso pretexto para que, en medio de la búsqueda de caminos, pudiera “toparme” como dicen en el Valle de Pamplona, con la perspectiva onto epistémica de los Nuevos Materialismos, la cual brindó luces y reverberaciones que guiaron esta investigación, en especial al asumir a la obra escultórica, sus entornos y demás invitados matéricos como agentes que producían cambios en sí mismos, entre ellos de manera enredada e igualmente, sobre nosotros y nosotras, los convocados en esta investigación.

De manera concisa, presentaré a continuación, la descripción de cómo se organizó el cuerpo de esta investigación:

El primer capítulo lo conforma la descripción de la situación problemática en la que aparecen “Las prácticas colaborativas entre agentes e instituciones”, “El concepto de Institución como estamento cerrado”, “La escisión entre la pedagogía y el arte”, “La marginalidad de la Educación artística y cultural en la Provincia” y “Eduardo Ramírez Villamizar, una vida, una obra”; de ahí emergen las preguntas problema de esta investigación: ¿de qué manera las esculturas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en la ciudad de Pamplona, pueden constituirse en escenarios de producción de narrativas por parte de los colaboradores/ participantes? y ¿de qué manera se podrían activar las obras de arte del maestro Eduardo Ramírez Villamizar con un grupo de líderes sociales, culturales y educativos de Pamplona? Acto seguido, se presenta una justificación que plantea la existencia de museos silenciosos con colecciones de obras de arte encerradas, para pasar a comprender a los objetos (obras de arte) como actantes, en la medida en que pueden hacer cosas, producir efectos, alterar eventos, resaltar aquello que ordinariamente es tirado a las sombras: la agencia material o la efectividad de los objetos. A continuación, el grupo de objetivos de esta investigación. El general buscó “Comprender las narrativas de las obras de ERV que emergen de los encuentros pedagógicos de sensibilización y creación con un grupo de líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona y como aporte a la construcción de otros discursos de la obra en espacios educativos”; en consecuencia, los específicos en su orden plantearon el desarrollo de procesos de significación de las obras de ERV con los líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona para la apertura hacia esta producción artística; también la revisión de las perspectivas educativas que históricamente han sido utilizadas en los museos de arte, para la difusión de las obras hacia los públicos y, por último, la propuesta de una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV.

El segundo capítulo está conformado por los distintos ejes del marco conceptual, organizados a partir de lo estético y lo artístico, la educación artística y la formación, posteriormente aparece el tema de los museos y por último el territorio, la territorialidad, el espacio y el lugar.

El tercer capítulo lo constituye el estado del arte, estructurado a partir de tres (3) ejes destacados: el giro educativo en los museos, los museos abiertos/ un giro político, y un museo con obras vivas: el giro neomaterialista.

En el cuarto capítulo aparece la ruta metodológica de esta investigación, que asume una perspectiva híbrida que transita entre la investigación cualitativa y la postcualitativa, en especial desde la perspectiva de los nuevos materialismos. En

este mismo capítulo aparecen los momentos y procesos del diseño metodológico, además de los instrumentos de recolección de la información, el escenario y los colaboradores-participantes de esta investigación.

El quinto capítulo contiene los planteamientos y diseño del trabajo de campo adelantado con un grupo de agentes educativos, artísticos y culturales de la ciudad de Pamplona. En esta ejecución se establecieron dos grandes momentos que giran alrededor de los encuentros-talleres. El primer momento de carácter virtual (periodo del post-COVID) se denominó “Encuentros para la democratización del conocimiento disciplinar”, centrado en la historia del arte y en relación estrecha con el surgimiento en la modernidad del fenómeno de las vanguardias denominado la abstracción geométrica hasta llegar a Colombia con el proyecto creativo de ERV. El segundo momento influenciado por la perspectiva neomaterialista y de carácter presencial se llamó “El taller de democratización de la sensibilización y de la expresión creación”, en el que se produjeron en mayor medida, las narrativas visuales y los relatos orales y escritos de los colaboradores-participantes.

El sexto capítulo está dedicado a la interpretación de las evidencias, en la que a través de una etapa descriptiva se explica el proceso de análisis de los instrumentos por medio de matrices de decodificación. En este punto se destaca la emergencia de unos hallazgos que se presentaron a partir de la lectura interpretativa de cada uno de ellos: la lectura de las materialidades afectivas, de las materialidades vivas, de las nuevas percepciones, de la activación de otros sentidos, de las emociones, de la expresión creación, de las miradas crítico-reflexivas y de los ciclos de vida.

El séptimo capítulo gira en torno a las lecturas entrelazadas que permitieron el cumplimiento de los tres objetivos específicos de esta investigación. En el territorio de las significaciones se dio cumplimiento al objetivo número uno (1), y en él emergen como primera significación “Cerrar los ojos para ver. Ver no implica el conocer: las materialidades nos afectan de muchas maneras”; como segunda significación, “La obra como un ave”; la tercera, “La escultura como un refugio”; la cuarta, “Una obra para tejer y destejer” y la última, “La obra como un territorio para descubrir”. En el territorio de la educación museal se cumple el segundo objetivo y en él se revisan cuatro enfoques educativos para los museos: “La perspectiva de la educación tradicional: el museo como contenedor de objetos”; “Los museos como territorios de relacionidades con los públicos, los nuevos protagonistas de los museos”; “La construcción colectiva a través de una perspectiva crítico-pedagógica: el museo como territorio político” y “Una perspectiva educativa neomaterialista para acercarse al arte: irrespetar las obras, apropiarse el museo”. En el territorio de la educación artística aparece la ruta para educar a niños y jóvenes hacia la obra de ERV, la cual se divide en dos (2) momentos: el primero es “La ruta para educar teóricamente a los maestros en artes visuales en formación de la Universidad de Pamplona” hacia la obra de ERV y el segundo momento, “Una ruta educativa neomaterialista para las niñas y juventudes”, entrelazada con las significaciones del primer objetivo específico.

Por último, las conclusiones surgen como las reflexiones en torno a los tránsitos realizados durante esta investigación, volviéndose necesario retomar cada uno de sus senderos, esta vez con pausa y cuidado. En particular, este último

aparte se centró en los aportes y los más importantes desplazamientos de los capítulos presentados en este documento.

Posicionamiento de la presente investigación

Sin negar la importancia de las artes y la cultura en las comunidades, al hablar de educación artística se tiende a restar importancia al componente pedagógico-educativo que tiene esta disciplina del conocimiento y se asume como labor diferenciada de un área en la que se enseña a hacer “cosas” bonitas e instrumentalizadas como producto de una educación reglada por márgenes estrechos de un hacer sin pensar, tanto por parte de los educandos como por parte de los docentes.

En contraste, la educación que requieren las artes debe estar mediada por prácticas que fomenten la diversidad, la experimentación, la duda, la incertidumbre, la expresión..., y es así como en esta tesis se defiende, entonces, no la escisión entre el arte y la educación, sino el entretreído necesario que debe existir entre ambas, entre una educación aliada y en diálogo con la divergencia y unas prácticas y conocimientos artísticos que requieren espacios físicos y mentales para la disrupción y que se reconocen precisamente como pedagógicos y educativos en la medida en que transforman la manera en que miramos el mundo, a los otros y a nosotros mismos.

Esta educación artística que se sueña distinta a la existente en la ciudad de Pamplona, requiere también del cumplimiento de unas políticas públicas que nos hablan de cobertura y en el que las niñeces y juventudes tengan acceso, y no se convierta solo en un mecanismo de distinción y exclusión social y cultural. Tal vez si contáramos con las prácticas de una educación artística comprometida con el territorio, la obras de ERV no serían en estos momentos unos entes muertos e invisibles para la comunidad. Lo anterior promueve la búsqueda de una población compuesta por gestores culturales y sociales, agentes educativos y artísticos que desarrollan su acción en la ciudad de Pamplona y municipios cercanos, y que desde su labor en el Instituto de Cultura Municipal, bibliotecas, escuelas, museos y universidad irradian a sus comunidades compuestas en gran medida por las niñeces y juventudes², colaborando como agentes que tejen relaciones interinstitucionales desde sus espacios, enredando esfuerzos en la tarea de resignificar la obra de ERV a través de unas prácticas educativas mediadas por la perspectiva neomaterialista.

En conexión con lo anterior, dentro de las comunidades que conforman la población raizal del municipio de Pamplona se encuentran las niñeces y juventudes, como agentes vivos que deben ser escuchados y ocupar el espacio que merecen como seres que son presente, vitalidad y no solamente concebirlos como un proyecto futuro

En este punto, la población de las niñeces³ del municipio de Pamplona es asumida en contraste a la idea de la infancia como “seres pasivos, dependientes, vacíos de sentido y de conciencia, seres sin forma, seres que valen por lo que representan en el futuro de las naciones y no por los seres que ya son” (Alvarado y Ospina, 2011, citado en Alvarado, 2014, p. 21). Ante lo citado, cabría agregar “que los niños, niñas y adolescentes no deben seguir siendo mirados como meros

² Es importante aclarar que el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia, en el artículo 3, define a la niñez como el momento que va desde el nacimiento hasta los 11 años; la adolescencia desde los 12 hasta los 18 años (ICBF, 2006, p.10). Mientras que, el Estatuto de ciudadanía juvenil, en el artículo 5, aclara que la juventud va desde los 14 hasta los 26 años. (Estatuto de ciudadanía juvenil, 2018, p.6)

³ “Pienso que tal vez no deberíamos hablar de niñez, sino de niñeces, para nunca olvidar el carácter plural y múltiple que tiene la infancia” (Grau, citada en Siebert, 2022, p. 1), una postura inclusiva que no reduce ni invisibiliza a los niños, niñas, niñez a una definición estrecha de su realidad.

objetos de protección, sino como las personas que son tan dignas e iguales que los adultos” (Muñoz, citada en Siebert, 2022, p. 1), seres que son reducidos a la condición de fragilidad y a una adultez encerrada en un cuerpo de estatura reducida, pero que en realidad tienen una historia, gustos y una manera de ser y de estar propia en el mundo. Estas niñeces son reconocidas como sujetos históricamente contextualizados, con múltiples dimensiones en su constitución: física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, que se van desarrollando en un proceso de reequilibraciones dinámicas que se van dando por condiciones propias de la biografía del sujeto o por presiones del medio y del contexto en que el sujeto actúa (Alvarado, 2014, p. 28).

Las niñeces entonces, con un mundo de posibilidades por crear y expresar, pero absortos en un escenario social que les brinda pocas oportunidades para el despliegue de sus capacidades innatas, merecen lugares en donde puedan explorar y ser lo que desean ser.

Dentro de estas mismas lógicas, ser joven para esta tesis implica una “construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas ha adquirido significados y restricciones diferentes” (Fandiño, 2011, p. 150), a la par, existe una condición de juventud no sujeta ni vinculada a criterios etarios (Villa, 2011), (Quiroga, 2017) y (Filardo, 2018), diferenciada, histórica, cultural y socialmente, de otros momentos de la vida del ser humano, que manifiesta formas específicas de abordar el mundo:

Margulis y Urresti (1998) afirman que la condición de juventud muestra una forma específica de estar en la vida —potencialidades, ambiciones, requerimientos, singularidades éticas y estéticas, lenguajes— resultante de una episteme concreta: una sensibilidad, una experiencia histórica y unos recuerdos específicos que expresan una decodificación diferente de la actualidad y resultan en un modo heterogéneo de ser contemporáneo. (Fandiño, 2011, p. 151)

Es así como “existen diversas maneras de ser joven que prescriben que, en el análisis de lo social humano, haya que referirse a las juventudes” (Villa, 2011, p.151), esta clase de posicionamiento propone que se debe hablar de “juventudes” ya que estas no son una sola ni son homogéneas, la diversidad situacional, relacional e histórica es clave para antes que cerrar, abrir su construcción. Por otro lado, hablar de juventudes y ser joven en estos tiempos es bastante relativo, pues existen muchas formas de ser joven, ya que “no piensan igual, no sienten igual, no ven el mundo igual (...) ¿Qué diferencia hay entre el joven que tiene 18 y el joven que tiene 40? Piensan como jóvenes, en el sentido de un pensamiento muy abierto, muy espontáneo” (Jiménez-Flórez, 2015, p. 439). Para Muñoz (entrevistado por Jiménez-Flórez, 2015), el término utilizado en sus investigaciones es el de “Sujetos en condición juvenil”, debido a que el tema de la edad no es un condicionante, lo interesante de enfatizar es que si tienen algo en común es que “piensan, sienten y actúan en términos colaborativos con una inteligencia colectiva” (Jiménez-Flórez, 2015, p. 441).

Aunque para Muñoz la categoría “joven” se encuentra atravesada por la precariedad, la violencia y la desesperanza y alude al sujeto que es distinto al “estudiante”, pues tiene vida propia, vive del rebusque y tiene proyectos de vida que no coinciden con estudiar o casarse, con subjetividades en construcción,

“están disputando la palabra”, creando espacios de existencia y expresión y son asumidos así porque los “jóvenes son dueños de un espacio narrativo, mucho más estético, de la sensibilidad, en donde las interacciones no se hacen con argumentaciones y con deliberación” (Jiménez-Flórez, 2015, p. 441).

Por último, este contexto de niñeces y juventudes a las que me refiero, se encuentra entretejido con mi historia de vida personal y profesional, ya que, en primera medida, hablo como la niña que sintió el llamado de las artes desde muy temprano, pero en la escuela no pudo encontrar el lugar-hogar que buscaba para expresarse, entendiendo que para el momento y lugar en el que tuvo que vivir, la educación artística soñada no tenía un espacio; en consecuencia, tal vez, mi vida profesional ha dedicado sus esfuerzos no solo a enseñar, sino también a gestar nuevos espacios para educar artísticamente, distintos a los que me ofrecieron en la niñez.

De esta manera, el ejercicio de la enseñanza lo he realizado en mayor medida desde el programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona, en el cual tengo 21 años de pertenecer a la planta docente formando a jóvenes profesionales en artes. Paralelamente, he gestado desde hace 17 años un proyecto educativo denominado Semilleros infantiles de Educación Artística -SILEA, espacio en el que he liderado la construcción de un proyecto de educación artística para las niñeces, distinto a los que existen en la ciudad de Pamplona, en resumen, dos lugares - sumados a los escenarios en los que desempeñan sus labores los colaboradores-participantes de esta investigación- desde los que se puede irradiar la ruta educativa para acercar a las niñeces y juventudes hacia la obra de ERV.

Descripción de la situación problemática y definición del problema

En este aparte se presentarán problematizaciones y reflexiones ante las realidades de las instituciones educativas y culturales como instancias y escenarios que deben promover una educación artística y sensible ante las obras de arte, específicamente en la provincia y de manera singular, en la ciudad de Pamplona. Cuatro (4) serán los problemas centrales que se abordarán a continuación:

El primer problema son **las prácticas colaborativas entre agentes e instituciones: exigencias de los tiempos actuales**, en la medida en que pensar en la implementación de prácticas colaborativas entre agentes culturales y educadores alrededor de las obras de arte, implica poner en el contexto actual las concepciones que portamos del museo tradicional, de sus pesadas estructuras; replantear una tradición museológica que prevalece hoy por hoy en este tipo de instituciones en nuestro país, especialmente en la provincia. Es decir, habría que pensar en “la razón de ser del museo y su función social, resignificándolo como un lugar crítico para ver, pensar y hacer, en una permanente construcción de subjetividades” (Sánchez, 2013 p. 26.). Es ahí en donde la educación artística y cultural cobra importancia a través de prácticas en las que el pensamiento estético adquiere significación, en tanto permita al sujeto- espectador convertirse en agente activo a través de las relaciones dialógicas propiciadas con los objetos y las imágenes y de experimentar con sus narrativas propias, experiencias sensibles y significativas.

En medio de la jungla de imágenes tóxicas que invaden el contexto social,

el reto es generar pensamientos propios e independientes en los agentes, pero, sobre todo, la educación artística y cultural en nuestros tiempos “tiene mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo de la imagen” (Acaso, 2009a, p. 31).

Según Bartolomese (2014), los museos en la actualidad deben aunar esfuerzos con las comunidades y demás instituciones afines para que dejen de ser concebidos como espacios que almacenan y exponen objetos, a ser significados como escenarios de producción cultural. Esto supone asumir el compromiso de otorgar el mismo peso e importancia tanto al objeto como al visitante, y colocar en posición de “tensión la importancia absoluta otorgada a la conservación y postulando la primacía de la participación, la democracia cultural y el dinamismo social” (Bartolomese, 2014, p. 9). Es así como “estos cambios han llevado a replantear el papel social de los museos, dejando de considerar sólo el edificio para concebirlo como un territorio, considerando a los visitantes como habitantes de una comunidad y a las colecciones como patrimonios regionales” (Sánchez, 2013, p. 27).

De esta manera, queda pendiente en el contexto de la provincia la preocupación por la situación de aislamiento que ha predominado en torno al trabajo interinstitucional y la ausencia de proyectos vinculantes entre los agentes que conforman las escuelas, museos y universidades, en especial ante las nuevas dinámicas del mundo contemporáneo, las cuales invitan a redefinir las acciones educativas y culturales, particularmente ante la obras de arte por parte de los públicos y sin importar el escenario en el que se encuentren ubicadas.

El segundo problema es el concepto de institución como estamento cerrado (caso Escuela, Universidad y Museo), en relación con las concepciones educativas que se gestan desde finales del siglo XX, las cuales asumen que la educación se puede generar desde cualquier escenario de la sociedad, de tal manera que, desde esta propuesta, la escuela y la universidad dejarán de ser concebidos como los únicos lugares en los que se puede aprender y obtener conocimientos.

Interpelarse por la articulación entre museos y escuelas supone aceptar que la construcción de conocimientos no se realiza sólo en la escuela, desmitificando así el rol tradicional de ésta como “la encargada” de impartir conocimientos; también supone aceptar que los museos son concebidos como instituciones educativas, que inciden en el aprendizaje continuo de las personas. (Bartolomese, 2014, p. 18)

Surgen entonces instituciones⁴ alternas que se asumirán como escenarios educativos o de apoyo a esta misión, entre los cuales se encontrarán incluidos los museos, los escenarios culturales y públicos, que se transforman debido a las obras de arte que contienen. Desde este punto de vista, tanto la institución- escuela, como la institución- museo serán concebidas como organizaciones específicas que responden, según Sánchez (2013, p. 25), a “modelos universales”, forjadoras de hábitos, creencias y subjetividades. En este sentido, podemos decir que, si bien el museo y las escuelas responden de manera general a demandas específicas y universales de toda institución, es posible pensar también que, para generar transformaciones, habría que actuar en escenarios alternos a la institución, en la medida en que se podría desde ahí generar acciones que propicien el “confrontar, aceptar y concretar

⁴ Para Hodgson (2011), una institución es un tipo especial de estructura social que implica reglas potencialmente codificables y normativas (evidentes o inherentes) de interpretación y comportamiento.

aquello que aparece como instituyente” (Sánchez, 2013, p. 26).

La articulación pedagógica entre los agentes que representan a estas instituciones surge como reto desde los nuevos modelos educativos, en la medida en que desde las concepciones que las visualizan como instituciones cerradas que excluyen a las comunidades de un verdadero acceso a las artes y a la cultura por las mismas reglas que las constituyen, también se puede empezar a concebirlas como escenarios que generan cambios, tejiendo lazos sociales e interinstitucionales de cooperación y colaboración. Esto exige empezar a pensar tanto a los escenarios escolarizados y a los museos más allá de sus paredes, generando a la par espacios de empatías, diálogos y tránsitos compartidos entre sus diferentes agentes (gestores, educadores, artistas, estudiantes y audiencias), transformándolos a la vez en comunidades participantes y deconstruyendo “el paradigma de que hay quienes tienen la “correcta” interpretación del arte” (Sánchez, 2013, p. 53).

Esta apertura hacia el territorio y las obras de arte que se encuentran en el museo y el espacio público sugiere la problematización del tipo de educación y experiencia que ofrecen las instituciones museales actualmente a sus comunidades, en tanto que, desde los procesos tradicionales de educación, no se ha posibilitado que dichos escenarios se transformen en espacios de confluencia e intercambio en los que la duda y la discusión confronten las formas de representación y comunicación tradicionales (Sánchez, 2013).

El tercer problema es **la escisión entre la pedagogía y el arte, asumido como un desafío para la región**. En el caso específico de Colombia, vale la pena revisar las posibles escisiones que puedan existir entre las esferas del arte y el escenario de la enseñanza, ambas a veces equidistantes, pero de alguna manera, se reconoce la necesidad orgánica que existe entre estas dos disciplinas. Si bien es cierto que a veces se polarizan, entran en choque y se repelen como el agua y el aceite, los escenarios de formación de artistas y licenciados en artes son los espacios en los que se han generado las reflexiones para esta área, aún en medio de las tensiones y exclusiones que generan.

Es en los ámbitos académicos (en particular en las universidades) en donde se ha concentrado la mayor actividad reflexiva y renovadora, de modo que son focos muy activos de pensamiento artístico. Sin embargo, no hay en general preguntas acerca de las formas como se enseña, de los marcos institucionales, de la legislación, o de las maneras como la universidad se piensa hoy. En este contexto, la educación escolar pesa aún menos; la escuela, la infancia y su vida cotidiana no existen para el alto mundo del arte. (Huertas, 2010, p. 174)

Desde la preocupación que surge por las realidades educativas de las artes, es necesario centrarnos en una de sus aristas: la formación de artistas y la formación de docentes para la enseñanza de las artes. Desde el campo disciplinar, podría pensarse que las licenciaturas en educación artística⁵ en el país sufren el problema de dividir, sin poder hasta ahora generar un campo propio disciplinar, lo que convierte en un conflicto la escisión entre lo pedagógico y lo artístico. La academia de artes se ha caracterizado por formar para la creación a los artistas y en algunos casos para la gestión cultural, pero, las inquietudes por los campos pedagógicos son prácticamente inexistentes, y “tiende todavía a verse la acción educativa como una alternativa paralela para las personas que no alcancen el nivel de artista de éxito” (Huertas, 2010, p. 174).

⁵ Entre las mallas curriculares propuestas en las redes, se podrían citar la Licenciatura en educación: artes plásticas (sede Carmen de Viboral, Antioquia) de la Universidad de Antioquia; Licenciatura en Artes plásticas, sede San Juan de Pasto, USTA; Licenciatura en Educación artística y cultural, FUP de Popayán; Licenciatura en Educación artística con énfasis en danza y teatro, UAN, sede Bogotá D.C.; Licenciatura en Educación artística y cultural, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta.

Por su parte, frente a la escasa formación disciplinar de las artes de los licenciados en educación artística, -entendiendo la complejidad de lo que implica la ausencia de un componente más experiencial que no está estandarizado ni organizado en este país, o que las artes se puedan enseñar como una receta o paquete de contenidos y procedimientos-, su claridad y posición se vuelve política, en la medida en que no se puede seguir esperando que para una comunidad de profesores el área de la educación artística en escuelas y museos se convierta día a día en un conjunto de ejercicios estereotipados, y para los artistas sin formación pedagógica sea una posibilidad laboral desechable y transitoria sin organización, responsabilidad, ni análisis. El desafío es la reflexión de toda una comunidad compuesta por niños, docentes, artistas, gestores, con la invitación a reescribir una nueva área, no divorciada disciplinariamente y en la que para cada uno de sus participantes se convierta en reto, construirla a la imagen de sus necesidades propias, pero también de lo que necesitan las instituciones, la región y el país.

El cuarto problema es **la marginalidad de la educación artística y cultural en la provincia**, realidad que pareciese fuera conveniente, y que la mirada crítica hacia el mundo visual, el mundo de la sensibilidad y del pensamiento creador fueran prescindibles.

Si sumamos la cantidad de horas que se dedican a las artes plásticas a lo largo del proceso educativo, descubrimos la poca importancia que los centros escolares dedican al arte. Tal y como afirma Eliot Eisner (2002), «el lugar que ocupa el arte en el curriculum muestra a los jóvenes lo que los adultos consideran importante». (Ramos y Feria, 2014, p. 97)

Desde la provincia no escuchamos ni leemos demandas hacia el sistema educativo artístico y cultural por la misma orfandad en que se encuentran el área y el campo, tampoco parece preocupar qué tipo de estudios o programa curricular ha diseñado el docente para nuestros hijos y aún menos, la situación de los museos y las obras de arte que contienen. Para Acaso (2009), el tema de la marginación de la educación estética y artística es una cuestión política, “Es decir, para que el lenguaje visual avance, lo importante es que los ciudadanos no comprendan las imágenes, [...] y para que esto ocurra es indispensable que la educación artística sea ineficaz” (p. 121), hasta llegar al punto de que “términos como marginal, periférica, [...] residual, son los que se consolidan y han hecho que este campo del saber se entienda como una de las parcelas menos legitimadas de todas las disciplinas en que se dividen las ciencias de la educación” (Acaso, 2009, p. 88).

Cuando escribía en el siglo XVIII su *Educación estética del hombre* (1795), Friedrich Schiller sabía perfectamente que la dimensión estética era fundamental para el bienestar de todo ser humano. Es sorprendente que hoy la educación estética sea extirpada de los programas educativos. En Francia, por ejemplo, la enseñanza de las artes plásticas en primaria pasó de obligatoria a opcional. Y en buena parte de América Latina, a excepción de Cuba –donde hay una excelente formación estética en todos los niveles educativos–, la enseñanza artística –y, por ende, estética– no ocupa un lugar importante, lo que va en un detrimento de las actividades humanistas, que deben hacer parte importante de toda sociedad. De ahí surge el imperativo de repensar la dimensión estética y la estética como régimen común a toda

sociedad. (Arcos Palma, 2009, p. 3)

Pamplona, municipio ubicado dentro del contexto fronterizo de Norte de Santander con Venezuela y escenario a la par afectado por la crisis regional, se constituye en el espacio central de este proyecto. En la actualidad, este municipio cuenta con seis (6) sedes educativas, ocho (8) colegios y siete (7) escuelas en el sector público, más cuatro (4) instituciones de carácter privado⁶. En el casco urbano de la ciudad existen aproximadamente 6.700 estudiantes y 308 docentes que constituyen la población que estudia y trabaja en la educación inicial, básica y media, además de dos (2) Instituciones de Educación Superior que ofertan programas de formación de artistas. Por otro lado, posee un Instituto de Cultura con unos procesos de formación artística y cultural en música, danza, teatro y artes plásticas, y cuenta también con siete (7) museos, tres (3) de ellos de carácter histórico y con colecciones permanentes consolidadas y relacionados específicamente con las artes.

En cuanto al tema de la educación artística y cultural, se constituye en una de las áreas—según datos de la Alcaldía municipal— que presentan mayores problemas frente a su implementación tanto en el sector educativo como en el sector cultural. De acuerdo con los datos de la actual administración, solamente dos de las sedes de la ciudad, La Normal Superior⁷ y el Instituto Técnico La Presentación, cuentan con profesor para esta área del saber. El motivo que presenta el asesor de turno ante esta situación es la falta de concursos públicos con plazas para las artes en el municipio de Pamplona, lo cual complejiza una realidad que lleva varias décadas. En contraste, los cuatros colegios privados en la ciudad cuentan todos con docentes para artes plásticas, música y danza.

Sin una sostenibilidad de los procesos educativos en el municipio, pocas posibilidades de oferta, acceso a las poblaciones, sin un consejo municipal de cultura, sin una estructura administrativa fuerte ni inversión en el área, pero en contraste, con una tradición cultural rica y viva, el municipio de Pamplona posee una población raizal consciente de su riqueza e historia en términos generales y de su posición como centro cultural y artístico de la región.

Dentro de las comunidades que conforman la población raizal del municipio de Pamplona se encuentran **las niñeces y juventudes**, como agentes vivos que merecen ser escuchados y ocupar el espacio que merecen como seres que son presente, vitalidad y no solamente asumirlos como un proyecto para el futuro.

En este punto, la población de las niñeces⁸ del municipio de Pamplona es asumida en contraste a la idea de la infancia como “seres pasivos, dependientes, vacíos de sentido y de conciencia, seres sin forma, seres que valen por lo que representan en el futuro de las naciones y no por los seres que ya son” (Alvarado, 2014, p. 21), ante lo citado, cabría agregar “que los niños, niñas y adolescentes no deben seguir siendo mirados como meros objetos de protección, sino como las personas que son tan dignas e iguales que los adultos” (Muñoz, citada en Siebert, 2022, p.1), seres que son reducidos a la condición de fragilidad y a una adultez encerrada en un cuerpo de estatura reducida, pero que en realidad tienen una historia, gustos y una manera de ser y de estar propia en el mundo, estos niños, niñas y niñes ahora, son reconocidos

Como sujetos históricamente contextualizados, con múltiples dimensiones en su constitución: física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, que se van desarrollando en un proceso de reequilibraciones

⁶ Según los datos que arroja el Plan de Desarrollo 2016-2019 de Norte de Santander (Gobernación de Norte de Santander, 2016), en Pamplona existen 62 sedes educativas, 28 en el área rural y 34 en el sector urbano, dato que posiblemente refleja la realidad de las instituciones educativas, más no de las sedes, como este documento lo presenta.

⁷ Esta institución posee un proyecto educativo con énfasis en las artes.

⁸ “Pienso que tal vez no deberíamos hablar de niñez, sino de niñeces, para nunca olvidar el carácter plural y múltiple que tiene la infancia” (Grau, citada en Siebert, 2022, p.1), una postura inclusiva que no reduce ni invisibiliza ni a los niños, niñas, niñez a una definición estrecha de su realidad.

dinámicas que se van dando por condiciones propias de la biografía del sujeto o por presiones del medio y del contexto en que el sujeto actúa. (Alvarado, 2014, p.28)

Las niñas entonces, con un mundo de posibilidades por crear y expresar, pero absortos en un escenario social que les brinda pocas oportunidades para el despliegue de sus capacidades innatas, merecen lugares en donde puedan explorar y ser lo que desean ser.

Ser joven para esta tesis implica una “construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas ha adquirido significados y restricciones diferentes” (Fandiño, 2010, p.1), es decir, existe una condición de juventud diferenciada, histórica, cultural y socialmente, de otros momentos de la vida del ser humano, que manifiesta formas específicas de abordar el mundo:

Margulis y Urresti (1998) afirman que la condición de juventud muestra una forma específica de estar en la vida —potencialidades, ambiciones, requerimientos, singularidades éticas y estéticas, lenguajes— resultante de una episteme concreta: una sensibilidad, una experiencia histórica y unos recuerdos específicos que expresan una decodificación diferente de la actualidad y resultan en un modo heterogéneo de ser contemporáneo. (Fandiño, 2011, p. 2)

Es así como esta clase de posicionamiento propone que se debe hablar de “juventudes” ya que estas no son una sola ni son homogéneas, la diversidad situacional, relacional e histórica es clave para antes que cerrar, abrir su construcción. Por otro lado, hablar de juventudes y ser joven en estos tiempos es bastante relativo, pues existen muchas formas de ser joven, que “no piensan igual, no sienten igual, no ven el mundo igual (...) ¿Qué diferencia hay entre el joven que tiene 18 y el joven que tiene 40? Piensan como jóvenes, en el sentido de un pensamiento muy abierto, muy espontáneo” (Jiménez, 2015, P.3). Para Muñoz, entrevistado por (Jiménez, 2015, p. 5), el término utilizado en sus investigaciones es el de “Sujetos en condición juvenil” debido a que el tema de la edad no es un condicionante, lo interesante de enfatizar es que si tienen algo en común es que “piensan, sienten y actúan en términos colaborativos con una inteligencia colectiva” (Jiménez, 2015, p.5).

Aunque para Muñoz (entrevistado por Jiménez-Flórez, 2015, p. 2), la categoría “joven” se encuentra atravesada por la precariedad, la violencia y la desesperanza y alude al sujeto que es distinto al “estudiante”, pues tiene vida propia, vive del rebusque y tiene proyectos de vida que no coinciden con estudiar o casarse, con subjetividades en construcción, “están disputando la palabra”, creando espacios de existencia y expresión y son “jóvenes son dueños de un espacio narrativo, mucho más estético, de la sensibilidad, en donde las interacciones no se hacen con argumentaciones y con deliberación” (Jiménez-Flórez, 2015, p. 6).

Tanto las niñas como las juventudes viven en un contexto de marginalidad de la educación artística pública, en cuya esfera se incluye a las instituciones educativas y culturales, tienen realidades comunes; la residualidad de las artes en todas ellas, se evidencia a través de su posición marginal tanto en los currículos, en las actividades casi nulas, o a la situación financiera y de segregación en que se encuentran los museos y centros culturales, obligados a subsistir con recursos propios y en medio de condiciones de exclusión y miseria; de paso, las obras de arte, tanto en los museos como las que se encuentran ubicadas en los espacios

públicos de la ciudad, permanecen dormidas para estas comunidades, en la medida en que no poseen una base educativa que propicie su estudio, sensibilización y apropiación, lo que complejiza más la situación del campo del conocimiento al que ellas pertenecen, de su realidad e impacto social.

Por último y como una manera de acercamiento a la obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ligada directamente con la problemática específica de este proyecto, se hace necesario plantear unas breves líneas relacionadas con sus elementos formales y conceptuales.

Eduardo Ramírez Villamizar, una vida, una obra

Antes de iniciar un acercamiento al problema de la obra escultórica del maestro ERV en la ciudad de Pamplona, es necesario trazar un rápido bosquejo de las vanguardias históricas del siglo XX, en especial, las tendencias que, sin ser homogéneas, se caracterizaron por ser una respuesta no figurativa ante “la crisis de representación del mundo, crisis que se transformó en una “revolución”, metáfora por excelencia de la modernidad, dado a que seguían representando las concepciones intelectuales y sociales de su momento histórico” (Lebrón-Gómez, 2020, p. 3).

Dichas vanguardias perpetradas sobre cimientos teóricos, desembocaron en obras de arte -que, para el tema de interés de esta tesis- compuestas por lenguajes abstractos, con principios constructivos, extrañas y ambiguas, fueron el reflejo de una “autoconsciencia histórica”, “consciencia de la ruptura que hay con las pasadas formas de ver y hacer arte” (Lebrón-Gómez, 2020, p. 3)

“Poner orden en el movimiento” es una frase del artista abstracto Paul Klee, apropiada para entender la ruptura con los lenguajes tradicionales del arte y para acercarnos a la comprensión la obra vanguardista del maestro Eduardo Ramírez Villamizar⁹, o por lo menos, al conjunto de su producción que se encuentra ubicada en la ciudad de Pamplona.

Las etapas de la obra que antecedieron el último momento artístico del maestro pamplonés, reflejaron una consecuencia clara del pensamiento riguroso y de la sensibilidad de un lenguaje que transcurrió desde la figuración, el expresionismo, la síntesis cubista hasta llegar a la plena abstracción, en sus relieves primero, hasta desembocar en la escultura exenta, lenguaje que caracteriza el estilo propio de ERV.

La ruptura de los cánones de representación tradicional por medio del uso de los lenguajes de la abstracción geométrica en la obra de ERV, lejos de generar una lectura objetiva del mundo, hizo que lo invisible se tornara visible, real. A través del metal, este artista representó lo efímero, lo intangible y lo abstracto desde los lenguajes del pliegue, del vacío, del rombo, de la repetición y el ritmo, tratando—como es la vocación del arte— de “darle forma” (Eco, 1992, p. 16) al viento, a los sonidos, a la música y a los recuerdos. (Moncada, 2020, p. 295)

La obra del maestro refleja antes que la racionalidad extrema, la lectura armoniosa de un mundo al que desea poner orden, a través de estructuras y geometría, un conjunto de expresiones en el que emergen desde máquinas y construcciones hechas por el hombre, hasta paisajes, montañas, y profundas emociones.

⁹ Artista plástico, específicamente, uno de los representantes más importantes de la escultura abstracta geométrica de Latinoamérica. Nace en la ciudad de Pamplona, Norte de Santander el 27 de agosto de 1922 y fallece en la ciudad de Bogotá, el 24 de agosto de 2004.

Las obras de arte son logros humanos complejos y valorados, capaces de proporcionar conocimiento, una experiencia estética y disfrute. También pueden ofrecer ocasiones de encuentros que inviten a pensar sobre problemas y preocupaciones que afectan a los individuos y a la sociedad (Efland, 2004, p. 21).

Si bien, las obras son pensadas y realizadas por los artistas, en realidad se convierten en obras de arte cuando entran en circulación, es decir, cuando se exponen y entran en contacto con los públicos, y aunque la ciudad de Pamplona alberga una muestra importante de los diferentes momentos de la producción de este artista, tanto en el museo de arte moderno que lleva su nombre, como en el espacio público de la ciudad, además de otros escenarios de corte académico, cultural y religioso, dicho legado merece ser recuperado del olvido y letargo en el que se encuentra actualmente.

Por otro lado, es necesario resaltar que la obra del maestro ERV en la ciudad de Pamplona es el producto del deseo que tuvo el artista por dejarle a su ciudad de origen un legado para que sus habitantes fueran mejores y ellos mismos se perfeccionaran a través de la experiencia estética vivida a partir del contacto con sus esculturas, relieves y pinturas (Rubiano, 1977). Dicho legado merece ser recuperado del olvido y que se puedan establecer vínculos significativos entre la obra y los habitantes. (Moncada, 2020, p. 296)

Deuda, sueño, propuesta y/o deseo, este proyecto buscará activar y actualizar una obra inmersa en el pasado y en el abandono por parte de los pobladores de la ciudad de Pamplona, con el fin que la misma se constituya en mediadora de nuevas posibilidades y devenires de comunidades sensibles y críticas ante el lugar, el territorio y sus prácticas pedagógicas y profesionales.

~ 29 ~

Formulación del problema

En consecuencia, a lo planteado anteriormente, es necesario formular las siguientes preguntas:

¿De qué manera las esculturas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en la ciudad de Pamplona, pueden constituirse en escenarios de producción de narrativas por parte de los colaboradores/ participantes de esta investigación?

¿De qué manera se podrían activar las obras de arte del maestro Eduardo Ramírez Villamizar con un grupo de líderes sociales, culturales y educativos de Pamplona?

Justificación

La historia de la educación en los museos ha existido de manera paralela casi con su fundación, pues “las áreas educativas de los museos, llevan más de dos siglos utilizando la pedagogía como estrategia” (Cann, 2013, p. 37), en consecuencia, las relaciones de los mismos con los públicos han sufrido transformaciones a través de la historia: “Desde su origen vinculado al coleccionismo y la ilustración los museos se enmarcaron en la noción de cultura elitista, manteniéndose como repositorios de objetos que carecían de contacto con los públicos” (Hernández,

1992, citado en Sánchez, 2013, p. 25).

Con el surgimiento de la museología y la posterior generación de estamentos como el Consejo Internacional de Museos – ICOM en 1947, la educación en los escenarios museísticos se fortalece, a pesar de que los métodos tradicionales serán los que se privilegien durante décadas en los museos, dejando de lado el sentir y el pensar de los públicos.

Es así como la preocupación por la dinamización de los museos a través de acciones y estrategias pedagógicas que coloquen a las obras de arte al alcance de los sujetos y de la comunidad ha sido asunto de discusión desde finales la década de los 70 del siglo pasado, suscitando cambios y ajustes en escenarios –de entrada- difícilmente intervenibles y en los cuales, se demanda unos enormes esfuerzos institucionales para lograr una empresa de transformación radical de sus pedagogías y de las relaciones con los públicos y comunidades.

La museología crítica emerge entonces, para defender políticamente al arte y a la educación artística como un derecho social de los sujetos y como respuesta al problema de legitimidad de los procesos educativos, problematizando el tipo de educación y experiencia que ofrecen las instituciones museales en tanto prácticas tradicionales que no permiten a dichos escenarios “ser espacios de confluencia e intercambio donde se dude, se discuta y se confronten las formas de representación y comunicación” (Sánchez, 2013, p. 31). Pero, a pesar de todas las transformaciones y políticas culturales y del patrimonio, aún persiste la noción de museo como contenedor y refugio de obras de arte desprovistas de sentido, esto sustentado en “la ingenua creencia de que los cuadros o las esculturas que allí se conservan nos hablan directamente, se comunican con nosotros sin que tengamos que hacer el esfuerzo de entender lo que representan” (López, 2014, p. 50).

Danto (1992: 49) coincide en la necesidad de un bagaje teórico para poder disfrutar de las obras de arte: “Ver algo como arte requiere algo que el ojo no puede percibir, una atmósfera de teoría artística, un conocimiento de la historia del arte”. Es la educación lo que permite percibirlas como superiores, y proporciona una satisfacción más profunda. (Sánchez, 2013, p. 41)

En este sentido, los conceptos tradicionales relacionados con las artes y su educación ligados a la hegemonía, la tradición y la exclusividad, se transforman en procesos y experiencias a los que libremente todos los públicos pueden acceder en la medida que las artes se convierten en experiencia, cimentadas en modos de pensamiento particular y generadoras de epistemes diferentes, en especial, en estos tiempos en los que prima la crisis de la sensibilidad en la sociedad contemporánea (Sánchez, 2013).

En síntesis, a través de esta investigación se podría realizar un reconocimiento de los aportes del área de la educación artística y cultural desde la acción de una práctica educativa basada en los nuevos materialismos entre líderes culturales, agentes educativos y sociales de la ciudad de Pamplona, y por supuesto, la obra escultórica abstracta geométrica del maestro ERV, con el fin de incidir en la experiencia de vida y en las labores de cada uno de los colaboradores/participantes, enfatizando en que sus públicos en gran medida están conformados por niños y jóvenes.

Este proyecto aspira a darle a los objetos (obras de arte) la importancia que

les corresponde, transformarlos en actantes, en la medida en que pueden hacer cosas, producir efectos, alterar eventos, resaltar aquello que ordinariamente es tirado a las sombras: la agencia material o la efectividad de los objetos, igualmente la relación entre colaboradores/ participantes y obras de artes, como actantes – en su orden– humanos y no humanos provocada en planos menos verticales de lo que es común; así, un actante es “cualquier entidad que modifica a otra entidad en una prueba”, algo cuya “competencia se deduce de [su] performance” (Bennett, 2022, p. 5).

La imagen de la materia muerta o completamente instrumentalizada alimenta a la arrogancia humana y nuestras fantasías de conquista y consumo destructoras de la tierra. Lo hace mediante la evitación que nosotros detectemos (viendo, escuchando, oliendo, degustando, sintiendo) una gama más completa de poderes no humanos que circulan alrededor. (Bennett, 2022, p. 10)

En esta tesis se busca activar las materialidades, conectado esto último con un valor público y político en seguir el aroma de un poder no humano, de las cosas, la agencia material de cuerpos objetuales, orgánicos, inorgánicos, objetos naturales, culturales, como cuerpos afectivos¹⁰ provocadores de narrativas. Lo anterior lo agrego en la medida en que he seguido la obra de ERV durante 20 años, como un paisaje de afecto que me atrae y ante el cual intento contagiar a los colaboradores/participantes de esta tesis, además de entrar en resistencia ante una concepción de mundo –que parece estar– compuesto solo por sujetos humanos activos que confrontan objetos pasivos y sus mecanismos gobernados por la ley.

En cuanto al impacto de la comunidad de los agentes culturales y docentes del área y afines, encontrarán en esta investigación un importante insumo para fortalecer e innovar los procesos de enseñanza desde esta área, a través de nuevas resignificaciones que se podrían generar en torno a la obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar ubicada en la ciudad de Pamplona y, a su vez, se podrían favorecer con una investigación en la que la prioridad y objeto de estudio arrojaría probablemente resultados que beneficiarán de manera directa la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes, pero específicamente por el desarrollo humano, crítico, propositivo y sensible que las artes fomentan. Ante la realidad que vivimos a diario en nuestro país y el mundo, se vuelve necesario la comprensión de la dimensión sensible dentro de las realidades educativas para promover en sus comunidades el deseo de transformar creativamente el entorno al que pertenecen y de valorar, reconocer y resignificar los escenarios y las diversas historias de vida. También, para los profesionales de la educación, para los artistas, artistas docentes y afines interesados en generar procesos de enseñanza en el área, esta investigación se convierte en un aporte que podría llegar a enriquecer la realidad de sus campos de trabajo y de sus vidas.

Por último, la existencia de un grupo de políticas públicas en Colombia a lo largo del tiempo, que representan diversas posturas históricas de entender la educación artística, no han garantizado su presencia ni su calidad. La propuesta de un proyecto que tiene la intención de generar nuevas maneras de acercarse a las obras de arte del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en el espacio público, educativo y religioso y museo de la ciudad por parte de las comunidades

¹⁰ “La noción espinozista de afecto se refiere en general a la capacidad de cualquier cuerpo para la actividad y la capacidad de respuesta. Deleuze y Guattari lo expresan de esta manera: “No sabemos nada acerca de un cuerpo hasta que sepamos qué puede hacer, en otras palabras, cuáles son sus afectos, cómo pueden o no entrar en composición con otros afectos, con los afectos de otro cuerpo, ...destruir ese cuerpo o ser destruido por él, ...intercambiar acciones y pasiones con él o unirse para componer un cuerpo más poderoso” (Bennett, 2022, p. 11).

culturales y educativas, posiblemente posibilitará la tarea de deconstruir discursos, de desnaturalizar modelos y prácticas culturales y educativas desde las ciencias sociales y las artes, de visibilizar posibles relaciones de **poder y de saber**, así como la reproducción cultural que incide en la lectura y apreciación de las obras de arte, producciones culturales y patrimoniales susceptibles de ser enseñadas y apropiadas. Este es parte del reto asumido.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las narrativas de las obras de ERV que emergen de los encuentros pedagógicos de sensibilización y creación con un grupo de líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona y como aporte a la construcción de otros discursos de la obra en espacios educativos.

Objetivos específicos

- Desarrollar procesos de significación de las obras de ERV con los líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona para la apertura hacia esta producción artística.
- Revisar las perspectivas educativas que históricamente han sido utilizadas en los museos de arte para la difusión de las obras hacia los públicos.
- Proponer una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV.

CAPÍTULO II

| 34 |



ESTADO DEL ARTE

A partir del rastreo realizado a las producciones evidenciadas en trabajos de grado y tesis de maestría y doctorado, artículos investigativos y libros de los últimos 10 años aproximadamente y desde los términos de búsqueda “Museos – Educación – obras de arte”, se encuentra que es un tema que presenta desarrollos investigativos amplios, en especial lo relacionado con proyectos de investigación que propenden por generar un trabajo mancomunado desde la Educación Artística, entendida como campo de interrelaciones entre diferentes instancias sociales y culturales y, a la par, la preocupación por profundizar a través de la investigación en nuevas rutas para acercar a los públicos hacia las obras de arte.

En este sentido, se pudo encontrar que de los cuarenta y nueve (49) trabajos encontrados, los modelos y enfoques investigativos en treinta y tres (33) de ellos recurrieron a los paradigmas cualitativos, cuatro (4) al paradigma post-cualitativo, tres (3) se basaron en modelos mixtos y tres (3) en el modelo cuantitativo (Figura 1); igualmente que de los documentos, treinta (30) hallazgos investigativos se consolidan desde España, dos (2) de México, tres (3) de Chile, seis (6) de Argentina, y seis (6) de Colombia (Figura 2).

~ 35 ~

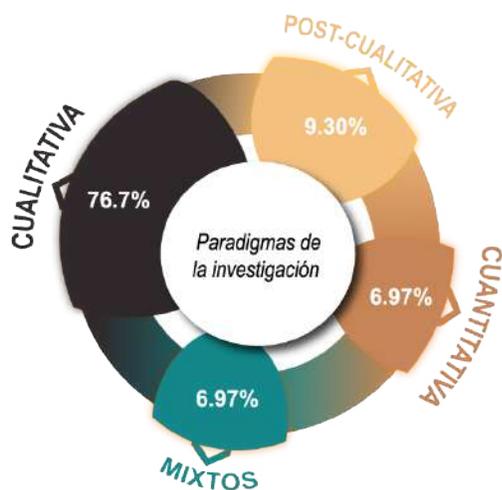


Figura 1. Paradigmas de la investigación

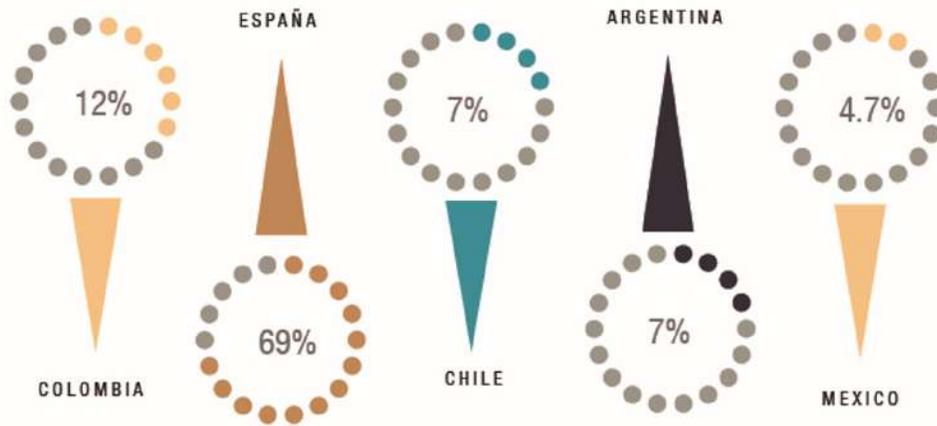


Figura 2. Investigación por países

También es importante resaltar que, la mayoría de los trabajos investigativos, es decir, veintinueve (29) de ellos, se realizaron en Europa, particularmente desde España, convirtiéndose la Universidad Complutense de Madrid en la principal Institución de Educación Superior que produce investigación en el área, seguida de la Universidad de Barcelona. Frente a los modelos elegidos para desarrollar dichas investigaciones se pueden citar: la Investigación basada en las Artes con seis (6); los enfoques descriptivos e interpretativos descriptivos, Investigación Acción con seis (6) trabajos; estudios de caso con cuatro (4); análisis documental y perspectivas arqueológica genealógica, junto con la investigación educativa, cada uno con tres (3); investigación documental y enfoque socio-crítico, cada uno con dos (2) trabajos; y con un (1) trabajo cada uno, se encontraron en esta pesquisa el enfoque experimental, y los modelos del aprendizaje colaborativo, etnográfico, lectura crítica y el empírico-analítico (Figura 3).

| 36 |

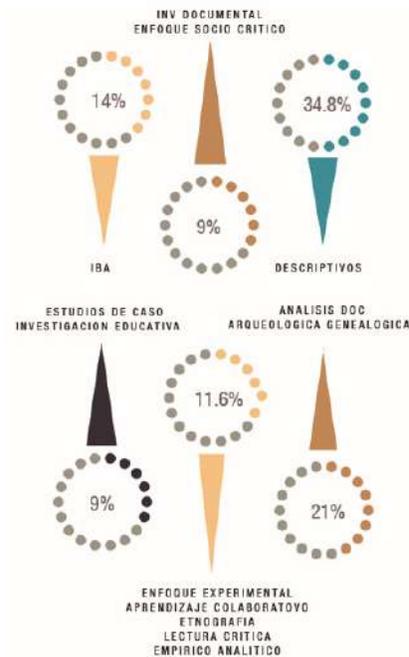


Figura 3. Modelos y enfoques de investigación

Por último, desde esta observación general de los trabajos encontrados, cabe detenerse en las bases de datos y repositorios de los cuales se obtuvieron las tesis y artículos referenciados; en orden cuantitativo, en la base de datos Dialnet se encontraron once (11) trabajos; en Redalyc, uno (1); en Scielo dos (2); en Sedici, uno (1); en EBSCO, uno (1); en Research Gate, uno (1); en Academia.edu, uno, (1). En cuanto a los repositorios académicos, se destacan los internacionales: E-Prints, de la Universidad Complutense de Madrid, con ocho (8) trabajos encontrados; IDUS, el repositorio de la Universidad de Sevilla, con dos (2); y con un (1) trabajo cada uno, los respectivos repositorios de la Universidad de Murcia (Digitum), la Universidad de Málaga (Riuma), la Universidad Jaume I (Uji), la Universidad Abierta de Cataluña, la Universidad de Córdoba en Argentina (Ansenusa), la UNAM de México. A nivel nacional se encontraron, con dos (2) trabajos cada una, los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia (Bdigital) y de la Universidad Minuto de Dios; y con un (1) trabajo cada uno, el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Los Libertadores. Por último, se citan proyectos y artículos en plataformas internacionales, cada una con un (1) trabajo, como, por ejemplo, la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, la revista digital Nueva museología.net, TDX, y TDUEX (Figura 4).



Figura 4. Bases de datos y repositorios institucionales

A continuación, se ampliarán los ejes más representativos hallados en las investigaciones, resaltando los conceptos esenciales de las mismas.

Ejes y conceptos destacados en el campo

A partir de la revisión y análisis de los trabajos de investigación y artículos encontrados, se pudo plantear una serie de conceptos esenciales que recurrentemente se proyectan y problematizan por parte de las comunidades académicas e investigativas. En este sentido, se presentan: “El giro educativo en los museos”, en el que se pretende reflexionar sobre la importancia de las

pedagogías que se instauran ante las obras de arte en los espacios museísticos; “Los museos abiertos/ el giro político”, en el que se presentan las posibles aperturas hacia los públicos y nuevos relatos y narrativas coproducidas con ellos, distintos a los discursos hegemónicos que han caracterizado a estas instituciones; y, por último, “Un museo con obras vivas: el giro neomaterialista”, en el que se abordarán investigaciones de tipo postcualitativa que centran su interés en el despliegue de experiencias relacionadas con la sensibilización hacia los agentes no vivos y los objetos que nos rodean.

El giro educativo en los museos

En este eje se citarán los proyectos que guardan relación con las preocupaciones por las pedagogías que se movilizan en los escenarios museísticos, y la importancia que ha adquirido la práctica pedagógica en estas instituciones.

Para empezar, las prácticas pedagógicas se podrían asumir como “las habilidades específicas y conocimientos racionales o explícitos que se ponen en práctica al momento de mediar en una situación de enseñanza-aprendizaje” (Martínez, 2017, p. 1), teniendo en cuenta los modelos, las maneras como se han enseñado las artes, sus didácticas, las puestas en escena por parte de los maestros, artistas, gestores, de sus estrategias, sus propósitos, etc., tanto en escenarios de educación formal como informal.

Miralles (2013) evidenció la importancia de estudiar la relación entre el museo de arte y la educación artística en el ámbito escolar, resaltando las alianzas pedagógicas entre museos y docentes del área para fortalecer la educación artística en la escuela; y destacó, de paso, las formas como los docentes de artes visuales perciben a los museos y los potenciales usos pedagógicos que pueden hacer de sus colecciones.

En consonancia con el tema museístico y sus aspectos educativos, emerge el planteamiento de un modelo propio desde la museología crítica derivado de la pedagogía crítica, en los espacios museísticos, basado en el desarrollo de la libre personalidad de los niños y en una metodología que responda a sus necesidades, así como “la lucha contra las desigualdades sociales y culturales resultado del capitalismo, la sociedad de consumo y la colonización cultural” (López, 2014, p. 17).

Como consecuencia, para López (2014), la tendencia en los museos a centrar sus preocupaciones en función de los diversos públicos y las necesidades de la sociedad, en contra de los tradicionales métodos de comunicación de masas y a distancia que predominaron en décadas anteriores, la educación hoy tiene un acento personalizado e interpersonal, ejemplificado en diversas formas de enseñanza y metodologías plurales, lo que permite que aumente su radio de acción a través de modelos emergentes, en los que, según Sánchez (2013), deben involucrar “nuevas posibilidades de acción y esquemas museológicos más dinámicos” (Sánchez, 2013, p. 54), con el fin de proponer nuevos vínculos con las comunidades en las que se encuentra inmerso.

Siguiendo en la línea de lo anterior, la propuesta de un modelo pedagógico de tipo generativo o inventivista para la educación museal de Acaso (2011) reconoce que la acción educativa no puede dejar de lado que la constitución de

los sujetos de aprendizaje debe asumirse en clave de complejidad, pluralidad y diversidad, al igual que sus necesidades particulares; en esa medida, reconoce que “las pedagogías deben estar alejadas de la metodología educativa sexista, clasista y racista además de homófoba” (Acaso, 2009, p. 46), sino, más bien, “fomenta y aumenta tendencias emergentes, tales como estructuras de sentimientos, flujos semánticos y sociales que toman y crean algo nuevo y diferente a partir de nuevas fuerzas vigentes en el momento contemporáneo” (Acaso, 2011, p. 32).

Estas preocupaciones y acciones de tipo pedagógico “fomentados desde los años dos mil son conocidos como el giro educativo” (Sánchez, 2013, p. 123), cambio que involucró cada vez más el arte, la educación y la investigación en el ámbito académico, que asume a los museos como escenarios en crisis permanente y que encuentran en la educación una alternativa para cautivar a las comunidades.

Específicamente en relación al giro educativo en los museos, no solamente se relaciona con proyectos curatoriales que adopten la educación como reto, sino con la reflexión de una práctica que se entrelaza con una serie de políticas públicas, globales y locales, que responden a la crisis general de la sociedad de postguerra europea, que tuvo un punto de quiebre con la revolución cultural de finales de la década del 60. Los crecientes cuestionamientos hacia los beneficios de los museos para la sociedad, sus altos costos de sostenimiento y su naturaleza elitista, removerán los cimientos de una institución tradicionalmente estática, obligándola a subsistir con sus propios recursos y a revisar su función educativa hacia los públicos. (Moncada, 2020, p. 39)

El giro será consecuencia de una crisis de las instituciones museísticas, que activará los departamentos de educación hasta llegar a la conclusión “que todo en un museo es educación” (Acaso, 2011, p. 168). Para Colman (2022), los museos históricamente han pasado de ser un lugar de “depósitos de objetos a un lugar más educativo” (p. 15), es así como la deuda aún en el siglo XXI de la vinculación entre los diferentes niveles del sistema educativo con los museos sigue en proceso, en especial, para dar respuesta a las comunidades educativas. La investigación realizada se basó en un “trabajo descriptivo de tipo revisión bibliográfica que tiene por objetivo analizar las contribuciones de los museos al proceso de enseñanza aprendizaje. El procesamiento de los datos se realizó mediante los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y hermenéutico” (Colman, 2022, p. 15). Las conclusiones se centraron en la desconexión entre museos y educación, cuyas metodologías aún tradicionales, basan su acción en el depósito de información tanto en los estudiantes como en el profesorado, quedando pendiente el compromiso con propuestas de aprendizajes significativos en los talleres educativos permanentes. También es claro el vacío formativo que existe en los profesionales de museos y profesorado y “la falta de recursos didácticos tanto en los museos como en los diferentes sitios web como alternativa para la comunidad educativa” (Colman, 2022, p. 15), en especial, como estrategias que preceden las visitas a los museos.

Este giro educativo representa la esperanza de transformación de los museos, especialmente, “cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer” (Rogoff, 2011, p. 256).

Méndez-Suárez (2021) cuestiona la sospecha por la acción educativa en los museos a partir del denominado “giro educativo”, lo que la lleva a realizar un rastreo del surgimiento de la función educativa como demanda social durante el siglo XX y la tendencia de estas instituciones más que a la educación, hacia el aprendizaje, esbozando de esta manera, cómo la institución museal “ha transitado desde los ideales de la educación permanente a los del aprendizaje permanente, continuo o a lo largo de la vida. Asimismo, se propone la idea de “transmisión” como mecanismo que vehicula la educación museal hacia lo cultural” (Méndez-Suárez, 2021, p. 142).

Por su parte, Moreno con el artículo de reflexión titulado “Las relaciones personales: supervivencia para la educación artística en la escuela” (2014) y Soto con la tesis doctoral “Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre Escuela, Museo y Universidad. Análisis desde la Investigación-Acción” (2015) se dan a la tarea de investigar la importancia de las artes en la Escuela a través de líneas de acción de ella misma “que la conectan con el Museo y la Universidad como por ejemplo mejorar la labor docente y visibilizar una línea de acción docente basada en artivismo¹¹” (Soto, 2015, pp. 167-168). En este sentido, Moreno (2014) reflexiona sobre la realidad de la educación artística en la escuela, y cómo en el rol del docente del área se encuentra una importante tarea y es la de trabajar conjuntamente con pares en todos los grados e inclusive con los docentes universitarios relacionados con la disciplina de las artes.

De manera específica, estas dos investigaciones buscan mejorar la labor de los docentes del área, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la educación a través del arte, además de propiciar un entorno apto para la discusión y el intercambio de experiencias, avances y nuevos conocimientos en el ámbito de la vinculación interinstitucional. Así, promueven el diseño y elaboración de propuestas pedagógicas y de comunicación enmarcadas en la práctica profesional e intentan romper las distancias entre el arte y sus públicos. Aflora en este punto el concepto de prácticas colaborativas interinstitucionales entre museos y escenarios educativos que, según Sánchez (2013), [este universo de relaciones] debe ser enfrentado con una perspectiva interdisciplinar.

El Museo presenta su propio guion pedagógico que quizás no coincida exactamente con lo que el docente ha planificado, así es que el docente y el Museo [los que] deben pensar en adaptar el relato a sus necesidades articulándose en pos del alumno. El museo posibilita esta flexibilidad a la adaptación de los contenidos requeridos por el currículo prescripto que el docente llevará a cabo con la finalidad de adaptar los contenidos a su realidad áulica conformando el *currículum* real en el cual basará la experiencia a trabajar. Por tal motivo, el docente deberá ser protagonista principal en la construcción de una propuesta metodológica que responda tanto a sus características personales como a las de su grupo, recuperando así su función intelectual. (Cobrerros, 2014, p. 7)

Los museos y las escuelas responden a demandas específicas y universales, pero a pesar de esta condición, la necesidad de propiciar articulaciones pedagógicas entre estas instituciones abre la posibilidad de entenderlas a ellas mismas como una “Cartografía de lazos” (Frigerio y Diker, 2005, citado en Bartolomese, 2014, p. 24), en las que las tramas particulares de cada una y de los sujetos que

¹¹ A través de la IBA y específicamente las prácticas artográficas (Irwing, 2004).

participan en ellas queden insertos, generando a la vez procesos de aprendizaje y de producción cultural: “Las instituciones, desde esta perspectiva, son pensadas como espacios de transmisión privilegiados, productoras y productos de lazo social, constituyente de subjetividades” (Bartolomé, 2006, citado en Bartolomeo, 2014, p. 25).

Por esta razón, la labor educativa en espacios no formales e informales de enseñanza resulta más efectiva cuando se integran las necesidades de sus comunidades y cuando se realiza un esfuerzo educador conjunto entre la escuela y las instituciones de la comunidad circundante, destacando que “Museo y escuela se requieren mutuamente, no solo para sobrevivir sino para alcanzar un mayor éxito en sus esfuerzos. Los museos, catalizadores de actividades educativas, necesitan a las escuelas y viceversa, pues ambos se fortalecen al conectar sus especificidades” (Fernández, 2014, p. 29).

Por último, Alderoqui y Ricardes (2021, p. 55) reflexionan sobre el trabajo de los últimos diez años en el Museo de las Escuelas a partir de la recepción del Premio Iberoamericano de Educación y Museos en 2010. Inician con la idea del museo como espacio que debe privilegiar la pregunta como experiencia. Plantean posteriormente a la acción mediadora y participativa como hospitalidad en el marco de la autoridad, y concluyen que la mediación en los museos puede propiciar que las “ideas se revisen, vuelvan a pensar y pongan en juego, lugares donde personas diversas se encuentren para conversar, imaginar y debatir sobre los problemas centrales de sus vidas” (Alderoqui y Ricardes, 2021, p. 65), es decir, los museos como escenarios políticos para la construcción de lo colectivo, y como agentes para la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Como conclusión, los trabajos de educación en los museos y escenarios que contienen obras de arte cada vez cobran más visibilidad, repercusión e influencia desde proyectos colaborativos, repensando así el papel de la cultura contemporánea y de las artes en nuestros modos de vida.

Los museos abiertos /un giro político

En esta parte del documento se tendrá en cuenta la emergencia de los modelos de museología en los que las narrativas y voces de los públicos cobran cada vez más importancia, a partir de la apertura hacia un ejercicio y práctica de carácter “emancipador en donde el diálogo, la participación, la deliberación y la acción social conduzcan a prácticas verdaderamente democráticas” (Chaustre, 2007 p. 102), y en contra de las tradicionales prácticas de la museología, reproductora de discursos exclusivos y a través de métodos dominantes, autoritarios en los que el silenciamiento de las voces de los visitantes por parte de los expertos es la práctica habitual.

Las realidades pedagógicas de los museos a inicios del siglo XXI generarán interacciones de carácter multidireccional, multicanal e inclusiva, en las que “cada vez más personas esperan compartir sus historias, contextos e interpretaciones personales, razón por la cual algunas instituciones están empezando a crear exposiciones con la gente y no para la gente” (Fernández, 2014, p. 41), como una acción en construcción y expansión que concibe a los públicos como productores de dicho conocimiento.

Es así como a través de esta nueva tendencia educativa en los museos, aclaran Mörsch y el colectivo *Kunstcoop* (citados en Cann, 2013, p. 32), se generaron reflexiones frente a la creación “de un espacio en donde lo pedagógico no fuera despreciado ante lo artístico y que además les permitiera reflexionar críticamente la perspectiva de los modelos dominantes en el arte”. Estas nuevas museologías, cuyas actividades sobrepasan las tradicionales tareas de cuidar, preservar y exhibir, comienzan desde la década del 70 a generar nuevas dinámicas museológicas en las que la pedagogía tendrá en cuenta cada vez a públicos diversos.

La quietud y el desconocimiento al que fueron sometidos durante más de 10 siglos, llegaba al final, emergiendo tímidamente el museo y su patrimonio al alcance de toda la población. Hasta poco más de algunas décadas no se preparaban exhibiciones para ser comprendidas y por supuesto no se tenía en cuenta al visitante. (Cobrerros, 2014, p. 5)

Los mismos espacios museísticos empiezan a generar narrativas con los públicos que colocan en duda a las grandes metanarrativas, brindando una experiencia para pensar, sentir, hacer, transformándose el museo en una escuela viva y en un foro canalizador de experiencias y de significados (Cobrerros, 2014).

Desde la revisión del museo como institución cultural, es necesario tener en cuenta las transformaciones que han sucedido en su misión desde la década del 70 del siglo XX y, en consecuencia, las miradas y modelos que han cambiado sus acciones con miras a lo social. Como ejemplo de lo anterior, cabe resaltar la apertura hacia la diversidad cultural y la inclusión evidenciada en el rescate y aprovechamiento de las posturas por parte de los públicos. Esto da cuenta de cómo los museos dejan de ser concebidos como centros de exposición de objetos, que “hablaban por sí mismos”, para ser considerados ahora como productores de cultura, ya que brindan la posibilidad de construir conocimientos y comprensión del saber (Bonin, 1999, citado en Bartolomeo, 2014, p. 10), es decir, “un quehacer Museal: interdisciplinario, riguroso, sensible, dinámico y político” (Sánchez, 2013, p. 46).

Da Silva Catela (2023) plantea tres acciones de la relación espacio público y museos, patrimonio y comunidades. Traza un recorrido sobre la relación museo-patrimonio como campo de disputas; realiza también una breve génesis de las posturas construidas en relación a los debates de la Unesco frente a lo patrimoniable y su impacto en las perspectivas dadas a los museos (ICOM); y, por último, revisa los dilemas y potencialidades al hablar de la relación museo/comunidad, caso específico, el Museo de Antropología de Córdoba, Argentina. Todo lo anterior basado en una mirada crítica hacia la relación saber-poder que se establece en la construcción de narrativas hegemónicas e invisibilidad de las voces de las comunidades en los espacios museales.

Desde este punto de vista, la práctica del curador comprometido con la educación, debe reconocer en su acción que más que tratar de unir dos prácticas distintas, estas poseen afinidades que las hermanan y relacionan de manera connatural, y la comprensión de su hacer, más allá de ser concebida como instrumento o herramienta para detonar experiencias, más bien responde:

Al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido; a un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar,

busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con capacidad igual a sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido; a acciones educativas que están orientadas a la búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento y se desarrollan a través de diferentes propuestas. (Cann, 2013, p. 25)

Más allá de la delimitación instrumental del ejercicio del curador-educador, este ejerce su práctica para propiciar transformaciones educativas, asumidas como encuentros de sensibilidades creadoras y a la vez como práctica política, en la medida en que genera territorios participativos, constructores de nuevas maneras de leer, comprender y sentir y significar el mundo en condiciones de igualdad.

Alderoqui (2012, citada en Cann, 2013, p. 28) por su parte, describe al curador educativo como un creador, investigador y especialista de los visitantes, pues estos son siempre diversos, cambiantes y provocan que su quehacer sea un reto de creación cotidiana, al convertir “su trabajo cotidiano en objeto de investigación, las narrativas de los visitantes en insumos para el diseño de las exposiciones, los libros de comentarios en contenidos de reflexiones, más allá del carácter anecdótico que los representa” (Alderoqui, 2012, citado en Cann, 2013, p. 28).

Por otro lado, emerge el concepto de mediaciones artísticas para y desde los espacios museísticos. Este concepto, derivado de la enseñanza escolar y la educación, también engloba la apropiación del pensamiento artístico frente a la transmisión de conocimientos sobre el arte, y, para el caso de las mediaciones artísticas, “los objetos finales, acabados y los materiales físicos ya no están en primer plano de la creación artística, ya no son la principal preocupación de los artistas” (Cann, 2013, p. 31); ahora, los artistas mediadores trabajan con procesos y prácticas artísticas desde las artes contemporáneas en espacios públicos y/o comunitarios, etc., con el fin de generar más allá de la contemplación de una obra acabada, interacciones entre procesos y públicos, lo que implica “una práctica social y hasta a veces politizada por parte de los artistas” (Cann, 2013, p. 31).

Para Mörsch (2011, citado en Cann, 2013, p. 35) los artistas mediadores se valen de las estrategias de las prácticas artísticas contemporáneas para producir conocimiento crítico en torno a los discursos dominantes de las instituciones y producir cambios y transformaciones en sus estructuras, una manera inteligente de revertir las estrategias de los museos en producción crítica de conocimiento y autorreflexión.

Un museo con obras vivas: el giro neomaterialista

En “La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir”, un artículo escrito por Correa, Aberasturi y Gutiérrez en el año 2020 y en el que explican uno de los capítulos del libro titulado “Camino y derivas para otra investigación educativa y social” (2020), de la editorial Octaedro, los autores abordan el origen y complejidad de la investigación postcualitativa y su relevancia a partir del planteamiento de posibles nuevas rutas para la investigación educativa y social a partir de tres ejes conceptuales. El primero de ellos es el desplazamiento generado por el posthumanismo, los nuevos materialismos y nuevos empirismos en los nuevos caminos abiertos en la investigación. El segundo, plantea la relación del giro afectivo y el papel de los afectos con la investigación postcualitativa. El tercero, se centra en el giro lingüístico, la crisis de

la representación y las posibilidades de la escritura como método de investigación.

Esta nueva forma de posicionamiento nos invita a repensar y resituar nuestra propia praxis frente a la investigación educativa. Implica una alteración, mudanza o deslizamiento desde las regulaciones que orientan la práctica investigadora cualitativa en educación. Una suerte de apertura a que otras formas más problematizadoras, inclusivas y decoloniales afecten a la construcción que realizamos de la realidad. Asumir el compromiso con un tipo de investigación que apueste por entablar otra clase de relación con las distintas agencias que conforman las realidades socioeducativas, implica cuestionar el orden onto-ético-epistemológico que mantiene la perspectiva humanista de la investigación. (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 1)

Este posicionamiento postcualitativo denuncia un tipo de pensamiento “occidental, blanco, masculino, humanista, y hegemónico” (St. Pierre, 2014, citado en Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 1) y dialoga con otras perspectivas e historias relegadas a los márgenes, lo que permite enfatizar la complejidad, la porosidad y performatividad de los elementos humanos y no humanos mutuamente constitutivos dentro de nuestras prácticas de investigación.

López (2021), en su tesis de maestría de la Pontificia Universidad Católica de Chile titulada “La escritura como forma relacional: nuevos materialismos en mis dos mundos y modo linterna de Sergio Chejfec”, propone un acercamiento hacia las obras contemporáneas desde el enfoque de los nuevos materialismos, “una perspectiva innovadora que pone el foco en la materia, en su capacidad de afectar y que nos lleva a una reflexión en torno a los efectos materiales de la escritura” (López, 2021, p. 3). En este sentido, la tesis propone dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: “¿En qué sentido la escritura puede escenificar una situación relacional entre el sujeto y su entorno?” (López, 2021, p. 6). De acuerdo con lo anterior, plantea tres objetivos específicos:

(1) situar la obra narrativa de Sergio Chejfec, dando cuenta de las principales lecturas críticas que ha tenido *Mis dos mundos* y *Modo linterna*; (2) construir un corpus teórico a partir de la discusión de conceptos del nuevo materialismo que pueda ser aplicado en el análisis de objetos literarios específicos; (3) hacer un análisis detallado de las interacciones con objetos materiales y entornos naturales que cada obra del corpus literario describe y, de esta manera, caracterizar y contraponer las estrategias creativas con que estas obras ponen la materialidad como un eje articulador de su propuesta estética. (López, 2021, p. 6)

Metodológicamente esta perspectiva se vincula a las propuestas teóricas del posthumanismo, pues, en la desobjetivación del relato (p. 9) el hombre deja de ser la medida de todas las cosas:

En *Mis dos mundos* y *Modo Linterna*, las cosas adquieren una fuerza interpeladora bajo los conceptos «vitalidad de la materia» y «poder de las cosas» de Jane Bennett, que asume las cosas como actantes, con capacidad de cooperación e interferencia. (López, 2021, p. 20)

Como conclusión de esta tesis, la autora plantea la re-conceptualización de la materia que proponen los nuevos materialismos, sintetizada en la noción de vitalidad y relacionalidad, en referencia al campo de la literatura. El modo narrativo y las temáticas presentes en las obras de Chejfec son leídas, desde la relacionalidad, como una figura que da cuenta de una disposición estética hacia la

exploración de las relaciones entre el sujeto y el mundo. Por otro lado, la vitalidad aparece como una fuerza capaz de recibir las señales del mundo material a través de pequeños objetos, residuos o fotografías a primera vista insignificantes. Los nuevos materialismos, en resumen, emergen como una salida para desdisciplinar el análisis de la obra y acoger otras manifestaciones de la materia –que no consideraría un materialismo tradicional.

En el artículo “Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria” de Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán y Estibaliz Aberasturi-Apraiz (2019), mediante un abordaje de investigación basado en metodologías artísticas y visuales, se intenta profundizar sobre la experiencia de aprendizaje de las maestras de educación primaria e infantil.

Bajo una perspectiva de investigación que ubicamos dentro de los nuevos materialismos, abordamos una temática de estudio que requiere ser explorada bajo enfoques más holísticos y problematizadores. Nuestra aproximación a las experiencias de las maestras nos ha permitido pensar acerca de tres tránsitos en las formas en que se desarrolla su aprendizaje en la actualidad, vinculados a su agencia, el papel de lo experiencial y las nuevas formas de auto-organización. (Gutiérrez-Cabello Barragán y Aberasturi-Apraiz, 2019, p. 93)

Mónica Cano Abadía, en el artículo “Materia y lenguaje variaciones sobre una relación compleja en Judith Butler y los nuevos materialismos” (2016), explora las diferencias y semejanzas entre los postulados de Judith Butler y otras teóricas de los nuevos materialismos en torno a la relación materia/lenguaje, a través de “Una lectura difractiva, que acerca ambas posturas, pretende romper con los reduccionismos que consideran que el postestructuralismo de Butler descuida la materia y que, por otra parte, los nuevos materialismos rechazan todo tipo de herramienta proveniente del giro lingüístico” (Cano, 2016, p. 142). El tejido de la materia y el lenguaje al que contribuyen ambas perspectivas (tanto en Butler como en los nuevos materialismos se enfatiza a través de elementos teóricos la relación compleja entre estos dos aspectos), específicamente en el desvanecimiento de ciertos dualismos jerarquizantes que se han mantenido en la filosofía occidental, como lo son mente/cuerpo; materia/lenguaje; cultura/naturaleza. El documento revisa los ejercicios onto-ético-epistemológicos en ambas filosofías para deshacer marcos de pensamiento dual para abrir la posibilidad de concebir nuestras acciones de manera diferente (Cano, 2016) y contribuir a transformar los efectos de los binarismos jerarquizantes concretos en nuestros cuerpos y nuestras vidas.

En el artículo escrito por Juana María Sancho Gil y José Miguel Correa Gorospe (2019), “Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria”, planteado desde la perspectiva de los nuevos materialismos y empirismos, los investigadores se acercan a algunas formas, modos, momentos y lugares de aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria desde la noción de las “intra-acciones” para ir más allá de la metafísica del individualismo que subyace a las interpretaciones convencionales de las “interacciones”.

Las intracciones permiten sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación lógico-positivista entre las personas y los objetos del mundo que les rodea, en este caso, los contextos de aprendizaje de los docentes, al considerar que están interconectados antes de que la mirada del investigador los separe. Igualmente, las cartografías de aprendizaje y las narraciones realizadas por los docentes que

participaron en la investigación, “permitieron identificar las intra-acciones de los espacios, tiempos, condiciones, expectativas, recursos, artefactos, etc., en sus procesos del aprender” (Sancho y Correa, 2019, p. 115).

Esta investigación ha dejado comprender a los investigadores “la constitución mutua de organismos enredados y los difuminados límites entre los cuerpos y objetos, considerándolos fenómenos materiales discursivos” (Sancho y Correa, 2019, p. 116). Por último, para la perspectiva post-cualitativa, más que ‘obtener resultados’, y a partir de la investigación adelantada, busca contribuir a comprender el aprendizaje de los docentes y sus implicaciones para la práctica y la formación inicial y permanente, enfatizando finalmente, “en las implicaciones y desafíos de este estudio en especial, en la forma de entender el aprender en la formación del profesorado” (Sancho y Correa, 2019, p. 116).

Por último, dos Santos et al. (2023) debaten en este artículo colectivo los postulados “humanistas” y “posthumanista” a través reflexiones sobre los alcances y limitaciones de conceptos tales como “cultura material”, “objeto”, “cosa” u “artefacto” a la luz de investigaciones etnográficas realizadas con diversos pueblos indígenas de Argentina y Brasil. Inician describiendo los presupuestos y características de cada uno de estos términos, para profundizar “en los artefactos-cuerpos rituales y en la conceptualización amerindia del cuerpo como objeto de producción y transformación permanente en la que intervienen humanos y no-humanos” (dos Santos et al., 2023, p. 1); posteriormente, discuten la distinción binaria sujeto-objeto, para finalmente preguntarse por los efectos de la existencia de los objetos en la vida cotidiana indígena, y concluir desde posiciones poshumanistas y desde la perspectiva de nuestros interlocutores indígenas que,

No se trataría ya de sujetos dotando de agencia a ciertos objetos (Appadurai 1986; Gell 1998), sino de existentes que en sí mismos y por sí mismos (de manera independiente respecto de las intenciones y objetivos humanos, aunque ligados a los humanos mediante diversas relaciones) no solo actúan e influyen en el mundo y los seres que lo habitan, sino que los transforman. (dos Santos et al., 2023, p. 11)

De esta manera, la distinción binaria sujeto/objeto se relativiza en la medida en que lo que se enfatiza es la existencia de agencia por fuera y más allá de lo humano, pues el sesgo ontológico naturalista que conduce a privilegiar la posición antropocéntrica moderna, centrándose en quién produce los objetos y artefactos, deja de lado los efectos que producen ellos con su existir, es decir, este artículo privilegia lo segundo, la importancia de cómo para algunos pueblos indígenas suramericanos los objetos pueden subjetivarse -adquirir capacidad de agencia y comunicación.

Es así como a partir de estos tres ejes encontrados en este estado del arte, se intenta presentar una realidad cercana a las prácticas que se generan en torno al conocimiento y el acercamiento de los públicos a las obras de arte ubicadas en museos y espacios públicos, objetos, artefactos, obras de arte que, en particular, son susceptibles de ser resignificadas y apropiadas por las comunidades a través de formas distintas de conocer que incluyan reconocerlas como actantes que generan relacionalidades afectivas y transformaciones tanto en los sujetos como en los mismos objetos.



CAPÍTULO III



MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se abordarán un grupo de enunciados que guardan relación con los ejes planteados específicamente en el estado del arte y el problema de este proyecto.

La dimensión estética

El primer concepto por tratar dentro de este punto del documento fue adaptado del griego *aesthenesai*, y significa “percibir”. La dimensión estética es entendida como “la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), 1998, p. 78), es decir, a través del desarrollo de la capacidad estética y de la experiencia estética, el ser es capaz de conocer de manera particular, de comunicar, de transformar, de significar, de interpretar, de cuidar, de expresar su manera de ver el mundo y de sentir, apreciar, disfrutar y comprender las maneras de concebir el mundo por parte de los otros.

Pero, a diferencia de la concepción tradicional de lo estético enraizado en lo “bello”, la percepción y creación estéticas no son necesariamente motivadas por el equilibrio y la armonía ni expresan únicamente situaciones placenteras. A partir del siglo XVIII, emergen tendencias que van a privilegiar la irracionalidad en contraste con la posición de la Ilustración y el culto a la razón, y reacciones frente a la adoración de lo bello manifestado en estilos como el Rococó.

Desde 1756 Burke en su investigación filosófica sobre los orígenes de nuestras ideas de lo sublime y de lo bello insistió que en literatura y en el arte hay un elemento más importante que la belleza que es lo sublime, que trasciende de la mera belleza y puede incluso admitir la fealdad. (Fleming, 1997 p. 280)

Por naturaleza, las prácticas y actividades artísticas son los espacios en donde se manifiesta la experiencia estética y se despliegan las capacidades estéticas de los seres humanos, por lo tanto, son los escenarios educativos los primeros lugares en

los que se debe propiciar la educación de las percepciones sin discriminación y en relación con las calidades y cualidades del mundo, destacando las subjetividades propiciadas por la vivencia misma y, al mismo tiempo, las objetividades potenciadas desde el reconocimiento de las características cualitativas de la interacción sensible con el contexto particular y universal.

Precisamente, el concepto de estética fue tema de análisis y discusión en la Cumbre Regional para América Latina y el Caribe (2009), escenario en el que se plantearon consideraciones y recomendaciones por parte de expertos, comunidades académicas, instituciones universitarias, docentes y sectores productivos, en relación con la educación estética:

La Educación Estética [se asumió] como un conjunto de prácticas desde las cuales [se debe] propiciar la cohesión social, la construcción de comunidad y culturas de paz; y reconocemos el papel que puede cumplir en la definición y construcción de un paradigma alternativo al paradigma competitivo de las leyes de mercado imperante, a uno creativo que promueva las relaciones de colaboración y sea viable y sostenible ante los retos ambientales y sociales que enfrentamos. (Gómez, 2010, p. 96)

Para Torres et al. (2019), la educación estética posee un fundamento social y un compromiso político que se inicia en la experiencia estética, que no es solo producto de la contemplación de las obras de arte, también incluye la educación de los sentidos, educar para la percepción de las cosas, para el descubrimiento de los materiales, para acercarse a las diversas maneras de entender el mundo, para convocar nuevas miradas en los sujetos, para descubrir parajes que provocan experiencias significativas y transformar la visión del entorno, los cuales han de servir para vivir estéticamente la realidad. Para estos autores, “la estética es representación y expresión de la vida; expresa la vivencia y representa la realidad externa de la vida” (p. 209) y una de las vías para llevar a cabo la sensibilización estética es la educación artística, es decir, una experiencia artística en la que se promueva la educación de sensibilidades, una educación artística en la que se privilegie la existencia de los objetos con los sujetos y se fomenten aprendizajes generados de la experimentación estética de la realidad. Ahora, en el espacio social, el acceso a una experiencia y educación sensible es poco usual, no solo por la abocada formación especializada a través de parcelas específicas que no dialogan con otros saberes, sino también, porque una educación que integre y les dé un peso equitativo a todas las dimensiones del conocimiento es prácticamente una utopía.

La división de lo sensible es: Una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo (Ranciére, 2009, p.3).

Ranciére (2009, p.2) sostiene que la división de lo sensible fija una repartición de espacios, tiempos y formas de actividad que pone en descubierto la existencia de un común y sus delimitaciones; esto es, establece un común repartido, con sus partes inclusivas y exclusivas. Por tanto, la división de lo sensible muestra quien puede tomar parte en lo común en función de lo que

hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad. Así pues, tener tal o cual “ocupación” define las competencias o incompetencias con respecto a lo común. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, estar dotado de una palabra común, etcétera. (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 404)

El valor político de estas reconfiguraciones estéticas reside en las mismas formas materiales y conceptuales que redistribuyen lo sensible, posibilitando a través de ellas otras maneras de pensar y participar en aquello que nos rodea y nos constituye, otras maneras de ver, de decir y de experimentar el mundo, ojalá no tan predeterminadas, no tan ordenadas ni condicionadas y, por sobre todo, en resistencia ante la participación de la experiencia sensible de quienes aparentemente no tienen la competencia para ver y decir.

Una estética neomaterialista

La pregunta por la vida humana, su lugar y su reconfiguración en la naturaleza y el mundo en general en un contexto de crisis social, tiene una relación estrecha con las conceptualizaciones del Neomaterialismo, paradigma filosófico emergente que reflexiona de manera crítica sobre la naturaleza de la materia en la tradición occidental y el lugar del cuerpo humano, que para el caso específico de la filósofa estadounidense Jean Bennet, se concreta a partir de dos conceptos como son la “vitalidad de la materia”¹² (Materia vibrante) y el “poder de las cosas”, ambos acuñados por ella, y que invitan a pensar las cosas como actantes, como agentes con capacidad de acción, transformación y creación.

De esta manera, las materialidades se convierten en protagonistas que nos afectan, nos preguntan, ya sean obras de arte, naturaleza, objetos personales, narrativas, expresiones visuales, es decir, “entidades no-humanas participan activamente del diálogo y son capaces de interpelar al sujeto” (López, 2021, p. 21).

Jane Bennett propone el concepto de “materia vibrante” para vincular la vida y la materia –dos nociones históricamente separadas– intentando visibilizar los poderes activos que emanan de las cosas. Así, la vitalidad se entiende como una fuerza de las cosas que se ejecuta con los humanos y dentro de ellos, una fuerza que produce efectos y puede cambiar el curso de los acontecimientos (Bennett s.p.). “I pursue a materialism in the tradition of Democritus-Epicurus-Spinoza-Diderot-Deleuze more than Hegel-Marx-Adorno” (Bennett, s.n.). (López, 2021, p. 27)

Los Nuevos Materialismos “retoman líneas filosóficas alternativas al pensamiento cartesiano y su concepción de la materia –que sostiene una separación entre la materia y los seres vivos, y otras relaciones binarias tales como mente y cuerpo que subordinan la corporeidad al pensamiento” (López, 2021, p. 26); al igual que asumen una postura crítica hacia las categorizaciones rígidas, jerárquicas y duales que son resultado de paradigmas modernistas-humanistas, como, por ejemplo, “actividad/pasividad, naturaleza/cultura, sensible/inteligible, exterior/interior, humano/animal, femenino/masculino”.

Con respecto al “poder de las cosas”, Bennett revisa el concepto de actante de Bruno Latour¹³, quien plantea la posibilidad de considerar a la materia (llámese sujeto u objeto) como fuente de acción (agente) que posibilita que se produzcan

¹² Para plantear el concepto de “materia vibrante”, Bennett estudia la obra de Deleuze, quien a su vez retomó la teoría de Spinoza, con el fin de dar comprensión a la forma como Occidente le ha dado importancia a las afectividades que nos producen los objetos y cosas.

¹³ En su teoría del “Actor-red” explica que “un “actor”, “tal como aparece en la expresión unida por un guion, no es la fuente de una acción sino el móvil de una enorme cantidad de entidades que convergen hacia él” (Latour, 2002, p.35), igualmente, “propone, en términos muy elementales, que el mundo natural y social son el producto de redes de relaciones entre actantes (objetos, sujetos, máquinas, animales, microbios, ideas, textos, artefactos, minerales, etc.) que participan activamente y sin jerarquía entre ellos” (López, 2020, p. 28).

sucesos de acuerdo a su capacidad de conexión con otros cuerpos.

Bennett habla del «poder de las cosas» («Thing-power») como una forma de llamar la atención sobre la capacidad de los objetos para exceder los significados y propósitos humanos con los que fueron diseñados, es decir, su capacidad de agencia. A través de este concepto quiere ir más allá de la materia vital y pensar las cosas como actantes, enfatizando no su poder individual, sino en el conjunto, la capacidad de cooperación e interferencia de muchos cuerpos y fuerzas. (López, 2021, p. 28)

En resumen, el concepto de actante refiere a formas (sujetos, objetos, etc.) generativas y que en su constitución, propiedades y sentidos son el resultado de sus conexiones y relacionalidad con otras formas, “Desde esta perspectiva, la materia se entiende como proceso¹⁴ y no como sustancia, es parte de una dinámica que vincula los agentes, sus enlaces, afectos y transformaciones” (López, 2021, p. 29), procesos que incluyen a las obras de arte plásticas y visuales, las cuales relatan las intracciones e interacciones entre materias humanas y no humanas, objetos y entornos, y permiten plantear comprensiones de cómo el mundo material y social son constitutivos de la forma en que vivimos y percibimos nuestras vidas.

Otro de los filósofos del que se alimenta el Neomaterialismo será Spinoza, quien aportará una reflexión particular hacia una de las distinciones binarias por naturaleza como lo son el alma y el cuerpo. Spinoza planteará un avance hacia la expresión de un dualismo desjerarquizado, o paralelismo como lo llama Deleuze, en el que no existe la jerarquía entre un atributo sobre el otro, son en esencia lo mismo.

Se inscriben en el mundo complejo del dualismo, aportando una mirada particular que no niega la distinción entre cuerpo y alma, sino que avanza hacia la particular expresión de un dualismo desjerarquizado. Deleuze habla de una teoría del paralelismo, una desjerarquización de un atributo sobre otro, de un modo de ser de ese Dios. Es ahí donde se encuentra la ruptura con el pensamiento platónico-cartesiano, en cuanto no hay un alma en mayor jerarquía sobre el cuerpo y, por tanto, es imposible concebir la tesis de Platón (1871) del cuerpo como la cárcel del alma. Esta doctrina o teoría del paralelismo no implica que el cuerpo y el alma se relacionen e influyan uno sobre otro, sino que “las ideas y las cosas, el cuerpo y el alma, designan una misma cosa y no realidades superpuestas o paralelas; son estrictamente lo mismo, ya sea considerado bajo el atributo Pensamiento, ya sea bajo el atributo Extensión”. (Tatian, 2009, citado en Sicerone, 2018, p. 295)

Igualmente, la metafísica de Spinoza implica una mutación, un viraje hacia lo inmanente, “un volver sobre lo que existe, es decir, sobre lo que es, entonces no hay espacio para pensar una fundamentación trascendental”. Esa concepción de la materialidad y de su peso y lugar en el mundo cotidiano es otra de las revisiones que el Neomaterialismo realiza del pensamiento del filósofo holandés. Los nuevos materialismos promueven entonces, una relación distinta entre los seres vivos y no vivos, lejos de asumirla con entes separados y opuestos, se concibe como “una potencia que genera acciones y reacciones, y que configura también, distancias e interacciones entre los cuerpos” (López, 2021, p. 25)

Ahora bien, hay interacciones entre entes en las que ambos entes salen beneficiados y ambos son activos; cuando estas relaciones son entre miembros

¹⁴ “Este énfasis en los procesos al concepto deleuziano de devenir, como una lógica de la existencia, y una dinámica general en la que estamos inmersos, centrada en los procesos de transformación de las cosas y en los agentes que propician el cambio de sus estados en oposición a su categorización. Es así como ni sujeto ni objeto tienen un estado ontológico, sino que se entienden como posibilidades, pues “su lógica no es la lógica del ser, sino del devenir” (López, 2021, p. 29).

de especies diversas, la biología llama simbiótica a esta relación. Podemos ampliar el término; llamemos simbióticas a las relaciones mutuamente benéficas entre dos entes, sean dos seres de la misma especie, de especie distinta o de un ser con su entorno. (Bula, 2007, p. 47)

Las interacciones entre entes en las que los mismos afectan y son afectados como producto de la composición relacional de la materia que, al entrar en sintonía con otros cuerpos vivos o no vivos se potencian o despotencian. Lo anterior forma parte de la Ética de Spinoza, sin leyes, sin orden, ni normas, los cuerpos “no están predestinados a obrar de cierta forma, sino que expresan una voluntad de poder relacionarse y ser afectados por otros cuerpos” (Sicerone, 2018, p. 298).

En conexión con lo anterior, Spinoza plantea una filosofía de la vida, para la coexistencia desjerarquizada entre entes vivos y no vivos, y tal como lo explican Deleuze y Guattari (2004, p. 37), “consiste precisamente en denunciar todo lo que nos separa de la vida, todos estos valores trascendentes vueltos contra la vida, vinculados a las condiciones e ilusiones de nuestra conciencia”.

Desde este punto de vista, “la materia tiene un papel agentivo en su materialización iterativa” (Barad, 2007, pág. 177), argumento crucial, en este caso, de la investigadora norteamericana, quien plantea el concepto de “responsabilidad” una suma de responsabilidad con capacidad de respuesta, pero sin limitarlas al sujeto humano

La responsabilidad no es solo nuestra. [...] La responsabilidad implica una receptividad continuada a los enredos de uno mismo y del otro, aquí y allí, ahora y entonces. [...] La responsabilidad se replantea como el mandamiento ético de desarrollar la capacidad de responder a “otros”, de encargarnos de los enredos de nuestras relacionalidades. Esto implica que la responsabilidad está vinculada a procesos de volverse distinto en y a través de la respuesta. Esta noción de responsabilidad implica una solidaridad que no se basa en la proximidad y la similitud, sino en la idea de que estamos metidos en esto todos juntos (Barad 2007, pág. 394).

En esencia, la comprensión de la materia como ente con capacidad de acción y reacción, además de su potencialidad de agencia política, que “nos insta a replantearnos lo político como proceso abierto de aprender y desaprender [...], lo político ya no se basa en elegir y decidir, sino en conectarse, en encuentros e implicación (Meissner, 2014, p.39).

Replantear lo político a partir de los Nuevos Materialismos implica estar en apertura constante para debatir a cerca de nuestra condición de humanidad, “no se trata de una tarea cómoda, -pero sí de un mandamiento ético al que los nuevos materialismos añaden nuevas capas-, pero es una necesidad” (Meissner, 2014, p.39).

Para reafirmar lo anterior, habría que situarse en las tradiciones filosóficas que plantean que la realidad es construida “por el lenguaje, las relaciones de poder o las prácticas culturales” (Jiménez, 2020, p.151). Por el contrario, el posicionamiento de Graham Harman que se condensa en el libro sobre una nueva Ontología Orientada a los Objetos (OOO), sostiene que “el mundo externo existe independientemente de la conciencia y percepción humana. Los objetos se presentan con independencia de la conciencia del sujeto” (Jiménez, 2020, p.151),

es decir, no necesitan de la conciencia humana para existir.

Específicamente en el segundo capítulo denominado “Estética es la raíz de toda la filosofía” Harman despliega uno de los principales postulados que considera que “el acceso a la realidad no puede darse de forma directa, ya que la realidad está colmada de un fondo impenetrable que se asemeja al noumeno kantiano, [...] solo queda intentar acceder a la realidad de modo indirecto” (Jiménez, 2020, p.152-153). Para este autor el arte es una forma de acceder a la realidad de forma indirecta través de la metáfora la cual

Nos da una visión externa del objeto, nos devuelve a la cosa como es en realidad, una cosa en sí. Nos devuelve una amalgama de realidad formada desde el lector, es decir, nos arroja un nuevo objeto. El arte muestra a la filosofía que el acceso a la realidad es por medio de una relación indirecta (p. 152-153) en el conocimiento el objeto está ante nosotros directamente, pero está construido de un manojo de misterios” (Harman, 2018: 182)” (Jiménez, 2020, p.152-154)

Los postulados de los Nuevos Materialismos, aliado a la Ontología Orientadas a los Objetos, nos permite entender que los objetos tienen vida y que, dentro de un mundo material, la reflexión de las interacciones e intracciones de los seres humanos con no humano, en particular, las obras de arte, se pueden generar desde distintos caminos y no siempre desde las formas tradicionales de la contemplación.

La estética y la política

| 54 |

El campo de la estética nace oficialmente para la historia de la Modernidad en el siglo XVIII con Alexander Baumgarten, aunque su historia sea mucho más antigua, lo que sí es necesario dejar claro, es que para Rancière (2004, p. 18, citado en Arcos Palma, 2009, p. 144) la Estética¹⁵ se constituye como campo de reflexión sobre la sensibilidad, en medio de un siglo en el que la razón estaba en pleno apogeo, y es concebida por el filósofo francés en cuestión, como un régimen de identificación, “es decir, un conjunto de reglas y normas que hacen posible la visibilidad de lo irrepresentable y su recepción” (Arcos Palma, 2009, p. 3) y directamente relacionado con el arte y no una disciplina del conocimiento. Además, pertenece no solamente al régimen de las formas sensibles, sino también al orden social y por ende político, es decir, la estética es una manera de afrontar la existencia (Arcos Palma, 2009; Capasso, 2018).

A este régimen de identificación es lo que Rancière denomina el “reparto de lo sensible”, en el que define lo político como el encuentro entre dos lógicas, dos procesos heterogéneos, el del gobierno, que denomina policía, y el de la igualdad, al que llama política. Tanto uno como otro configuran comunidad, es decir, dos tipos de reparto de lo sensible. Rancière plantea el reparto de lo sensible de acuerdo a la definición de lugares, espacios y tiempos que delimitan la existencia de un común, lo que separa y excluye por un lado y lo que hace participar por otro. En este sentido, lo político del reparto de lo sensible se relaciona con hacer visible lo invisible, en oponerse a la exclusión y al “orden” que impone el discurso policial.

La policía da cuenta de la distribución de nombres, lugares, espacios

¹⁵ «Estética», por tanto, designará en este texto dos cosas: un régimen general de visibilidad y de inteligibilidad del arte, y un modo de discurso interpretativo perteneciente a las formas de este régimen” (Rancière, 2004, citado en Arcos Palma, 2009, p. 145).

y funciones, naturalizándolos y legitimándolos, dañando así la igualdad (Rancière, 1996). Se define entonces lo que es visible de lo que no lo es, quiénes pueden hablar y quiénes no. Aquí no hay lugar para el litigio. La policía no es una función social sino una constitución simbólica de lo social. (Rancière, 2006, citado en Capasso, 2018, p. 220)

La policía establece “un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos de hacer, los modos de ser y los modos de decir” ((Rancière, 1996, p. 44, citado en Capasso, 2018, p. 220), en tanto la política parte de la suposición que todos somos iguales, haciendo temblar la dominación a partir de experiencias que ponen en cuestión las lógicas jerárquicas de la Institución, generando otros espacios, distintos a los que establece el orden policial, en provecho de la igualdad.

En el caso de la estética, es en torno a la teorización que ha realizado de la relación entre arte y política, donde ha girado el debate actual sobre lo político en el arte. En este sentido, según el teórico francés, es la distribución de lo sensible, modos de ver, decir, hacer, ordenamiento de objetos y cuerpos, asignación de lugares y funciones en relación con un orden social, lo que tienen en común el arte y la política (Rancière, 2002). De esta manera, el arte es político en la medida en que, al igual que la política misma, irrumpe en la distribución de lo sensible, generando nuevas configuraciones de la experiencia sensorial. (Capasso, 2018, p. 218)

Lo anterior tiene conexión con la situación de horizontalidad que se propicia a través de los escenarios formativos, no solamente por constituirse en lugares de encuentro y diálogo permanente entre colaboradores/participantes, entre lo humano y lo no humano, sino también porque se derrumba la teoría del docente que sabe frente al estudiante que no sabe, en este tipo de espacios, tanto estudiante como docente son ignorantes.

La categoría del espectador emancipado está íntimamente ligada a la “emancipación intelectual” enunciada por Joseph Jacotot a comienzos del siglo XIX, que se inscribe dentro de la desigualdad intelectual entre el maestro y el ignorante. Rancière nos dice que el lugar común de ambos es la ignorancia; es decir, que esta sería la única condición necesaria para la igualdad. (Arcos Palma, 2009, p. 14)

Ahora, en relación específica con la teoría de Rancière, este filósofo elaborará una construcción en torno a lo que es la política, entendiéndola a partir de un documento en particular:

En el desacuerdo (1996), Rancière reelabora conceptualmente la noción de política y sienta su postura sobre qué entiende por política, asociada a la presuposición de la igualdad en las prácticas de los sujetos que la ponen en marcha. Para el filósofo francés cuando aparece la política se produce una ruptura del orden de la dominación, lo que significa un necesario reacomodamiento de los lugares que ocupa cada uno y de lo que está permitido en términos de habla, goce, visibilidad pública, etc. (Capasso, 2018, p. 218)

Para Rancière, la conexión entre arte y política va más allá de una cuestión temática de las obras, ya que el autor desarrolla una interpretación del arte que centra la mirada en sus diversas conexiones con lo político, de esta manera, deja a un lado la afirmación que la cultura y el arte específicamente, “son construcciones que (solo) contribuyen a la reproducción del orden social” (Rancière citado en

Capasso, 2018, p. 216).

El arte no es político por los mensajes y sentimientos que transmite acerca del orden del mundo. Tampoco lo es dependiendo de la manera en la que represente las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades de los grupos sociales. El arte es político por la distancia misma que toma respecto de estas funciones, según el tipo de tiempo y de espacio que instituye, por la manera en la que esculpe esos tiempos y puebla esos espacios. Situación indecisa y efímera apela a un desplazamiento de la percepción, al paso del rol de espectador al de actor, a una reconfiguración de los lugares. (Rancière, 2004, p. 24)

La política y la “Estética de la política” adquieren sentido entonces, al generar espacios para el surgimiento de lo heterogéneo, de lo diferente, de los disensos (*dissensus*) de posición entre las voces de los colaboradores/participantes, y que surjan otras maneras de narrar la relación que tienen con las obras de arte, distinto, según Capasso (2018), al consenso y homogeneidad del orden policial.

Esta idea de que el arte puede reconfigurar lo sensible, es denominada por Rancière (2005) como política de la estética. De esta forma, Hay una estética de la política en el sentido en que los actos de subjetivación política redefinen lo que es visible, lo que se puede decir de ello y qué sujetos son capaces de hacerlo. Hay una política de la estética en el sentido en que las formas nuevas de circulación de la palabra, de exposición de lo visible y de producción de los afectos determinan capacidades nuevas, en ruptura con la antigua configuración de lo posible (Rancière, 2010a, p. 65). (Capasso, 2018, p. 224)

| 56 |

En este sentido, cuestionar lo dado, debatir el *sensorium*¹⁶ de lo establecido para el arte, revisar qué es una obra de arte, cómo debemos acercarnos a ella y cuál es la experiencia estética y el marco adecuado para definir las, constituyen la dimensión política de la estética y se plantea como un bien al que todos y todas deberíamos tener acceso a través de una verdadera participación y “debe operar para que genere otro tipo de experiencias, no limitadas a un cierto grupo social privilegiado” (Arcos Palma, 2009, p. 7).

El arte

Este concepto ha tenido múltiples acepciones a través del tiempo, abiertas a diversas interpretaciones. Desde la antigüedad grecorromana, por ejemplo, el arte (*ars*) era considerado como una habilidad del individuo en cualquier terreno productivo, por lo tanto, la utilización del término era bastante amplia para denominar cualquier destreza. Aún hoy, el arte de enseñar, el arte de la cocina o el arte de amar es utilizado indistintamente para explicar la adquisición de una aptitud humana. A pesar de las variadas definiciones que se han construido históricamente de esta expresión, lo que queda claro es que:

La noción específica de arte es una etiqueta local que sirve para designar determinadas prácticas humanas: nace en el mundo occidental y en un momento determinado comienza a usarse en ese contexto para nombrar todo aquello que tiene una manera específica de simbolizar estéticamente. (Aguirre, 2005, p. 328)

Sin ser un concepto universal, imparcial ni estable, ni tampoco limitado a

¹⁶ Para Rancière, la estética no es el pensamiento de la sensibilidad, es más bien el pensamiento de un *sensorium* paradójico que permite definir las cosas del arte (Viviescas, 2011, p.15; Arcos Palma, 2009, p. 7).

una técnica, este arte tradicional¹⁷ es asumido entonces como producto estético derivado de “las culturas urbanas occidentales y consumidas por los habitantes de ese entorno, [...] y que el producto de sus resultados sea visto como una colección de objetos sacralizados, puestos en un museo” (Aguirre, 2005, p. 324). El arte entonces, se considera un dispositivo de exposición y visibilidad de experiencias de creación que se entienden y aprecian dentro del marco de una cultura, y que, es necesario “entenderse como una aptitud y una postura “ante el tiempo”” (Huberman, 2005, citado en Arcos Palma, 2009, p. 7).

Ahora, otra posible definición del arte que podríamos tener en cuenta es la que asume a este tipo de producción como adscrito a un amplio campo de redes y acciones que se encuentra en manos de expertos que le dan acceso y aceptación:

El término arte se extiende a las prácticas estéticas hechas por los artistas que pintaban o esculpían, criticadas por los críticos que escribían en los catálogos, coleccionadas por quien coleccionaba cuadros, subvencionadas por las mismas instituciones que subvencionaban las becas para cursar estudios en pintura, escultura, etc., aceptadas en los mismos concursos que aceptaban las obras de pintores, escultores, grabadores o dibujantes, o expuestas en los entornos en los que habitualmente se vienen exponiendo las artes plásticas. (Aguirre, 2005, p. 322)

Como todo un régimen estético y de circulación es descrito el campo del arte, exclusivo y elitista que concierne y le interesa solo a un reducido grupo de expertos que son los únicos que piensan, hablan y deciden sobre lo que es el arte.

Arte es lo que hacen los artistas y contienen los habitáculos del arte. Y entendiendo que la función para nombrar a los artistas y decir qué es apto para mostrarse dentro de los habitáculos del arte recae de forma exclusiva en ese mismo comité de expertos, podemos concluir que arte es lo que los expertos (del arte) llaman arte. (Carril, 2015, p. 44)

Ahora, más allá de la delimitación de la obra de arte en un espacio denominado museo y atribuido a los concededores, el arte antes que estar encerrado, debe generar nuevos territorios de visibilidad y de disenso, reconfigurando la distribución de lo sensible, de quienes pueden hablar, de quienes pueden hacer y de quienes pueden pensar, de quienes pueden adquirir competencias y capacidades y también, cuestionar el orden dado en los consensos.

Lo político del arte, para Rancière, no depende de la temática de la obra sino de los procedimientos poéticos y del poder de reconfigurar el reparto de lo sensible, de hacer visible lo que no lo era, de hacer hablar a los sin voz, en una nueva configuración de sujetos, objetos, espacios y tiempos. Así, el arte crítico no sólo afirma una potencia igualitaria en tanto deconstruye jerarquías —de géneros, de temas— sino que crea escenas de disenso, tejidos de lazos y relaciones que forman comunidad. Como sostiene Richard: Para Rancière, lo político en el arte consiste en introducir entre la obra y el espectador, entre el espectador y su comunidad, entre lo representado y el dispositivo mismo de la representación, la paradoja de lo inanticipado; una paradoja encargada de alterar las maneras de ver, de sentir y decir de todas las identidades en juego que deben dejar de parecerse a sí mismas, de ser idénticas a su representación, para admitir el salto y la ruptura de lo no-coincidente que descalza lo prefigurado de su retrato. (Capasso, 2018, p. 230)

¹⁷ Este arte tradicional también denominado como Bellas Artes, de las cuales hacen parte la pintura, la escultura, el grabado, el dibujo y que se popularizó como término durante el siglo XVIII.

Es así como configurar otras maneras de ver y de sentir, distorsionar las formas como concebimos cotidianamente el espacio, cuestionando los roles del museo, de las obras de arte, de quiénes son los creadores, quiénes son los espectadores, quiénes son los que pueden exponer en los espacios museales, por qué debe denominarse obra de arte el artefacto que se expone en un museo y no proceso de expresión-creación, preguntas que se asumen como desafíos que descentran y reconfiguran lo que se ha consensuado en un nuevo reparto de lo sensible. Según lo anterior, lo político en el arte no tiene relación directa con una ideología sino con “una condición inherente al arte mismo en su experimentación, en su vivencialidad, donde la pasividad del espectador se ve cuestionada por la incursión del “actor” –o del activador de la obra” (Arcos Palma, 2009, p. 9).

Esta ruptura con el orden instituido trae intrínsecamente una reconstitución de la manera como vemos el mundo del arte y la obra misma, y en la que el *sensorium* no sería sinónimo de exclusividad de unos pocos, sino una expansión hacia todos los sectores sociales y disciplinares, pues la ramificación de lo sensible y del sentir, se expande en la comunidad, “Una comunidad del sentir”, en términos de Rancière, es sin duda alguna aquella que hace posible considerar el arte una parte fundamental de la estructura social y no una producción burguesa sin sentido” (Arcos Palma, 2009, p. 9), en esencia, “el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común” (Alonso, 2005, p. 5).

En relación con lo anterior, las artes no son solo objetos con ciertas características estéticas y de artísticidad, además poseen “implicaciones de orden social, histórico e ideológico” (Guedez, 1994, p. 20) y las mismas forman parte de unas dinámicas y de un entramado sistema simbólico productor no solo de objetos, sino también de significaciones que circulan dentro de un escenario cultural, en el “que adquieren sentidos determinados hechos humanos” (Geertz, 1983, citado en Aguirre, 2005, p. 328).

Por otro lado, si la obra de arte es asumida como una concentración de experiencias y relaciones vividas -las de los creadores y las de los públicos- con y a través de los procesos y productos estéticos, fundada no solo “en el conocimiento analítico, formal [...] sino una relación basada en el enriquecimiento personal o la “creación de sí mismo” (Rorty, 1989, citado en Aguirre, 2005, p. 329), entonces, lo que constituye a la producción artística en obra de arte serán los vínculos, las trascendencias y las construcciones de sentidos que los seres humanos establezcan con el evento u objeto. Cabe agregar que, para Efland (2004), esta construcción de significados y sentidos que generan las obras de arte en los individuos, promueve a la vez la construcción de sentido del mundo, y les proporciona un capital cultural compuesto de conocimientos, experiencias estéticas y grandes revelaciones en nuestras emociones y pensamientos.

La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. (Hernández, 2008, p. 108)

La construcción de sentidos a través de las obras de arte, tendría un vínculo estrecho con la experiencia vivida y con el bagaje de las subjetividades, pero también con las relaciones con los otros, con las comunidades y las construcciones colectivas forjadores de nuevas formas de dar lectura y comprensión del mundo. Para Eisner (1995, citado por Hernández, 2008, p. 108), la estética y el arte serán asumidos como acciones inherentes a nuestra necesidad de dar sentido a la experiencia, y a través de las cuales podremos revelar “aquello que sería difícil comprender a través sólo del lenguaje secuencial y de los números”. De esta manera, el arte -como construcción social- al abrir las percepciones de los seres humanos y romper e interpelar las visiones y narrativas hegemónicas a través de nuevos lenguajes y lecturas de la realidad, nos invita a redescubrir quiénes somos, además de enriquecer nuestras subjetividades e identidades.

El arte es, justamente, el acto consistente en aportar forma, en crear símbolos. Una forma y un símbolo fluyen del intento de analizar y descubrir la realidad en ambos términos unívocos. Un lenguaje que permite acceder a la realidad de una manera vivencial, es a través de la experiencia estética. Acelerar la inteligencia al punto de convertirla en intuición es, por tanto, una de las consecuencias directas adjudicadas a la receptividad estética del arte. (Read, 1955, p. 67)

Pero no solo en la receptividad y apreciación del arte radica su importancia, también en la creación personal se encierra un valor real en sí, ya que el arte es mediador de sensibilidades (Ríos, 2003, citado en Torres et al., 2019, p. 204) y está configurado por procesos de “percepción sensible” (Torres et al., 2019, p. 211).

El arte igualmente, tiene un valor educativo por incidir en la formación de la sensibilidad. Precisamente algunos de los atributos adjudicados a la experiencia artística consisten en ayudar a captar y provocar nuevas percepciones de la realidad y a posibilitar el aprendizaje, ambos desde el territorio de la imaginación. Al margen de comprender la belleza como parte del mundo sensible, “es importante destacar cómo a partir de la experiencia con el arte, establecemos claras relaciones con el mundo y los sentimientos” (Díaz, 2003, citado en Torres et al., 2019, p. 205). Esta relación entre el arte y el ámbito de los sentimientos, abre posibilidades para una transformación social, por la potencial cualidad de resignificación de los afectos, entendiendo esto último como “vehículo epistémico y el principal dispositivo para la construcción del valor cultural” (Moraña, 2021, p. 11).

Por último, el arte también puede provocar espacios de relación, el estar-juntos, el encuentro y la elaboración colectiva de sentido. Por tanto, la significancia política de la estética de tipo relacional promueve las relaciones humanas que son “producidas o suscitadas por las obras de arte, a través de lo que Bourriaud llama el “criterio de co-Existencia”. Es decir, en palabras de su autor, el valor político de las formas” (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p.405). En este sentido, las relaciones dialógicas promovidas por el arte, según Bishop (2004, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 406), se asumen como algo democrático, y, por tanto, como algo bueno, sobre todo si el arte relacional produce relaciones humanas.

La obra de arte, la creación artística y la expresión

En este punto, se podría pensar que las cosas que el hombre a través de los tiempos ha trabajado, alcanzan su razón de ser y esta significación se encuentra intrínsecamente aliada a su función, utilidad y valor. ¿Sería entonces posible que un utensilio podría compartir el mismo significado con una obra de arte?

¿Por ese solo hecho, todas estas cosas ya deberían ser consideradas obras de arte? ¿Qué hace ser a un objeto una obra de arte? ¿En qué radica, por ejemplo, la diferencia entre la obra de arte y el utensilio? El utensilio y la obra de arte comparten el hecho de ser creaciones insertadas en un sistema de relaciones a partir del cual adquieren su sentido, mas no por ello son lo mismo o valen lo mismo. (Caballero, 2019, p. 121)

Las obras de arte no son útiles o su fin no es prestar un servicio, “no ignoramos que son objetos de un gran valor, aunque vaciados de su valor de uso son unos objetos inútiles” (Caballero, 2019, p. 122). Para Heidegger, por ejemplo, la pregunta esencial en torno a la obra de arte era: “¿Qué obra dentro de la obra?» [...] La esencia del arte sería, pues, ésta: el ponerse en operación la verdad del ente” (Heidegger, 2008, p. 56, citado en Caballero, 2019, p. 122). Entonces, ¿qué es lo que acontece para que podamos hablar de la existencia de una obra de arte?

¿Qué puede significar entonces, que la obra de arte se da como acontecer de la verdad? Para Heidegger un templo griego es una obra que no se parece a nada, su imponente figura se alza en medio de la naturaleza, y por este solo hecho, «abre un mundo» que llama a los dioses a la presencia; es una obra que da a las cosas “su rostro”, trayéndolas a la luz, y a los hombres les ofrece la “visión de sí mismos”. (Caballero, 2019, p. 122).

Es así como el acontecer de la verdad en una obra de arte estaría en estrecha relación con la ética, “una ética cuya regla universal y única se formularía con acentos wittgensteinianos: «Lo que no puede verse ni decirse, el arte debe mostrarlo» (Wajcman, 1998: 154)” (Caballero, 2019, p. 123). De este modo, de pequeñas destrucciones y reconstrucciones el artista hace surgir algo que antes no existía, fundando con su acto un nuevo modo de ver, una manera de descubrir, un nuevo estado de cosas, así como la referencia de Heidegger hacia el Partenón, ese templo aún en pie y que, a pesar del tiempo, abre un mundo.

Es decir, las obras de arte, al igual que los caminos por los que las generaciones transitan hacia lo indeterminado, son obras que continuamente se renuevan, abriendo nuevos horizontes de sentido. Las ruinas entonces devienen en relatos de las relaciones universales donde yacen antiguos caminos olvidados e ignorados, porque nunca uno de nosotros los recorrió. (Caballero, 2019, p. 124)

Las obras de arte desde este punto de vista son entes vivos, gracias a la resignificación de la que son objeto, la renovación constante de sus sentidos a través del tiempo se produce como efecto de la activación de los relatos que germinan en torno a ellas, de los recorridos de antiguos senderos olvidados, sí, pero también, del descubrimiento de nuevas trochas y caminos.

Ahora bien, creatividad y creación se abordan como conceptos diferenciados, pues, según Tatarkiewicz (2001), el primero se entiende como un sustantivo que denota una capacidad humana, mientras que el segundo implica una acción y

efecto. Ante el primero habría que aclarar las diversas significaciones que ha tenido a través del tiempo, pues pasó de ser un concepto que no existía en la antigüedad, a ser para los hombres medievales un atributo exclusivo de Dios. Ya para finales del siglo XIX y principios del XX la creatividad va a pertenecer a los artistas, y es durante el siglo XX que se ampliará su significado para reconocerla como capacidad que se puede manifestar en todos los seres humanos, y, aun así, cuando se revela, sigue siendo sinónimo no solo de novedad, también de una habilidad especial, talento o genio.

Desde la noción de creación se duda que algo sea realmente nuevo, de hecho, la creación no es hacer algo nuevo, sino que se asume como la transformación de elementos previos donde las materialidades y los conceptos se reúnen y proponen en un orden distinto al usual. Para Fernández (2015), en el proceso creativo se entretienen la inmanencia y la trascendencia. Mientras la inmanencia es el alimento de la creación y se resume en todo aquello que nos afecta tanto física como emocionalmente e incluye “desde factores genéticos, sensaciones, experiencias, raciocinio, intelecto, educación, circunstancias ambientales y ambiente social” (p. 18); la trascendencia es el depósito en el que se reúnen “la herencia, hasta los recuerdos, las experiencias y sensaciones, la capacidad lógica y emotiva” (p. 18).

De la inmanencia surgen las palabras y las formas, la inmanencia es la materia que se transforma en arte, es el proceso creativo por excelencia, por lo tanto, debe nutrirse constantemente, la trascendencia por su parte se entiende como la vía de salida, la energía que impulsa y a la vez como la técnica de manipulación de la inmanencia. La inmanencia continuamente crece y reacomoda. La trascendencia se especializa y adapta. (Fernández, 2015, p. 18)

La creación artística como camino distinto de expresión del ser, nos pide liberarnos de las ataduras sociales para poder sacar afuera aquello que otros no se atreven. En este proceso, la concentración que nos absorbe en medio del acto creativo es un suceso de encuentro y enfrentamiento con uno mismo, que exige entrega y produce en el sujeto una variada gama de sentimientos, como el dolor, la excitación, la incertidumbre, el miedo, el coraje en vínculo con la razón, “Al crear, los conflictos no desaparecen, sino que se trasladan hasta el presente” (Albano y Price, 2014, p. 100). De esta manera, crear implica una doble mirada, hacia el interior y hacia el exterior, hacia los otros y lo otro, proceso en el cual la autoidentificación con los medios de expresión, materiales, colores, formas, líneas, composición, etc., debe ser el reflejo sincero de las conexiones del sujeto con las materialidades, la realidad social, cultural y la subjetividad.

Todo proceso de creación, tanto intelectual como artística, requiere tiempo, pero también es preciso observarse reflejado, enfrentarse a uno mismo. Nos exige volver a mirar las cosas. Requiere contemplación. Hemos reflexionado sobre cómo experimentar con las artes puede conllevar experimentar con lo otro; lo otro en nuestro interior y en el exterior: la obra de arte. (Albano y Price, 2014, p. 98)

Por último, en cuanto a los conceptos manejados en esta tesis, más que una obra de arte, definida desde los conceptos planteados en este marco conceptual, interesa el concepto de Expresión-creación, que como ejercicio de la vida cotidiana se refiere a signos visuales o auditivos de emoción, pero “No existe una

estricta delimitación entre la idea de expresión referida a esas manifestaciones de las emociones en la vida real y el concepto de expresión aplicado a las distintas artes” (Gombrich, 2002).

Para el caso de esta tesis, la expresión a través de experiencias artísticas constituye un modo de manifestación y expansión del lenguaje del pensamiento y de los afectos, de modo que les permita a las personas establecer relaciones ricas y variadas con el mundo que les rodea a través de sus recursos internos e inmateriales, como la sensibilidad, y externos, como las diversas materialidades.

En relación a lo anterior, la libertad de expresión sería la experiencia que puede ser experimentada por los seres humanos, en la que se presienten, tropiezan y encuentran a sí mismos, a los otros y a lo otro, propiciado por una educación artística y cultural.

Las obras de arte (discurso) y los Nuevos Materialismos

Es poco discutible la idea que las obras de arte a través de la historia han estado ligadas a la materia y a la forma, ambas entrelazadas y determinadas, por un lado, por la agencia humana, la voluntad del artista “la forma moldeando desde la voluntad humana una materia inerte” (Kozak, 2019, p. 72) o visto desde otro punto de vista, la materia, su consistencia, su peso, humedad, dureza, frialdad, etc., determinando el resultado, es decir, la forma.

Ahora, para establecer una diferencia entre las obras de arte y los objetos, las obras de arte se asumen como materialidades con cualidades específicas “son obras de arte los objetos que tienen propiedades ontológicas singulares de las que están desprovistos los objetos comunes. A esas propiedades Danto las denomina interpretaciones, que son significados que encarnan en las obras (Danto, 2004, 2013)” (Dipaola, 2018, p. 6). En este punto es pertinente aclarar la diferencia entre el objeto común y el objeto personal. El primero forma parte del universo material que nos rodea y que no tiene una connotación afectiva particular, solo son materialidades silenciosas que cumplen un fin utilitario en contraste con los objetos personales, cargados de afectividades e historias y que se convierten en entes parlantes que comunican y son agentes que nos interpelan y se transforman.

El arte en este sentido, posee una directa conexión con la materialidad del mundo, sea física o discursiva, su origen desde la antigua *Téjne*¹⁸, nos muestra que “el estudio de la materialidad permite religar el campo de las artes con el espacio social técnico en el que se inscribe y, desde allí, poner de relieve las construcciones de sentido que anidan en él” (Kozak, 2019, p. 73). De igual manera, ha persistido históricamente la tendencia a concebir el arte en general como un producto material desconectado de la vida y concebido como nicho de protección de los males del mundo contemporáneo, minando cualquier posibilidad de asentamiento crítico y de transformación del entorno.

Si bien lo anterior cabe dentro de las posibilidades de lo que ha sido históricamente el arte, en una revisión crítica, es necesario recordar que cuando nos referimos al arte en esta tesis, es en esencia una construcción en la que existe una relación directa entre él como cosa material en constante diálogo con las circunstancias materiales y técnicas de existencia en las que se inscribe, es decir, “el arte y la esfera de lo sensible vendrán marcados ya no solamente por

¹⁸ El término griego *τέχνη* que significaba el maridaje entre la habilidad humana y el producto de esa destreza, tuvo un significado inicial que no tenía distinción, bien podía esperarse de un artesano, de un escultor o de un zapatero.

saber hacer (tejne) sino también por saber qué hacemos con lo que hemos hecho (ethos)” (Arcos Palma, 2009, p. 12). Pero la materialidad del arte asociada a la materialidad de la vida misma ha tenido un proceso de expansión, desde las vanguardias históricas hasta incluidas las tendencias conceptuales y el mismo arte contemporáneo han ampliado la concepción de materialidad, lo cual “implica no un rechazo de la materia artística per se, sino una ampliación a materialidades heterodoxas entre las que se incluyen fenómenos concretos, pero de materialidad algo más “inasible”” (Kozak, 2019, p. 75).

El arte y las afectividades

El arte históricamente ha sido detonador de emociones, y muchas de ellas se producen al participar en la creación de una obra o en su contemplación. Para Calderón et al. (2020), la academia como espacio destinado a la formación de artistas podría considerarse como fuente directa de este tipo de afectividades. Pero, en realidad, sería injusto centrar a la Educación Superior como la promotora de este tipo de vínculos, cabría entonces trasladar también la producción de emociones a la educación no formal, a ratos más democratizante en sus prácticas educativas y posibilitadora de experiencias de disfrute del arte.

Sin importar el escenario en donde se implemente, la educación del arte basada en el descubrimiento y asombro ante el mundo en relación con el despliegue de las dimensiones racionales, éticas y estéticas del ser, “para que sea posible el diálogo entre pensamiento y sentimiento como indisolubles en una apropiación del mundo capaz de otorgar sentidos” (Barco, 2006, p. 73).

El enlace emocional que se genera con el acercamiento al arte y a la expresión artística se puede dar de muchas maneras, una de ellas es la imaginación, pues los sentimientos se manifiestan tanto externa como internamente, y se evidencia en la selección de pensamientos, imágenes e impresiones. De igual manera, la imaginación influye en los sentimientos,

La imaginación puede representar algo totalmente nuevo. Se trata de la imagen cristalizada convertida en objeto, posible a través de una compleja reelaboración de los elementos que entran en su composición. Así, sentimiento y pensamiento articulados en una combinación de necesidad y deseo mueven a la creación humana. Esta última función de la imaginación podría explicar la necesidad del arte. (Barco, 2006, p. 73)

El arte al promover vínculos de tipo interno, sentimientos, pensamientos, que se relacionan con la existencia, provoca preguntas que se tejen con la realidad social, es decir, el arte parte de la realidad social y produce un circuito que hace que se encarne nuevamente en ella; podrá tener variados móviles, revelando contradicciones, gestándose desde la insatisfacción o los anhelos, de una u otra forma están conectados la experiencia artística y los sentimientos. En este sentido, hablar de “arte-vida y emoción”, implica la atribución de nuevos universos de significado y de sentido al ser humano, significados y sentidos que tienen estrecha correlación con los problemas esenciales de la condición humana, pues “logran penetrar en la sensibilidad para generar una catarsis, la fusión integradora de las emociones y los significados” (Barco, 2006, p. 76).

Tanto con el disfrute del arte o con su producción, ambos están encausados

hacia el mundo de la sensibilidad, hacia la activación de la mente, del cuerpo y de las emociones, a través de una educación artística flexible, con rutas claras y en apertura hacia las diferencias, en alerta a la lectura y apropiación sensible y crítica del entorno por parte de los participantes, sin olvidar la implementación de estrategias que fomenten los aprendizajes, y un ambiente en el que se promuevan el encuentro y diálogo intersubjetivo por parte de los docentes, e igualmente, posibilitando el “desplegar visiones de mundo que, más allá de lo anecdótico, son capaces de dar vida a comprensiones de la realidad y de la existencia” (Barco, 2006, pp. 76-77).

El aprendizaje del arte no puede ser mecanicista pero tampoco academicista. El arte sólo existe en las formas de vida insertas en el arte y, por tanto, irreductibles a mero concepto; por otro lado, cada obra obedece a su propia germinación y no es producto de un recetario. Así los procedimientos, técnicas y materiales deben surgir de las exigencias de identidad de la obra. (Barco, 2006, p. 76)

Es así como pintar, modelar, diseñar, expresar y crear forma parte de un proceso creador. Los colores que elegimos, cada gesto expresivo plasmado en el trazo refleja lo que estamos sintiendo y es a través de lenguajes figurados que exteriorizamos lo que llevamos dentro, pues los seres humanos tenemos de manera innata el potencial de crear e interpretar obras de arte. En este sentido, al acercarnos a “obras de arte nos ponemos en contacto con el artista y sentimos una gama de emociones” (Pazmiño, 2019, p. 19).

Los seres humanos, adultos, jóvenes, niños y niñas cuando están dibujando, se concentran en una serie de actos con los que están plenamente concentrados, como lo son los colores, los matices, la organización de formas, tamaños, texturas, etc., en el espacio (composiciones), de modo que estas experimentaciones y soluciones se convierten en “vehículo de nuevas percepciones, pensamientos y sentimientos, aumentando su conciencia” (Albano y Price, 2014, p. 98). Antoni Tàpies sugería que un cuadro es una puerta que conduce a otra puerta. La obra de arte no es más que una invitación. La puerta que podemos abrir se encuentra en realidad en el interior del observador (Albano y Price, 2014, p. 96).

El tiempo que dedicamos a la expresión artística es un tiempo que nos dedicamos a nosotros mismos. Un tiempo en el que tomamos posesión de lo material para reflexionar sobre «mi yo en mi mundo»; para hablar de lo que nos concierne, para dar forma al pensamiento y a la emoción. Es un tiempo precioso que el ritmo de la vida actual ha reducido sustancialmente. ¿Encontramos tiempo en nuestras vidas para la expresión artística? ¿Sacamos tiempo para reflexionar a través de la creación artística y sumergirnos en nosotros mismos emergiendo renovados? Es precisamente mediante el acto de creación por el que nos valoramos. El resultado final puede juzgarse críticamente, pero el hecho de tomarse el tiempo y el interés necesarios para observar y reflexionar es, en sí mismo, una actividad transformadora. (Albano y Price, 2014, p. 98)

El arte y la expresión artística construyen puentes entre todos los aspectos del ser, la razón y la emoción, el sentimiento y el pensamiento, la intuición y la percepción, aumentando no solo la creatividad, sino también, la confianza y la serenidad tanto a nivel personal como social. Los colaboradores/participantes

de esta tesis fueron invitados a realizar sus propias asociaciones, algunas perturbadoras, otras nostálgicas, felices o tristes, pero en todas se generaron nuevas visiones de cada uno de ellos y ellas, y de las dimensiones sociales que habitan, conectadas con la “capacidad humana de re-conocer, re-pensar o re-imaginar el lugar que ocupan las imágenes asociadas a la labor artística” (Albano y Price, 2014, p. 91).

La educación artística

Asumida como una de las áreas obligatorias y fundamentales de la enseñanza, establecida en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y ratificada a través de los lineamientos curriculares para el área publicados del año 2000 y las orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media de 2010, apunta al reconocimiento de la diversidad de los sujetos en cuanto a sus maneras de ver y entender el mundo, a su propia historia y cultura, a sus formas de ser y de expresarse, a sus características propias, ideales y resistencias. Según Rodríguez et al. (2014), la enseñanza de la educación artística implica la preparación del sujeto para comprender, pensar, sentir y comunicar las realidades que percibe del mundo desde lenguajes visuales y/o acústicos y/o corporales, desplegando a partir de prácticas de creación y apreciación, “el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la percepción y la sensibilidad, además de capacidades de expresión, comunicación y desarrollo de la personalidad” (Rodríguez et al., 2014, p. 95).

Con respecto a los conocimientos que el área de la educación artística desarrolla y potencia en la escuela, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, se entiende como “El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela, permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística: Sensibilidad, Apreciación estética y Comunicación” (Rodríguez et al., 2014, p. 104). En este sentido, para Rodríguez et al. (2014)

El objetivo de la educación artística es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de teorías y concepciones del arte, y la habilidad para reaccionar ante el arte como para crearlo. (p. 95)

Es decir, una educación del sentir, una educación para valorar y decidir, en la medida en que en la apreciación estética y la creación convergen como acto de resolución del pensamiento ante las incertidumbres y las contingencias. En este punto, es necesario plantear una diferenciación para comprender la realidad de la educación artística, marcando una distancia entre la enseñanza artística, que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes), y la educación que busca formar armónica e integralmente a los individuos a través de los lenguajes propios de las artes, que es la educación artística -o educación por las artes- (Ministerio de Cultura, 2007, p. 187).

[Hay] tres maneras de educación en lo artístico: la formación para las artes (formación de artistas), la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales). (Ministerio de Cultura, 2008, p. 7)

La nueva definición de educación artística y cultural sería divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, “en el marco del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe (2007)” (MEN, 2010, p. 14), reconociendo en este sentido otros contextos en los que se pueden desplegar procesos y aprendizajes artísticos, culturales e interdisciplinarios, como en el caso de los museos, escenarios que aparte de las riquezas artísticas y culturales que albergan, poseen misiones educativas, muchas de ellas potenciadas mediante procesos pedagógicos y mediaciones artísticas fuertemente diseñadas y organizadas, basadas en las necesidades de todos los públicos, en especial de las comunidades de niños y jóvenes.

La educación artística como área, comprende las diferentes disciplinas del arte desde la cuales se busca el desarrollo sensible de la experiencia estética en el niño o niña, el desarrollo de la creatividad y la expresión, mientras que la educación artística como campo, amplía su espectro y engloba el área. (Gómez, 2010, p. 21)

Es importante reconocer las diferencias posibles entre la definición de la educación artística como área del conocimiento y su configuración como campo, en la medida en que cuando nos referimos al área es porque se rige por los planteamientos expuestos –específicamente para Colombia– en los lineamientos curriculares (MEN, 2000). En contraste, el campo se refiere a un territorio social más amplio y extenso de áreas del saber, de sectores sociales y de acción, problematizados a partir de discursos y análisis contemporáneos desde los que se reflexiona frente a la red de significados en conflicto que genera las formas que adopta el poder a través de mecanismos de exclusión-inclusión de procesos, productos, discursos, instituciones y de los diversos agentes que trabajan en áreas y dimensiones diversas, los cuales se resignifican de manera constante.

Por otro lado, habría que tener en cuenta –en este documento– una nueva configuración de la educación artística a partir de la espacialidad y la materialidad como elementos claves del proceso de aprendizaje y formación, ya que es en el contexto físico donde nos encontramos, haciendo posible la relación y la participación con los otros.

En concordancia con los nuevos materialismos, que todo aquello que nos rodea lo conforman los espacios materiales e inmateriales, los cuerpos humanos y no humanos, orgánicos y no orgánicos, y también los afectos y los valores. Todos ellos, lejos de ser materia inerte e inmóvil, tienen un impacto en nuestras relaciones, experiencias y acciones. (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 398)

Una educación artística relacional entre agentes vivos y no vivos, espacios diversos, afectos, valores, discursos, sensibilidades estrechamente conectados y enredados “que interaccionan “intra-activamente” reconfigurando las “vivas relacionales” de las que formamos parte (Barad, 2012, p. 69)” (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 398). Para eso, se requiere de una educación artística para el cuidado y la relación, un cuidado según Vecchi (citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020), a través de una estética que incluye el “cuidado en cuanto que trata de las relaciones que entablamos con las cosas que hacemos. Todo ello nos hace ser más conscientes de las relaciones que entablamos con

aquello que nos rodea y cohabita junto a nosotros”, es decir, habitar el mundo sensiblemente.

Esto último es fundamental, en la medida en que exaltaría tanto la calidad de las relaciones con el mundo, como la sensibilidad, para vivir “estéticamente y éticamente, y así, mejorar nuestras vidas” (Aguirre, 2015, p. 1, citado en (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020).

Una educación artística neomaterialista

En medio del contexto social actual, en el que los seres vivos estamos inmersos en medio de un predominio de entornos virtuales evidenciados en dinámicas inmatrimales de producción y consumo, el retorno a las materialidades en el campo del arte y de la cultura y de su educación se convierte en una necesidad.

Igualmente, una de las tantas enseñanzas que las artes nos dejan, es la riqueza que existe en la divergencia, las subjetividades, y en la posibilidad de asumir la riqueza de la actividad creadora, como territorio de incertidumbres y dificultades que emergen a partir de las narrativas, entendiéndolas como materialidades que generamos constantemente, en especial y para el tema que nos importa, durante los procesos de expresión-creación, “Las narrativas en este sentido, nos ayudan a establecer nuestra percepción del mundo y nuestra percepción de nosotros mismos en el mundo, nos permiten narrar y narrarnos” (Rajal, 2017, p. 50). La educación artística tiene una función “eminente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida” (Abad, 2009, citado en Rajal, 2017, p. 52, citado en Moncada, 2020, p. 47).

Esta nueva educación artística para la sensibilidad, constituida, según Rancière (2004, p. 9), por la significación de los efectos que tienen en los agentes vivos, los acontecimientos aparentemente insignificantes de la vida diaria, ruidos, sonidos, olores, sabores que no tienen la pretensión de pertenecer al estatuto de las obras de arte, sino en contraste, desplegar actitudes estéticas en los agentes vivos.

Precisamente, este filósofo francés recrea una narrativa materialista necesaria para dar comprensión a un régimen estético en el que se desvanece la distinción del arte como objeto sagrado alejado de la vida cotidiana de los seres humanos:

Muy lejos de denunciar la «confusión» de la teoría estética, la bomba de agua de Stendhal da exactamente testimonio de aquello que a su manera esta teoría se esfuerza por interpretar: la ruina de los antiguos cánones que separaban los objetos del arte de los de la vida ordinaria, la forma nueva, a la vez más íntima y más enigmática, tomada por la relación entre las producciones conscientes del arte y las formas involuntarias de la experiencia sensible. (Rancière, 2004, pp. 8-9)

La vida y las relaciones de los agentes vivos con las materialidades son la obra más importante, en donde se tejen y entrelazan lo humano, lo no humano y material con los espacios físicos, para “investigar cómo intra-actúan las personas con la materia de su mundo y los modos en las que las personas son transformadas por la materia y la materia por las personas” (Carrasco et al., 2019, p. 49), difuminando de paso las fronteras de lo que debe ser un proceso de expresión-creación y en el que cada agente vivo se convierte en alguien que da

cuenta de su propia historia, construyéndola, exponiéndola y compartiéndola con otras historias de vida.

La intracción¹⁹ entonces, da cuenta del tejido enredado con las materialidades que nos afecta y afecta lo que nos rodea. Desde este punto de vista, palabras como independencia e individualismo expresan los mecanismos socioculturales que nos separan de lo que nos rodea y nos insta a ejercer mecanismos de dominación sobre lo otro que es distinto a nosotros. Este ejercicio de dominación sobre lo otro (objetos, naturaleza, animales, etc.) que nos rodea y que impide su afección sobre nuestra propia materialidad hace que nos sintamos superiores y separados del entorno, en contraste con la intradependencia, es decir, con la consciencia de la conexión que tenemos con lo que nos rodea.

[...] No podemos ser independientes de lo que nos rodea ya que en realidad tenemos una afectación con nuestro entorno y relaciones (hay una cierta dependencia), lo que acaba pasando es que **para poder recrear esta falsa independencia tenemos que dominar nuestro entorno (para no sentir que nos afecta) creando relaciones de poder y, por tanto, de dominación:** quien domine (el privilegiado) será quien se podrá sentir más independiente. Esto es el mismo paradigma que solemos llamar **individualismo**, y el motivo por el cual el individualismo lleva a una situación de constante dominación. (Wuwei, 2018, p. 1)

Una educación artística neomaterialista debe tener en cuenta la promoción de las relaciones de intradependencia de los sujetos vivos con los no vivos y con todo lo que implica la agencia que despliegan constantemente. Igualmente, debe educar para que los humanos comprendan que la creación artística no es exclusiva de los artistas, en realidad está asociada con la vida cotidiana y surge en cualquier momento de ocio, cuando preparamos nuestro plato favorito, cuando garabateamos con un palo en la arena, cuando pasamos con la bicicleta por un charco para contemplar las huellas de sus ruedas... “todos pueden considerarse actos relacionados con el dibujo” (Albano y Price, 2014, p. 94) y con la expresión creadora.

La Formación

El precepto que plantea que a través de la acción educativa y pedagógica se produzca la formación²⁰ de las nuevas generaciones, por medio de procesos de humanización que conduzcan a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad, es uno de los ideales que han perseguido indiferenciadamente los distintos niveles educativos de la sociedad, en especial la Educación Superior. Luego, y cabe hacer la aclaración, la formación no es una dotación que se insufla al individuo con un título profesional, es más bien una característica propia del ser humano, que se alimenta y desarrolla sin estar supeditada al tiempo o a una edad en particular y que como proceso y fin, envuelve todas las dimensiones de la vida del sujeto en donde se pueden propiciar experiencias formativas (su vida personal, su trabajo, estudio, su vida espiritual y cultural, además de su desarrollo físico, etc.).

En este sentido, para que la función de la formación se dé, el ser humano en apertura debe contar con la disposición que lo permita, las condiciones para

¹⁹ “Karen Barad introdujo el prefijo “intra” para hablar de la relación entre objetos, personas y discursos y da una idea de que el proceso es interno del propio fenómeno-relación que forma parte de lo que se denomina intracción, una afectación constante que nos transforma y que transforma lo que nos rodea. Dentro del marco de la intradependencia, la responsabilidad se convierte en otra cosa que a mí me gusta llamar “responsabilidad compartida” y que viene inspirada por el concepto que introduce también Barad como “*response-ability*”: partiendo desde el paradigma en el que formamos parte de lo que nos rodea la responsabilidad es un acto de intra-dependencia, es una consciencia de esta conexión” (Wuwei, 2018, p. 1).

²⁰ La formación desde el punto de vista hegeliano, es la autoconciencia del devenir, es decir, el ser es un proyecto que está en construcción, está siendo -este último término escrito en gerundio, asumido como el tiempo de la negociación- es decir, no es aún. La tarea de transformación del ser es una acción interminable. “Este concepto destaca «el ser como proceso». Pues bien, dado que la formación es un proceso de cambio, se reconoce que éste promueve una reorientación sustancial del ser. Cuando un sujeto alcanza cierto dominio sobre sus pasiones, desencadena nuevas y originales formas de pensamiento, crea mecanismos de identidad” (Villegas, 2008, p. 3).

su fomento y de acuerdo con las exigencias de la realidad. De esta manera, la “formabilidad” (*Bildsamkeit*) será entendida como la cualidad humana relacionada con el aprender y el formarse.

El concepto de *Bildsamkeit* se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad. Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado, sino que determina y se determina a lo largo de su vida. (Runge y Garcés, 2011, p. 17)

Pero, antes de continuar con el desarrollo de este texto, es necesario aclarar que, según Runge y Garcés (2011), para la tradición alemana, la distinción entre educación y formación es clara: mientras la primera es asumida como proceso de interacción entre dos individuos y que proviene del exterior, la formación alude a procesos internos, inmanentes “de devenir y de autorrealización constante” (Runge y Garcés, 2011, p. 16). Ahora, desde el campo de la pedagogía, cada una -educación y formación- posee campos teóricos específicos, “las primeras responden al “cómo” y las segundas al “qué” y al “para qué”” (Runge y Garcés, 2011, p. 16).

La pedagogía en conexión con lo anterior y como matriz de esta reflexión, es entendida, “en su sentido moderno, como campo disciplinar en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas” (Runge y Garcés, 2011, p. 20), es así como las acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos tienen una base pedagógica y se encuentran soportadas en las acciones educativas; es decir, la formación es el resultado de la educación, por lo tanto, el fin más elevado de la educación reside en promocionar la formación de los sujetos. Según Flórez y Vivas (2007) y en relación a lo anterior, “la formación es lo que queda” (Flórez y Vivas, 2007, p. 167), lo perdurable y perenne, un proceso interior que remueve, despliega y transforma. Esta afectación del ser que promueve la formación no pertenece a un circuito cerrado, tiene un efecto en el mundo social, pues se extiende y contagia a los individuos que tiene a su alrededor, es el fin social de lo formativo, que implica un enriquecimiento mutuo hacia dos direcciones simultáneamente, adentro y afuera al mismo tiempo.

Formación y sensibilidad

La formación, como se aclaraba en el concepto anterior, tiene que ver con el destino del ser humano, con la conciencia de su provenir. Este saberse perfectible, según Villegas (2008, p. 2), propicia que las relaciones que establece con el entorno como sujeto racional y capaz de dar sentido, generen relaciones con la cultura y la creación de símbolos.

Para Gadamer (2001, p. 38, citado en Villegas, 2008, p. 6), los cambios espirituales en el ser que promueve la formación tienen relación con una nueva manera de percibir que aporta el conocimiento y el sentimiento y que permea y afecta la sensibilidad y el carácter.

La sensibilidad es la expresión más abierta del espíritu, permite que un sujeto

pueda maravillarse de las cosas que le rodean, de las expresiones del arte y de la poesía que crea la armonía de la naturaleza. Ser sensible es tener el espíritu abierto para ver el mundo de otro modo. (Gadamer, 2001, p. 39, citado en Villegas, 2008, p. 6)

Estos nuevos niveles de percepción que estimula la formación, son resultado de la habilidad que adquiere el sujeto para dotar de sentido sus experiencias y de la apropiación que hace del mundo que lo rodea, aglomerándose y guardándose cada vez, como cúmulo que se entreteje con lo anterior para enriquecerse y transformarse y adaptarse constantemente.

Por otro lado, la cultura como el fin último de la formación en muchas ocasiones se produce en escenarios escolarizados de enseñanza que reproducen un orden social y económico, y a la par, genera también dentro de las lógicas del “adquirir para ser” (Villegas, 2008, p. 6), la ausencia de una educación de la sensibilidad a la que todos deberíamos tener acceso, por lo tanto, la clasificación de individuos que accedan o no a procesos de formación de lo sensible, promueve que los mismos queden atrapados en fenómenos de exclusión y distinción.

Por último, la formación en especial de la sensibilidad, como proceso individual y colectivo requiere de reciprocidad y elucidación en común, pues es a partir de la reflexión sobre la experiencia propia y la de los otros, pero que ha sido compartida (inter-experiencia), “que se abre la posibilidad de convertir las vivencias cotidianas en experiencias de formación” (Villegas, 2008, p. 11). En resumen, la formación es la reflexión sobre la experiencia sensible y a la vez, “es la experiencia como capacidad de reflexión sobre la historia misma del sujeto” (Villegas, 2008, p. 12).

Museología y museografía

La museología “es un término en disputa” (Betancourt, 2012), que se estableció desde su conformación como disciplina científica, enmarcada a veces en escenarios académicos o en los espacios estrictamente museales. Específicamente para estos últimos, debe cumplir tres funciones básicas: la pedagógica, con énfasis en la divulgación del arte; la estética, que contribuye a la formación del gusto; y la científica, que promueve la investigación (López, 2014).

La Museografía es la palabra derivada del latín *museographia*, la cual hizo su aparición según García (2013, p. 85), a partir del siglo XVIII con Caspar Friedrich Neickel en el año de 1727, y es considerado como un término más antiguo aún que el término museología. Se reconocen tres acepciones específicas del término:

1. Actualmente, la museografía se define como la figura práctica o aplicada de la museología, es decir el conjunto de técnicas desarrolladas para llevar a cabo las funciones museales, y particularmente las que conciernen al acondicionamiento del museo, la conservación, la restauración, la seguridad y la exposición.
2. El uso de la palabra museografía procura designar el arte o las técnicas de la exposición. Desde hace algunos años se ha propuesto el término expografía para referirse a las técnicas vinculadas con las exposiciones, ya sea que se sitúen en un museo o en un espacio no museal. En todo caso, la museografía parte del marco de la escenografía -entendida como el conjunto de técnicas

de acondicionamiento del espacio.

3. Antiguamente, por su etimología, la museografía designaba la descripción del contenido de un museo y se concibe para facilitar la investigación de las fuentes documentales de los objetos a efectos de desarrollar su estudio sistemático. Esta acepción perduró a lo largo del siglo XIX. (ICOM, 2019, p. 56)

La palabra Museología, con su equivalente en inglés: *museology*, *museum studies*, etimológicamente es “el estudio del museo” y no su práctica, la cual remite a la museografía.

No obstante, el término, confirmado en su sentido más amplio a lo largo de los años 50 y su derivado “museológico” (sobre todo en su traducción literal inglesa *museology* y su derivado *museological*) ha encontrado cuatro significados muy claros.

1. La primera acepción, y la más difundida de acuerdo con el sentido común, tiende a aplicar ampliamente el término “museología” a todo lo que concierne al museo y es, en general, retomada en este Diccionario bajo el término “museal”. [...] A menudo es ésta la acepción detentada en los países anglófonos y en los países latinoamericanos. [...]

2. La segunda acepción del término se utiliza generalmente en gran parte de las redes universitarias occidentales y se aproxima al sentido etimológico del término: el estudio del museo. Las definiciones más utilizadas se acercan a la propuesta de Georges Henri Rivière: “*La museología es una ciencia aplicada, la ciencia del museo. Estudia su historia y su rol en la sociedad; las formas específicas de investigación y de conservación física, de presentación, de animación y de difusión; de organización y de funcionamiento; de arquitectura nueva o musealizada; los sitios recibidos o elegidos; la tipología; la deontología*” (Rivière, 1891). La museología se opone, en cierta medida, a la museografía que designa el conjunto de prácticas vinculadas con la museología. [...] a partir de 1960, esta acepción se ha impuesto progresivamente en los países latinos, suplantando el término museografía y hoy es ampliamente compartida por los profesionales de museos.

3. A partir de los años 60, en los países del Este, la museología llega a ser considerada como un verdadero campo científico de investigación de lo real (una ciencia en formación, una disciplina completa). Esta perspectiva que influye ampliamente en el ICOFOM²¹ entre los años 1980 y 1990, presenta a la museología como el estudio de la relación específica entre el hombre y la realidad, estudio dentro del cual el museo, fenómeno determinado en el tiempo, no es más que una de sus posibles materializaciones. [...] De esta manera, [...] se ha podido definir a la museología como “una ciencia que examina la relación específica del hombre con la realidad y consiste en la colección y la conservación consciente y sistemática y en la utilización científica, cultural y educativa de objetos inanimados, materiales, muebles (sobre todo tridimensionales) que documentan el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad” (Gregórova, 1980). [...]

4. La Nueva Museología [...] ha influido ampliamente en la museología de los años 80. Desde comienzos de la década, reagrupa a un cierto número de teóricos franceses cuya acción se irradia internacionalmente a partir de 1984. Al referirse a los precursores que desde 1970 han publicado textos

²¹ El ICOFOM es el Comité internacional para la museología, fundado en 1977 y tiene a su cargo la investigación, estudio y difusión de las bases teóricas de la museología como disciplina científica y analiza las principales tendencias de la museología contemporánea. Está integrado por miembros de todos los continentes, que se ocupan de las funciones específicas de los museos y de su rol social.

innovadores, esta corriente de pensamiento puso el acento sobre la vocación social del museo y su carácter interdisciplinario, al mismo tiempo que sobre sus renovadas formas de expresión y de comunicación. Su interés se dirige a los nuevos tipos de museos concebidos en oposición al modelo clásico y a la posición central que ocupan en ellos las colecciones y, de manera general, la mayor parte de las nuevas propuestas que tienden a utilizar el patrimonio en favor del desarrollo local. [...]

5. Finalmente, la museología según una quinta acepción que aquí se privilegia porque engloba a todas las otras, cubre un campo muy vasto que comprende el conjunto de tentativas de teorización o de reflexión crítica vinculadas con el campo museal. El común denominador de este campo se caracteriza por la documentación de lo real a través de la aprehensión sensible y directa. No rechaza a priori ninguna forma de museo, e incluye tanto a los más antiguos (Quiccheberg) como a los más recientes (cibermuseos), ya que tiende a interesarse por un orden abierto a toda experiencia que se refiera al campo de lo museal. (EVE, 2021)

La museología entendida entonces, como la ciencia del acto museológico y constituida por la relación profunda entre el sujeto que conoce y el objeto, asumido como parte de la realidad social, cultural, histórica de la cual el sujeto forma parte, en un escenario institucionalizado –el museo–. Bajo esta lógica, la museografía no es sinónimo o equivalente a museología, es un dominio diferente, pues involucra la acción y cubre toda la praxis de la institución museo, “que comprende desde la administración, evaluación y parte del proceso curatorial –adquisición, salvaguarda y comunicación” (Cury, 2010, citado en Sánchez, 2013, p. 42).

La Nueva Museología

Con la progresiva comprensión de que conservar y almacenar para las futuras generaciones no se constituían en acciones suficientes para la salvaguarda del patrimonio musealizado, de acuerdo con López (2014), los museos se concentraron en pensar en sus visitantes, en su diversidad y en sus necesidades. Así, se establecieron distintos fundamentos disciplinares para la práctica de la gestión social del patrimonio cultural, como la Nueva Museología, paradigma emergente que hace referencia a la concepción de museo contemporáneo e implicó una transformación en el énfasis de la función social de los museos con miras en la participación de las comunidades.

Estos cambios en la manera de entender estas instituciones, para Bartolomese (2014), permitieron la transformación progresiva de los museos entendidos como lugares sagrados, rígidos y cerrados, centrados en la conservación y la investigación, hacia la comprensión de los museos como foros, y escenarios dinámicos que expresan las voces y las diversidades de las comunidades, sin distingo de edad, raza, género, ni procedencia.

En este sentido una educación en museos de arte ha de atender el contexto donde el arte se produce y se exhibe a la sociedad, y las formas diversas de interpretarlo y distribuirlo. Esta es una labor fundamental de la museología crítica: intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas

culturales desde donde se produce y con el marco sociocultural que afecta a todo el museo, cuestionándose la idea de cultura, de museo y finalmente de sociedad que se quiere representar y construir (Hooper-Greenhill 1999; Padró 2004). (Rodrigo, 2007, p. 120)

Si bien los museos han desplegado una labor educativa paralela casi a su fundación, sigue reflejando una imagen “parecida a la de las universidades, [es decir] torres de marfil aisladas de la sociedad que constituyen bastiones del saber abiertos a unos pocos especialistas o a una élite formada” (López, 2014, p.12). Sin embargo, el esfuerzo realizado en los últimos años por conectarse y escuchar a la sociedad es palpable, pues en la actualidad los museos han pasado de ser meros espacios para la exhibición, conservación, educación y comunicación y han generado posibilidades de interacción más amplias con las comunidades, “abriendo brechas nuevas en la valoración y la utilización del patrimonio histórico educativo, con un mayor énfasis en su contribución pedagógica a la sociedad” (Ruiz Berrio, 2006, citado en López, 2014, p. 12), además de la “transferencia de poder al visitante e incluir sus miradas, interpretaciones, voces y agenda, replanteando el papel social del museo y de la cultura y generando contenidos para las exposiciones” (Cann, 2013, p. 28).

Museología crítica

Para la museología crítica, el museo es un espacio de tensiones, conflictos y de cruce cultural no solo entre las comunidades de visitantes, de los equipos de trabajo de la institución (curadores, guías, etc.) y sus miradas -no neutras-, sino también de la cultura contenida en sus colecciones permanentes e itinerantes, de esta manera el escenario museístico se transforma en una esfera pública en el que conceptos como identidad, patrimonio, ciudadanía, etc., “son puestas en discusión y cuestionamiento” (Montero, 2012, p. 1).

Con ello se evita una noción cuantitativa, de museo como espectáculo, de políticas de acceso y de grandes números de visitantes, exposiciones a gran escala o macro-eventos. Por el contrario, esta museología entiende el museo como una institución cualitativa, en red, que negocia significados culturales y que dispone de equipos y personal para generar relaciones, y colaboraciones con diversos grupos sociales. (Montero, 2012, p. 1)

Para los públicos de los museos, la posibilidad de explorar y conocer de un modo abierto y sin prejuicios lo que nos presenta el museo, es uno de sus retos, y entendiendo que las obras de arte son asumidas como lo desconocido, pero que, al mismo tiempo, pueden ser comprendidas como puertas en la que nos vemos reflejados a nosotros mismos, las obras de arte como testigos de nuestro mundo.

Los recuerdos y las asociaciones oscilan y cambian. Esa mutación es la que nos da vida. La clave está en aceptar lo que viene, en interesarse por el hecho de que se está teniendo ese pensamiento, o sentimiento, mientras se observa ese cuadro. No existe una respuesta definitiva o correcta para este proceso. Al redescubrir un cuadro, no es el cuadro el que ha cambiado sino ¡posiblemente sea el observador! (Albano y Price, 2014, p. 99)

Sentimientos como el miedo, la confusión, el placer, la inquietud o la incertidumbre pueden convertirse en el vehículo que nos acerque a la obra de arte,

y a través de la imaginación profundizar más en la experiencia de la apreciación artística, pues una imagen cargada de evocaciones se convierte en puerta abierta para conectarnos con el arte y no siempre como acto solitario, pues muchas veces el despliegue de sentidos se da a través de relaciones intersubjetivas, en las que el ver, el mirar, el sentir, el pensar y el hablar se produce a través de experiencias participativas y compartidas.

La obra de arte representa una experiencia no verbal a la que nos acercamos con sigilo, para disfrutarla con lentitud, algunos teóricos hablan del respeto hacia la obra de arte, otros plantearán que es mejor irrespetarlas, tocarlas, sentirlas, olerlas, observarlas con intensidad, seguirlas, o que ellas nos sigan a todas partes, soñar con ellas, pensarlas de diferentes maneras, con admiración y afecto. La forma de acercarse a la obra de arte jamás será mecánica, plagada de discursos académicos, más bien exige convivencia y relacionalidad, compartir tiempos, solo así pueden generarse acciones transformadoras en ellas, las obras y en los públicos.

Hillman (1991) recomienda: «seguir a la imagen». Cree que debemos tomarnos en serio aquellas imágenes que nos conmueven, que debemos explorarlas con todos los sentidos para darles vida, incluso reconocerlas por su «olor» característico, puesto que traen consigo una llamada sutil y compleja que puede llevarnos a una comprensión más profunda de las cosas y de nosotros mismos. Del mismo modo, podemos plantearnos aplicar este principio a todas las imágenes pictóricas que nos impresionen. (Albano y Price, 2014, p. 98)

Por último, en conexión con lo anterior, la relación que la museología crítica establece con los visitantes es activa, afectiva, constructiva y educativa (no unidireccional), concibiéndolos como ciudadanos con voz propia, capaces de construir significados, participar en la generación de mediaciones con las obras y exposiciones y no solamente son asumidos como consumidores de productos culturales.

El museo y sus fines educativos

A finales del siglo XVIII con el desarrollo de las ciencias históricas, la cultura occidental moderna empezó a considerar los objetos antiguos, bellos o no, como un signo de inigualable valor documental y de los patrimonios estatales, resguardados bajo la figura del museo público, constituido como espacio heredero de la Ilustración y concebido para “la educación de todos los ciudadanos y no solo de unos pocos privilegiados” (López, 2014, p. 14).

La concepción tradicional de los museos es heredera del coleccionismo que se sitúa en el origen de estas instituciones y su asociación histórica con los nacionalismos y la clase burguesa, así como del positivismo científico que permeó la concepción de los museos: espacios estáticos, jerárquicos, rígidos y objetivos. (López, 2014, p. 14)

A diferencia del museo pre moderno, que, según López (2014), estaba constituido por colecciones privadas destinadas al deleite del propietario y sus invitados, los visitantes del museo decimonónico fueron asumidos como ciudadanos que buscaban ilustrarse a través del contacto con las colecciones artísticas y aparentemente para favorecer su educación, pero en realidad estas

instituciones se identificaron con “la noción de cultura elitista²², manteniéndose como repositorios de objetos²³ que carecían de contacto con los públicos” (Sánchez, 2013, p. 23).

Para el caso específico de Colombia, el origen de la museología tiene como antecedente el nacimiento del Museo de Historia Natural y Escuela de Minas, hoy Museo Nacional de Colombia, en el año 1823,

El surgimiento del Museo se inserta en el proyecto de Nación emprendido por Simón Bolívar, que bajo criterios de prosperidad, poder y opulencia natural fundamentó los ideales de civilización y progreso orientados a la explotación eficaz de los recursos naturales, como se evidencia en la Ley del Congreso de la República del 28 de julio de 1823 que legitima la creación del Museo, “que ha venido ya la feliz oportunidad de que la República pueda promover, y difundir las referidas ciencias naturales, y por este medio logrará la ventaja de que no continuasen ocultos en el mismo lugar que los ha producido la naturaleza, los ricos metales, y otros muchos objetos del reino mineral que abrigan en su seno nuestros valles, y montañas”; (...). (Ley del Congreso de la República del 28 de julio de 1823). (Sánchez, 2013, p. 26)

Esta institución, asumida inicialmente como una entidad científica, constituida y conceptualizada bajo los referentes de la erudición ilustrada europea, específicamente desde la idea de museo francés, la cual prevaleció a la hora de cimentar las bases de la institución museística en Colombia, posteriormente también lo será “su carácter público y función educativa” (Sánchez, 2013, p. 26).

A pesar de todo, la creación del Museo Público se convierte en un paso sustancial en la historia de este escenario museal. Sería después de la Segunda Guerra Mundial cuando los intereses museológicos cobrarán fuerza e importancia en el terreno cultural y social. Es así como el museo será definido en los estatutos del año 1947, oficialmente por el ICOM²⁴ que “reconoce la cualidad de museo a toda Institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, de educación y deleite” (Álvarez y Benjumea, 2011, p. 29). Esta definición, acompañada de otras declaratorias como la Mesa de Santiago en 1972 y la declaratoria de Quebec en 1984, se convertirán en dos momentos importantes en la historia de la Museología (Alderoqui 2013, citada en Sánchez, 2013), que darán cuenta de los cambios en la manera de entender a estas instituciones, permaneciendo, a la larga, las funciones museísticas de conservar, investigar, educar, difundir y documentar, como aparece evidenciado en una redefinición de la política posterior, en la cual el museo se reconoce como:

Una institución permanente sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que realiza investigaciones concernientes a los testimonios materiales del hombre y su entorno, los adquiere, los conserva, los comunica y principalmente los exhibe con los fines de estudio educación y deleite. (Álvarez y Benjumea, 2011, p. 29)

Cabe destacar que en la Declaratoria de Quebec surgirían los planteamientos de la Nueva Museología, “poniendo en tensión la importancia absoluta otorgada a la conservación y postulando la primacía de la participación, la democracia cultural y el dinamismo social” (Bartolomese, 2014, p. 9).

En este punto, es necesario recorrer algunas de las teorías, tendencias,

²² El asunto de la función educativa de los museos dista mucho de los modelos que predominan actualmente. Para poder visitar un museo durante el siglo XIX tenían que cumplirse ciertas exigencias institucionales como, por ejemplo, el visitante tenía que poseer un perfil específico (especialistas, investigadores, estudiantes universitarios, invitados especiales, elite gobernante, etc.), durante lapsos reducidos de tiempo, en días de la semana determinados y era necesaria una autorización o recomendación escrita por un personaje de la Corte. Si bien con el tiempo estas restricciones se fueron transformando y eliminando, igual, los contenidos de los museos no eran accesibles para todos los públicos.

²³ La característica del objeto museístico se encuentra estrechamente asociado con lo sacro, en la medida en que parte de la historia de los museos tuvo como escenarios de instalación y albergue a las iglesias, lo cual no deja de proporcionarles un significado sagrado y una asociación aún en la actualidad, de exclusividad y recelo intelectual.

²⁴ Consejo Internacional de Museos, creado en el año de 1946, a partir de dos encuentros que marcaron el nacimiento del ICOM. El primero tuvo lugar en París para la creación del Consejo internacional de museos. El segundo tuvo lugar en México con ocasión de la primera Asamblea general de la organización.

modelos y discursos pedagógicos con relación a las realidades museales. Es así como para Homs (2004, citado en Sánchez, 2013), es posible distinguir las teorías educativas con base en corrientes pedagógicas, que se concretan en los espacios museísticos, como por ejemplo los enfoques tradicional, conductista, activo o de “descubrimiento” y, por último, el constructivista. Para Padró (2005, citada en Sánchez, 2013), las tendencias de la educación artística en museos actualmente, incorporan corrientes como las pedagogías críticas en lo que la investigadora denomina museos reconstructores. Para ella, los museos han tenido **funciones estéticas y conservadoras**, en las que cada pieza, por estar situada en un museo de arte coleccionada o preservada, automáticamente se erige como una obra de arte y se reafirma a partir de sus calidades formales. La tarea educativa se reduce a organizar la exposición para la contemplación, y la experiencia estética. Por consiguiente, la educación en el museo sólo se forja desde la práctica y la experiencia. **Los Museos con funciones instructoras y didácticas** pretenden ser un espacio de distracción e instrucción como instrumento de educación pública. Por tanto, se organizan exposiciones ordenadas de forma secuencial, desde lo más simple a lo más complejo y cronológicamente. Este orden didáctico se entiende como una forma de aculturación y en algunos casos se usa como instrumento moral para reproducir verdades absolutas. **Los Museos activos o con fines experienciales**, usan el método inductivo base para el contenido interactivo del museo. Se fomenta el descubrimiento para abrir el museo a los nuevos visitantes impulsando la sociabilidad de la visita. Sin embargo, sigue presentando una visión lineal, de innovación y de progreso, atribuida a la ciencia moderna. **Los Museos constructivistas** estimulan a los visitantes a ser parte de su propio proceso de aprendizaje. Los educadores son los defensores y los conocedores de las actitudes, preconcepciones, ideas erróneas, motivaciones y expectativas de los visitantes a partir de la evaluación. Estas instituciones fomentan una investigación centrada en la comprensión sobre la experiencia del museo y consideran los museos como foros para la construcción de diferentes aprendizajes. Por último, **los Museos reconstructores**, en los cuales se conceptualiza la educación del museo “como (...) un acto de conferir poder a sus visitantes y los departamentos como zonas de confrontación de las políticas oficiales, que ayudan a reinventar la interpretación conferida en programas expositivos” (Padró, 2005, citada en Sánchez, 2013).

Ahora, al referirnos a los posibles enfoques de educación artística para museos, podemos relacionar, entre otros, el Discipline Based Art Education – DBAE desarrollado por el Getty Museum (Los Ángeles) con Eisner, Efland y Gardner; el Visual Thinking Strategies (VTS) propuesto por el MoMA (Nueva York) con base en autores como Bruner, Vygotsky y Arnheim; y por último, el Abordaje Triangular, proyectada entre 1987 y 1993 por Ana Mae Barbosa en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo y en las escuelas de la red municipal de enseñanza de esta ciudad, en el periodo en el que Paulo Freire era Secretario de Educación del Municipio (Aguirre, 2007, citado en Sánchez, 2013).

Actualmente y siguiendo a Carmen Morsch (2012), se agrega que la educación en museos y centros de arte se entreteje a través de 4 discursos, que conviven, se despliegan y desarrollan de forma interrelacionada. **El autoritario**, que se basa en el patrimonio, la figura del especialista y comunicar contenidos. **El reproductivo**, que se centra en formar al público como consumidor de la cultura, y genera

puentes de acceso al patrimonio. El **deconstructivo**, que se basa en analizar críticamente el arte, la institución y la educación, entendidos como dispositivos de exclusión/inclusión. Proponen un papel activo y crítico con la institución, con equipos educativos reflexivos sobre su trabajo como política cultural. Finalmente, el **transformativo**, que se propone la modificación del papel del arte y la institución, a partir de expandir la institución y vincularla con otras instituciones/entidades, sobre la base de relaciones colaborativas entre diversas instituciones, y mirar los conflictos y discursos que generan de manera crítica y política.

Territorio y territorialidad

Desde la perspectiva de la Geosemántica²⁵ social, territorio es la unión de un sentido o significado con un lugar determinado y cuya significación es validada por una comunidad. Este problema del territorio ha sido entendido como un desafío disciplinario para la sociología, etnografía y geografía humana dedicadas a conocer los sentidos de lugar que logran este estatus.

El concepto de territorio específicamente se relaciona con la generación de lazos sociales y las relaciones de poder que despliegan los seres humanos en el espacio (Llanos-Hernández, 2010; Bustos y Molina, 2012). Pensar desde el territorio como espacio social, implica comprender el tejido social amplio, diverso, particular y como construcción social que da significado al espacio geográfico “en términos de su representación cultural (Bustos y Molina, 2012, p. 3); se diferencia del concepto de región, el cual se relaciona con el modelo del desarrollo social y económico, pero en general, ambos conceptos son “expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan” (Montañez y Delgado, 1998, p. 120).

Las nuevas dinámicas económicas desplazaron el paradigma del desarrollo por la economía de mercado, ligadas a los procesos de mundialización, lo que ha llevado a repensar constantemente los conceptos de región y territorio, en especial este último, más flexible y adaptable a las nuevas realidades globales.

Al integrarse en sistemas de acciones, las relaciones sociales como parte del espacio penetran todo aquello en lo que interviene la acción de los seres humanos. Cuando la abstracción del espacio cobra vida en la figura del territorio, se perciben materializadas todas las relaciones que establecen los hombres y mujeres en la formación de las sociedades, por el territorio se van a desplazar las acciones de tipo político, social, económico, o cultural, pero estas relaciones reproducen también una condición de apropiación, de dominio, de explotación. (Llanos-Hernández, 2010, p. 217)

Según Pirez (2018, citado en Mejía, 2019, p. 139), la obra “Territorios posibles” de Hugo Bozzano sobre el territorio plantea el despliegue de procesos comunitarios en el territorio en el que se hibridan necesidades, objetos, sueños, culturas, se proyectan y co-construyen, a la vez, transformaciones sociales y subjetivas. Ahora, en cuanto a los tipos de desplazamientos que acontecen en el territorio, habría que enfatizar las relaciones de poder (Bustos y Molina, 2012) en la formación de las sociedades “relaciones [que] reproducen una condición de apropiación, de dominio, de explotación” (Llanos-Hernández, 2010, p. 217).

²⁵ “Disciplina encargada de conocer los territorios en tanto el resultado de la producción social comunitaria de los espacios geográficos, en la intersección entre lugar y sentido” (Cerdea, 2013, p. 2).

En el territorio estarán presentes las relaciones de poder que se organizan en una época determinada “las prácticas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales. Siempre expresan algún tipo de contenido de clase o social, y en la mayor parte de los casos constituyen el núcleo de intensas luchas sociales” (Goncalvez Porto, 2001, p. 265). (Llanos-Hernández, 2010, p. 217)

El territorio para este proyecto, se constituye en el habitar y la creación de ligaduras sociales (Bustos y Molina, 2012, p. 9); en este sentido, “Habitar -afirma Bourdieu- es significar y apropiarnos del espacio” (Spíndola, 2016, p. 29). Este espacio al igual que el territorio es una construcción social en la que cobra interés fundamental lo vivencial como acción política. En cuanto al espacio social como escenario de tensiones y fuerzas, Bourdieu lo presenta como la “materialización de las relaciones de poder e interacciones entre los agentes insertos en campos de fuerza, donde los sujetos despliegan sus capitales estructurando las diferencias con una dialéctica de conflicto y en una continua proyección de sus representaciones sociales” (Bourdieu, 1999, citado en Spíndola, 2016, p. 29). En este punto se agrega que, para Bourdieu, “las disposiciones del habitus son precisamente esos mecanismos de posesión y posición sobre/en el espacio que producen territorio” (Spíndola, 2016, p. 29).

Por otro lado, a partir de la intención de construir territorialidades y sentidos, asumidos estos últimos como uno de los ejes modulares del sujeto “que dan un marco de significación y dimensionalidad a su vida misma y a sus desarrollos socioculturales” (Spíndola, 2016, p. 32), junto con el tiempo y el espacio y que implican la interpretación de la acción social, pero a la vez, “buscar sus motivos y luego detectar las variaciones debidas al efecto de los afectos y de las emociones” (Noboa, 2007, p. 6). Desde este punto de vista, se entiende entonces que **el sentido de la territorialidad** se produce mediado por la emoción, el sentimiento y la carga subjetiva, es decir, el “territorio es la apropiación del espacio con fines políticos, mientras que la territorialidad es la significación sociocultural del territorio con fines identitarios, cargada densamente de cronotopos” (Spíndola, 2016, p. 48). Estos cronotopos²⁶, con su posibilidad evocativa, catártica para la memoria humana, se producen al interactuar el espacio con el tiempo y las sensibilidades, produciendo sensaciones y sentimientos como “la nostalgia y el deseo, sensibilidades del recuerdo y la evocación” (Spíndola, 2016, p. 30).

Por otro lado, son varios los enfoques que se han privilegiado en torno al concepto de territorio desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, específicamente desde las investigaciones de Benedetti (2011, citado en Orihuela, 2019), se harán referencia a dos de los enfoques, en especial al denominado Concepción materialista histórica y el enfoque Relacional, en la medida en que ambos asumen que la construcción territorial se encuentra mediada por conflictos y luchas por el poder, además del “problema del desarrollo desigual [en las regiones] y sus consecuencias sociales económicas y políticas” (Montañez y Delgado, 1988, p. 129). Cabe agregar,

Por lo anterior es indiscutible reconocer la relación que tiene al hablar de territorio la cultura, en tal sentido Souza (1995), citado por Hernández (2005: 4), reconoce que “el territorio es el espacio determinado y delimitado por y a partir de relaciones de poder, [...] y que más allá de sus características

²⁶ Los cronotopos para Bajrín (1989) son la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura y expresan el carácter indisoluble del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio).

económicas, ecológicas y geográficas, incorpora los aspectos sociales y culturales que otorgan singularidad y un significado simbólico, que va más allá de la simple extensión territorial. Todo lo anterior tiene manifestaciones de territorialización y desterritorialización y por lo tanto es fuente de conflictos y luchas por el poder. (Montañez y Delgado, 1998, pp. 128-129)

Así mismo, investigadores como Montañez y Delgado (1998), Torres (2011), Bustos y Molina (2012) plantean que la construcción de territorio también está ligada no sólo a relaciones de poder y subordinación, sino también de dominación y de resistencia por parte de las comunidades.

Por otro lado, el enfoque etológico-humanista y el enfoque regional-cultural poseen acentos que enfatizan el fortalecimiento de la identidad cultural, en tal sentido,

En el territorio se dan todas las acciones de pensamiento y de interlocución entre la cultura, desarrollando procesos de construcción de la identidad en los que se reconocen sus raíces históricas que junto a sus construcciones políticas definen el desarrollo económico de una cultura. (Bustos y Molina, 2012, p. 4)

Para la conceptualización de este Proyecto se tendrán en cuenta la revisión de dos enfoques específicos, el primero es el enfoque regional político-cultural y como segunda medida, el enfoque patrimonial, ambos basados en el trabajo de Benedetti (2011, citado en Orihuela, 2019).

Con respecto al enfoque Regional político-cultural, el cual emerge en la década del 80 del siglo XX, Orihuela sintetiza lo siguiente:

El vocablo territorio ya no es sinónimo, entonces, de suelo o terreno, sino que constituye una entidad geohistórica, un proceso abierto y contingente. El interés de estos autores se centra en la dimensión simbólico-conceptual y en las escalas intermedias o regionales. Lo cual indujo a releer la literatura de viajeros, cartografía histórica y toponimia, a fin de comprender cómo se construyen los sentimientos de pertenencia al lugar y los modos elegidos por los grupos sociales para reivindicar sus formas de organización del espacio o pertenencia a los lugares (Orihuela, 2019, p. 16)

Este enfoque en especial, tiene importancia en relación a la construcción de sentido de lugar, unido a la reivindicación de los grupos sociales como productores de sentidos de pertenencia, y que es uno de los intereses para este proyecto. En cuanto al enfoque patrimonial, plantea:

Aquí, el territorio es definido como patrimonio, el cual es entendido en un sentido amplio. Según esta acepción, es patrimonio toda herencia del pasado socialmente valorada. O sea que no es determinado únicamente por el valor estético y/o ecológico de los lugares, sino que puede componerse de elementos materiales, naturales o artificiales, y de elementos inmateriales, como la música y la gastronomía. El valor de los mismos es que, en su conjunto, proporcionan una imagen de la/s sociedad/es que los produjo. Desde esta perspectiva, el espacio es frecuentemente definido como un soporte o escenario natural sobre el que se desarrollan las actividades humanas. (Orihuela, 2019, p. 16)

Este enfoque por su parte, hace un énfasis en la valoración de los bienes patrimoniales materiales, como, por ejemplo, las obras escultóricas de ERV, emplazadas en el espacio público de la ciudad de Pamplona, y su activación y actualización, entendiendo el momento y el tiempo de la cual esta producción es producto.

Ahora, con respecto al concepto de territorialidades²⁷, es entendido como el conjunto de representaciones²⁸ y relaciones sociales que toman como escenario el territorio, asumido desde esta perspectiva no solo como el “marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (Montañez y Delgado, 1998, p. 122), sino como un escenario plástico, móvil y mutable. Desde este punto de vista, las territorialidades pierden el sentido de exclusividad y límite que caracterizaron su ejercicio en el pasado, para transformar el territorio a través de la participación y construcción de nuevas territorialidades diversas, democráticas, creadoras, políticas, es decir, el territorio se activa al generar espacios propicios para el despliegue de las comunidades. “Las múltiples territorialidades no sólo deben corresponder al carácter de nuestra formación histórica/, multiétnica y pluricultural, sino también a nuestra condición de individuos, colectividades e instituciones, en su dimensión económica, social y cultural” (Montañez y Delgado, 1998, p. 130).

Los productos culturales como las obras de arte, que adornan por doquier los espacios públicos de pueblos y ciudades de Colombia, Latinoamérica y el mundo, pueden provocar -desde una dimensión política- narrativas y resignificaciones, transformando el espacio en territorios susceptibles de generar territorialidades diversas, a través de la apropiación por parte de las comunidades de los espacios que las contienen, cargándolas de sentido. Desde este punto de vista, el territorio se constituye en espacio social, vital, afectivo²⁹ y simbólico³⁰, y en espacio de existencia para las comunidades, construido a la vez por ellas, y en el que pueden expresarse desde la heterogeneidad que las identifica. Estas mismas comunidades se activan por su parte, erigiendo un espacio propio e interdisciplinario en el que se tejen lazos de solidaridad, construcción de saberes y pertenencia, además de convertirse en ejercicio de revaloración cultural y personal.

El Espacio, el lugar

El espacio absoluto es entendido como soporte y contenedor natural para la vida del ser humano y de los objetos, y “una materia inerte que es modificada por la sociedad a la vez que la modifica” (Benedetti, 2011, p. 13). El espacio social, por otro lado, nos remite a las décadas de los 70 y 80 del siglo XX, en las que se plantea el “espacio como una disciplina social” (Benedetti, 2011, p. 14), o denominado también como el “espacio usado o utilizado por una población específica” (Santos, 2000, citado en Benedetti, 2011, p. 40), es decir, “Espacios definidos a partir de la acción humana” (Benedetti, 2011, p. 45).

Desde la apropiación que hace este documento del espacio, desde Bachelard (2000) se le concibe como escenario que produce sentidos, centrado en el espacio habitado (tejer vínculos de pertenencia) y el cual lleva como esencia la noción de casa.

Cuando el ser ha encontrado el menor albergue: veremos a la imaginación construir “muros” con sombras impalpables, confortarse con ilusiones de protección o, a la inversa, temblar tras unos muros gruesos y dudar de las más sólidas atalayas. En resumen, en la más interminable de las dialécticas, el ser amparado sensibiliza los límites de su albergue. Vive la casa en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños. (Bachelard, 2000, p. 13)

²⁷ Según Benedetti (2011, p. 42), el concepto surge de la ornitología y la etología y será traspuesto a las sociedades humanas.

²⁸ Relacionado con el Enfoque humanista, según Benedetti (2011).

²⁹ La dimensión afectiva del territorio, pretende poner en valor la herencia cultural, el paisaje del lugar y todos aquellos elementos que componen la identidad colectiva de la sociedad que habita una determinada región.

³⁰ El territorio como soporte de una identidad, cultura y costumbres nacionales.

Ante la postura de Bachelard, el cual asume la significación del espacio como ente poético, como sitio de amparo y sinónimo de casa en consecuencia, emerge la posición de Milton Santos (1997), quien concibe al espacio como un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. El espacio en esencia es construido históricamente (Montañez y Delgado, 1998).

Lefebvre habla de espacio y construye la categoría de los espacios apropiados y utilizados para servir las necesidades y posibilidades de una comunidad; espacios que posibilitarían una “apropiación” simbólica y de identidad, además de funcional. Es una apropiación que sólo puede tener inicio en el “lugar”, en tanto lo local, lo cotidiano de cada individuo. Identifica a su vez, el espacio percibido, concepto que engloba aspectos materiales de la vida cotidiana. (Torres, 2011, p. 5)

En este punto, “la identidad es el hilo narrativo de los recuerdos referenciales experimentados en espacios concretos, desde monumentos [...] hasta ruinas y edificios sin gracia en donde el sujeto experimentó una historia de vida” (Spíndola, 2016, p. 31), de esta manera, el espacio absoluto se transforma en espacio ontológico, en estrecha relación con la experiencia de vida de los sujetos, sea a través de su asociación con imágenes, símbolos u obras de arte.

Con base en el concepto de espacio vivido de Lefebvre, Massey se detiene en conceptualizar las definiciones y características del espacio: “El espacio es producto de interrelaciones, es posibilidad para la multiplicidad y la pluralidad y por último el espacio es devenir, “nunca acabado, nunca cerrado, espacio como contingente. Massey (2004, 2005)” (citado en Torres, 2011, p. 8). El concepto de espacio como un ente plástico y flexible, que es contenedor y propiciador de la acción social, aunque ha sido recurrente y ha cobrado fuerza en los últimos años, emerge a la par la posibilidad de concebir a “la sociedad como escenario construido espacialmente y esto determina la manera en que la misma opera y puede ser comprendida” (Torres, 2011, p. 8).

Se considera que, tal como señala Auyero: “(...) lo espacial debe ser abordado no simplemente como producto de procesos sociales (esto es, el espacio como ‘socialmente construido’) sino también como parte de la explicación de estos procesos sociales (esto es lo social como ‘espacialmente construido’)” (Auyero, 2002, s/p). (Torres, 2011 p. 6)

La definición que hago del espacio como un área físicamente identificable bien por las actividades, las interacciones que se llevan a cabo y los significados que se le atribuyen (Del Valle, 1999, p. 8), para el caso de este proyecto, busca generar espacios creadores de planteamientos sensibles de las realidades de las comunidades, espacios comunitarios de un nosotros por oposición a un otros y espacios políticos de participación y construcción.

Por último, desde la comprensión del espacio en tanto territorio y en tanto lugar, reconstruidos ambos a partir de prácticas espaciales y lugares de pertenencia, retomo las posibles prácticas espaciales en torno a la obra de ERV ubicada en los espacios públicos de la ciudad de Pamplona, a través de los encuentros de taller, la construcción de lazos y relaciones sociales, que buscan la transformación del espacio en territorio y viceversa, “el espacio es un a priori y el territorio, un a posteriori; el espacio es perenne y el territorio, intermitente”

(Torres, 2011, p. 6). Estas intermitencias, contingencias y devenires del espacio y sus posibilidades son preocupaciones de este proyecto, que tendrá presente la construcción de sentidos y comunidades a través de un conjunto de obras de arte, en la que se tendrán en cuenta los conflictos, antagonismos y tensiones propias que, por naturaleza, caracterizan a los territorios y las territorialidades.

El Lugar por su parte, más allá de la mirada reduccionista del lugar como localización geográfica, a partir de la década del 70 y el giro humanista y cultural de los estudios geográficos (Ramos y Feria, 2016, p. 85), se transforma en un escenario social y ontológico, a la vez concreto y cargado de significados, que se constituye a partir de la matriz del espacio abstracto, y en el que el ser humano como mediador y a través de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto), factores psicológicos (emociones) y culturales (lugares configuradores de las representaciones del mundo) lo transforman en lugar, gracias a las significaciones y sentidos construidos (Vargas y Sánchez, 2010, p. 5). “Estas localizaciones (sociales, ontológicas) son interpretadas por medio de conceptos, como afiliación, identidad, pertenencia, apego, vínculos y experiencias” (Ramos y Feria, 2016, p. 87). En resumen, “el lugar es cualquier objeto permanente que capte nuestra atención” (Vargas y Sánchez, 2010, p. 4).

Las formas de interacción que establecemos con los lugares que habitamos son un reflejo del valor que les damos, de los vínculos que establecemos, de nuestro sentido de pertenencia y del nivel de conciencia que tenemos de ellos. Dichas experiencias pueden actuar como un filtro o bagaje que define las maneras en que cada quien interactúa con los lugares y usa las interpretaciones que les asigna. En consecuencia, varias personas pueden compartir un mismo lugar, pero el sentido que le den –sobre, en y a partir de él– será diferente. (Ramos y Feria, 2016, p. 84)

Ante estas posibilidades de interacción con el lugar, los vínculos que genera y el importante insumo sensible de generación de pertenencia y divergencia, el campo educativo se ha preocupado por fomentar el sentido de lugar de los niños y jóvenes a través de enfoques como la educación basada en el lugar, la educación consciente del lugar, la pedagogía crítica del lugar y el sentido de lugar, los cuales aportan conocimiento del mundo natural y resaltan que el mundo solo es comprensible mediante experiencias locales diversas dadas en los lugares que habitamos –como ríos, bosques y parques– que poseen un potencial pedagógico, pero también les permiten crear no solo un sentido del lugar, sino también un sentido sobre sí mismos, intentando subsanar el vacío de lugar y su carencia en las comunidades, esto último como consecuencia de los procesos de globalización y el paradigma de desarrollo neoliberal que impera económica y socialmente.

Los lugares, los no lugares (Augé)³¹ y la toponegligencia³² se convierten en problematizaciones que derivan hacia prácticas pedagógicas distintas y encaminadas a generar vínculos de pertenencia de los individuos hacia el lugar y que “el lugar sea un punto crucial para el diseño de las actividades de aprendizaje” (Ramos y Feria, 2016, p. 84).

La geografía humanística reconoció que el elemento principal para interpretar el lugar es el ser humano, considerado no solo desde la dimensión espacial que comparte con los demás seres de la naturaleza, sino desde la dimensión espaciante que incorpora el sentido y su significación (Yory, 2006).

³¹ El “lugar” y “no lugar” que propone Marc Augé estudia los procesos de cambio, ya que la identidad es lo que define a cada uno de ellos: identidad presente e intensiva en el “lugar” e identidad ausente en el “no lugar” (Zussa, 2018, p. 3).

³² “La Toponegligencia es el desarraigo de los sujetos que han reducido su experiencia con el espacio a una relación sujeto-objeto, donde el medio se reduce a un simple espacio que se ocupa. En este tipo de relación el ser humano desdibuja el sentido de habitar, -es decir, de tejer vínculos de pertenencia- y se limita a ocupar y en el peor de los casos, a dominar un espacio” (Ramos y Feria, 2016, p. 86).

En consecuencia, el lugar puede ser interpretado y estudiado a partir de sus habitantes y las maneras en que lo habitan. El lugar se reconoce como físico, pero, a su vez, como producto de los modos en que el ser humano lo ha organizado, es decir, refleja y acumula las huellas de las distintas generaciones que lo han habitado y transformado: es un legado histórico/ emotivo. Así, el lugar se problematiza y se considera como un ensamble especial con historia y significado, que es parte de las experiencias de la gente y solo puede ser desentrañado a partir de la comprensión de los sentidos que se le atribuyen. (Ramos y Feria, 2016, p. 86)

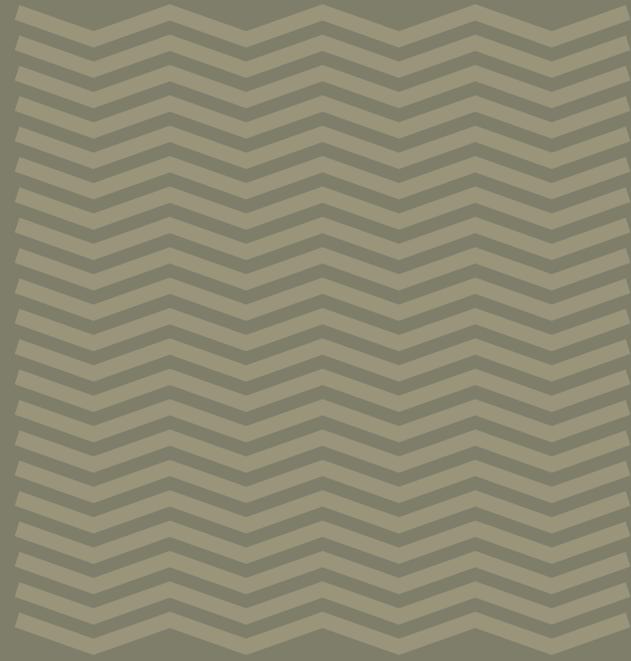
De esta manera, se resalta la importancia de la construcción de sentidos del lugar de manera individual, por parte de cada sujeto, pero a la vez, la construcción de sentido a partir de los demás, es decir, a partir de las colectividades, las relacionalidades, interacciones que se pueden generar e interpretaciones dialécticas del espacio-lugar. En este sentido, en los estudios que abordan el lugar desde una perspectiva sociocultural, el sentido de lugar se analiza a partir de los vínculos con la identidad y con la pertenencia a la comunidad, el cual varía en función de la “edad, el sexo y el bagaje sociocultural, y enmarca las experiencias individuales desde el contexto social, cultural, político y económico” (Ramos y Feria, 2016, p. 88). Además, esta construcción de sentido de lugar, “está íntimamente asociado con la identidad, y, ésta, con la actividad realizada” (Ramos y Feria, 2016, p. 88), por parte de las comunidades, sujetos, actores o agentes sociales.

Para comprender el análisis espacial de la experiencia –compuesta originalmente por el binomio espacio/lugar– y darle dinamismo, se incorporaron categorías de tiempo –pasado, presente y futuro– incluidos los recuerdos, vivencias presentes e imágenes del futuro. La inclusión del tiempo surge con planteamientos filosóficos que enriquecen la comprensión del sentido de lugar al asociarla no solo a la suma de hechos y experiencias del pasado, sino al juego entre los acontecimientos pasados, la concientización del presente y la construcción de futuros posibles. [Por su parte], Bachelard (2000) contribuyó, desde el campo de la filosofía, a la comprensión del sentido de lugar: propuso el concepto de topofilia, que “aspira a determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra fuerzas adversas, de los espacios amados” (Ramos y Feria, 2016, p. 86).

Con relación a esto último, cabe resaltar que el sentido de lugar implica una experiencia y una posición personal hacia el lugar: las apreciaciones y comprensiones de tipo personal y los sentimientos se fusionan para construir significados sobre el entorno. “Es posible plantear que solo cuando un lugar nos provoca sentimientos podemos construir un sentido de lugar” (Ramos y Feria, 2016, p. 103). Esta dimensión afectiva garantiza de alguna manera, la construcción de ligazones y tejidos con el espacio significado, fomentando a la vez lazos sociales entre las comunidades entre las cuales se propicia el encuentro de voces y experiencias vividas.

CAPÍTULO IV

| 84 |





METODOLOGÍA

El proyecto de investigación denominado “La obra de Eduardo Ramírez Villamizar en la ciudad de Pamplona: un territorio de producción de narrativas” plantea un diseño metodológico que dialoga entre la tradición de la Investigación Cualitativa antropocéntrica y continua, con una mirada crítica hacia los planteamientos de la investigación post-cualitativa³³. Este desplazamiento se da como producto de la estancia doctoral que realicé en la Universidad de Barcelona, España en el año 2022, escenario en el que los discursos de la materia vibrante de Jean Bennett, el concepto de intracción de Karen Barad y el colectivo de investigadores docentes de la Universidad de Barcelona (Fernando Hernández, Juana Sancho y Beatriz Revelles, entre otros) junto con sus homólogos en la Universidad de Málaga (José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Aingeru Gutiérrez-Cabello, etc.) me abrieron las puertas hacia esta perspectiva onto-epistemológica, que no solo me transformó a mí, sino también, atraviesa el Doctorado en Arte y Educación como lugar de debate, formación e investigación y con el que tuve la oportunidad de compartir mi tesis doctoral, en ese momento, en construcción.

En este sentido, los tránsitos y enredos entre una y otra perspectiva, sin dejar a un lado la necesidad de comprender e interpretar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas, migraron hacia el desafío que implica “proponer nuevas aproximaciones a los objetos de estudio que consideren el análisis de las materialidades y sus efectos” (López, 2021, p. 4), en particular, “su compromiso con los cambios ontológicos, deleuzianos y/o nuevos materialistas en una amplia gama de disciplinas, incluida la educación” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 137), ofreciendo según St. Pierre, Jackson y Mazzei (2016, citados en Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 137), “puntos de entrada ontológicos, epistemológicos y metodológicos alternativos para realizar las investigaciones”.

Este acento materialista pone en primer plano la “reimaginación de la materia como una fuerza vibrante y activa” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 137), y el estudio y observación de los cruces y nudos entre dichas materialidades de

³³ Se asume “lo post-cualitativo como un movimiento diverso y variado de formas alternativas de investigación fluidas y porosas, colectivas y relacionales que aparecen en el panorama de la investigación de las ciencias sociales y que pueden ser mencionados con una variedad de nombres como, por ejemplo, nuevos materialismos, nuevos materialismos feministas, nuevos empirismos, posthumanismo, investigación post-cualitativa, giro ontológico” (Correa, Aberasturi, Chaves, 2020, p. 137).

la vida cotidiana con las tensiones de la realidad geopolítica, biológica y social, cuya complejidad requiere nuevos estilos de pensamiento.

Estas nuevas preocupaciones materialistas han hecho que el trabajo ontológico en las ciencias sociales sea cada vez más urgente, a medida que las personas investigadoras luchan por responder a los nuevos problemas éticos provocados por la rápida aceleración del cambio material (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016, p. 101). (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 137)

Igualmente, la investigación post-cualitativa acentúa la importancia de formular enfoques de investigación centrados en desprenderse de “las categorías dualistas del ser humano y el conocimiento que han sustentado el pensamiento humanista: objetivo/subjetivo, razón/emoción, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, humano/no humano y uno mismo/ otro a través de las diferencias e inequidades sociales” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 137). El sentido de enfocar las reflexiones investigativas hacia maneras diferentes de asumir la vida y sus agentes como partes no separadas³⁴, sino mejor, co-implicadas, co-entrelazadas, es uno de los retos de este paradigma.

Es así como de esta manera llego a la investigación postcualitativa, motivada por el deseo de realizar una investigación que promueva “formas diferentes de conocer” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 134), a través de un devenir narrativo, abierto a lo que no se sabe (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 135), de ontologías más abiertas y relacionales, en las que el hombre deja de ser la medida de todas las cosas (descentramiento de lo humano) y en el que

las cosas existen por igual y de manera diferente en mundos colectivos que son profundamente complejos e interconectados, además de visualizarse como una forma de resaltar experiencias en “intracción”³⁵ entre agentes vivos y no vivos, en “continuo devenir con lo que nos rodea”. (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 140)

Más allá de la “experiencia humana”, la “materia” se piensa y se constituye a través de enredos de cuerpos, afectos, objetos y prácticas culturales con humanos y no humanos. Tal cambio reorienta nuestro pensamiento en torno a preguntas relacionales sobre las fuerzas discursivas materiales que están co-implicadas en lo que los cuerpos pueden “hacer” y cómo la materia “actúa”. Este enfoque difiere de los enfoques más convencionales relacionados con lo que “es” un cuerpo o el significado de la experiencia que han caracterizado las tradiciones humanistas interpretativas (St. Pierre 2014, 2015). En esta línea, identificamos las intra-acciones como organismos enredados con cuerpos y objetos. (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 139).

El análisis de las intra-acciones de los espacios, tiempos, historias, sensaciones, recursos, expectativas, artefactos (objetos personales, obras escultóricas, etc.), en los procesos de construcción de narrativas visuales, textuales y orales – teniendo como mediadora a la obra de ERV como agente social– por parte de los colaboradores/participantes de esta investigación, nos permite vislumbrar la constitución mutua de organismos enredados y los difuminados límites de los cuerpos y objetos, considerándolos fenómenos materiales discursivos en contraste con la alteridad, considerada como su contraparte negativa³⁶. Es así como formas artísticas, entre ellas las artes plásticas y visuales, y las obras de arte que se asumen a través de sus agencias³⁷, como agentes-no vivos se transforman

³⁴ “En resistencia al pensamiento cartesiano y su concepción de la materia –que sostiene una separación entre la materia y los seres vivientes, y otras relaciones binarias tales como mente y cuerpo que subordinan la corporeidad al pensamiento. En términos generales, el nuevo materialismo promueve una comprensión de la materia no como un ente separado y opuesto a lo vivo (neutro, pasivo, inerte), sino como una potencia que genera acciones y reacciones, y que configura también, distancias e interacciones entre los cuerpos. Como consecuencia de este pensamiento dualista, se ha reparado sobre la potencialidad y la capacidad de agencia de la materia, considerándola siempre en oposición a la naturaleza (a la vida) y desde la perspectiva de lo humano. Esta perspectiva teórica supone un cambio de enfoque para las humanidades” (López, 2021, p. 26).

³⁵ ‘Intra-acción’ no se debe confundir con ‘interacción’, sino que más bien implica la propia interrupción de la metafísica del individualismo que sostiene que hay objetos discretos con características inherentes” (Barad, 2007, citado en Sancho y Correa, 2019, p. 117).

Esto nos permite sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación lógico-positivista entre el observador y lo observado, las personas y los objetos del mundo que las rodea, y que están interconectados antes de que la mirada del investigador los separe (Barad, 2003, citado en Sancho y Correa, 2019, p. 117).

Para Barad (1996, 2003) la realidad que nos rodea, que nos constituye y constituimos, no está configurada por objetos y sujetos como entes separados, sino por fenómenos.

Los fenómenos se entienden como una maraña de seres vivos, objetos, espacios, tiempos y materias, que constantemente se reconfiguran, entretienen, relacionan y re articulan a partir de propias intra-acciones y las que se producen con otros fenómenos. Teniendo en cuenta que para Barad no solo son materia las cosas y los sujetos, sino también los discursos, lo que se piensa, lo que se imagina, lo posible y lo imposible.

³⁶ Es decir, la identidad de lo humano, desde el humanismo, se establece a partir de un modelo de hombre supuestamente universal, que apunta a un varón

en promotores de intracciones entre cuerpos humanos y no-humanos, objetos materiales y entornos, y en el que los afectos (físicos, emocionales, imaginarios) se despliegan gracias a los encuentros del trabajo de campo.

Para derivar este texto hacia los vínculos entre los materialismos y las narrativas, habría que reconocer primero, “la propia agencialidad de la investigación narrativa, es decir, su carácter ontológicamente generativo y segundo, abordar las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la orientación de la investigación narrativa” (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020, p. 138).

Las narrativas entonces se visualizan para esta investigación en particular, como instrumentos de recolección de información más no como un posicionamiento metodológico desde la investigación narrativa, además son asumidas como agentes –materiales- que nos transforman y transforman nuestras maneras de ver el mundo a través del empoderamiento como creadores y el compromiso que se deriva de la propia experiencia narrativa. Esta agencialidad de la investigación narrativa nos brinda una herramienta para transformar condiciones de desigualdad cultural, y también es significativa cuando desplegamos las capacidades de los participantes/colaboradores (agentes vivos, objetos) y nos embarcamos en procesos narrativos de autoconocimiento con ellos y ellas a través de la realización de relatos materialistas que narran su relación con un conjunto de obras de arte, hasta ese momento, exclusivas para un público especializado. Las historias reflejan en su caso esa complejidad del enredo materialista con elementos humanos (amigos, familiares), elementos no humanos (naturaleza, contextos) objetos y en especial, las obras de arte.

Con respecto a las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la investigación narrativa, Barad (2007) advierte que enredarse no es simplemente entrelazarse con otro, como en la unión de entidades separadas, sino carecer de una existencia independiente y autocontenida. La existencia no es un asunto individual. Los individuos no preexisten sus interacciones; más bien, los individuos emergen a través de y como parte de su intra-relación enredada. La influencia de agentes no humanos, objetos, etc. Sobre nosotras y nosotros puede influir en nuestro afecto tanto como en nuestra cognición. Las cosas de este mundo contribuyen de manera dinámica a la realidad que surge de nuestro compromiso con el mundo, incluida la contribución a la constitución de nuestra subjetividad y formas de ser. El realismo de Barad es un esfuerzo para transformar no solo la ontología de nuestros objetos de estudio sino también la ontología de sujetos involucrados en la investigación, y la relación entre objetos y sujetos. (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2020, p. 7)

En este caso, y para los procesos de esta tesis, la relación y acercamiento a las posturas de Jane Bennett (citadas en López, 2021, p. 20) en torno a las nuevas materialidades, las cuales pueden ser entendidas bajo los conceptos de “vitalidad de la materia” y el “poder de las cosas” y que “apunta a pensar las cosas como actantes, enfatizando su capacidad de cooperación e interferencia” (López, 2021, p. 20).

El concepto de “materia vibrante” para vincular la vida y la materia –dos nociones históricamente separadas– intentando visibilizar los poderes activos que emanan de las cosas. Así, la vitalidad se entiende como una fuerza de las cosas que se ejecuta con los humanos y dentro de ellos, una fuerza que

européa, blanco y heterosexual. Dicha visión relega a la alteridad a los otros cuerpos humanos y no-humanos que no cumplen con este estereotipo que está en el centro del poder humanista del hombre como dialéctica de la alteridad (López, 2021, p. 30).³⁷ *Agency*, palabra inglesa que se refiere a la capacidad de ser, de actuar, en este caso, no solo de las personas sino de los seres vivos, los objetos e incluso las partículas que nos configuran a todos (Sancho y Correa, 2019, p. 121).

produce efectos y puede cambiar el curso de los acontecimientos (Bennett, s.p.). Para construir el concepto de “materia vibrante”, Bennett, retoma la lectura que hace Deleuze de la teoría de Spinoza, buscando iluminar ciertas perspectivas en la historia filosófica de occidente que ponen atención a las cosas y sus afectos. (López, 2021, p. 29)

Esta posibilidad de agencia de la materia, fundamental para acercarnos a la obra de ERV, se complementa con otra de las ideas de Bennett, el concepto del poder de las cosas,

El «poder de las cosas» («Thing-power») como una forma de llamar la atención sobre la capacidad de los objetos para exceder los significados y propósitos humanos con los que fueron diseñados, es decir, su capacidad de agencia. A través de este concepto quiere ir más allá de la materia vital y pensar las cosas como actantes, enfatizando no su poder individual, sino en el conjunto, la capacidad de cooperación (cooperación sujetos vivos con lo no vivo) e interferencia de muchos cuerpos y fuerzas (Bennett 20). Para explicar este “poder de las cosas” utiliza la noción de actante de Bruno Latour que no refiere específicamente a un sujeto o un objeto, sino a una fuente de acción o agente que puede ser humano o no-humano y que en virtud de su ubicación particular en un ensamblaje hace que las cosas sucedan: “becomes the decisive force catalyzing an event” (Bennett 9). Este concepto proviene de la teoría del actor-red desarrollada principalmente por Latour en la década de 1980, en la cual propone, en términos muy elementales, que el mundo natural y social son el producto de redes de relaciones entre actantes³⁸ (objetos, sujetos, máquinas, animales, microbios, ideas, textos, artefactos, minerales, etc.) que participan activamente y sin jerarquía entre ellos. (López, 2021, p. 29)

Por otro lado, la denominación Colaborador tiene un vínculo cercano con las acciones y trabajos colaborativos que intentan romper la brecha del trabajo aislado de las instituciones culturales y educativas en la ciudad de Pamplona y propenden por el tejido de vínculos entre ellas, alejándose de esta manera de la noción de colaboración que se relaciona tradicionalmente con la de la investigación educativa-colaborativa. Es así como, una de las estrategias para empezar a enredar poco a poco a las instituciones de la ciudad, es a través de la agencia y protagonismo de los colaboradores/participantes de esta tesis, la cual se desplaza del tradicional listado de personas diversas que invitamos para entrevistar, a compartir una amalgama de acciones entre agentes vivos y no vivos (objetos), acciones producidas en los encuentros-talleres en los que la vitalidad de las materialidades interpelan a los sujetos, desplazados en este caso, de ser exclusivamente el centro de la investigación para ceder espacio a un posicionamiento con tintes post-humanistas. Ahora bien, las significaciones construidas a lo largo de este trabajo de campo, en especial a partir del encuentro entre seres humanos y su participación constante y activa, se dan en un espacio de intermediación entre ellos, ellas y la realidad material y simbólica con la que se relacionan, “no pertenece con exclusividad ni a los sujetos que lo construyen ni a la realidad con la que trabajan. Es un “efecto” del encuentro” (Deleuze, 2005, citado en Mazza, 2014, p. 15).

Precisamente, estas nuevas formas narrativas y estéticas permiten “expresar significados que de otra forma serían inefables” (Barone y Eisner, p. 1, citados

³⁸ El concepto de actante refiere a “entidades que en su forma, significado y atributos son resultado de sus relaciones con otras entidades”. Bennett utiliza este término para destacar la relacionalidad de la materia y su poder generativo. Visibilizar el poder de las cosas –pensarlas como actantes– resulta una noción clave en la redefinición de la materia que hace el nuevo materialismo, porque entraña su cualidad vital y relacional. Desde esta perspectiva, la materia se entiende como proceso y no como sustancia, es parte de una dinámica que vincula los agentes, sus enlaces, afectos y transformaciones. En otras palabras, es siempre indeterminada. Esta orientación hacia los procesos ha sido vinculada al concepto Deleuziano de devenir. Como una lógica de la existencia, es una dinámica general en la que estamos inmersos, centrada en los procesos de transformación de las cosas (no en su categorización) y en aquello que modifica sus estados: “esta idea es la que sostiene una filosofía interesada en aquello que aún no somos, aquello que esta por suceder(nos)”. Desde esta perspectiva, ni sujeto ni objeto tienen un estado ontológico, sino que se entienden como un conjunto de relaciones –de potencias– que se desarrollan de manera impredecible y que tienen efectos más allá de los límites materiales de cada cuerpo: “su lógica no es la lógica del ser, sino del devenir” (Lara 20) (López, 2021, p. 29).

en Bustamante, 2018, p. 84), en la medida en que las posibilidades evocativo-afectivas que las artes provocan en los sujetos permiten percibir otros matices de la realidad y perspectivas otras alrededor de los problemas y situaciones, además de darle sentido a las experiencias vividas, “al introducir la importancia de narrarse en relación, se abre un sentido democrático de la investigación, que nos sitúa en las colectividades más que en los sujetos individuales” (Hernández y Fendler, 2014, p. 9), invita por ende al reconocimiento del otro, descentrando desde este punto de vista, la figura del artista como sujeto individualista, cerrado en sí mismo y dando apertura al sujeto creador, en apertura al otro (alteridad) y a lo otro.

Es la centralidad narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de lo biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida. En este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia [...] y una forma genuina de experiencia es la artística. (Hernández, 2008, p. 90)

En estas narrativas propiciadas por las obras de arte del maestro ERV en la ciudad de Pamplona, la dotación de sentido de la experiencia se otorgará a través de relatos –orales, textuales, visuales-, partiendo de que los relatos de vida y las representaciones cobran especial significado en sí mismos. Desde este punto de vista, investigadores y colaboradores/participantes establecen relaciones desde las horizontalidades, “se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas” (Hernández, 2008, p. 93), y desde la opinión de Barone y Eisner (2006, citados en Hernández, 2008, p. 94), esta perspectiva “posibilita la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética”.

De este modo, Clandinin y Connelly (2000, citados en Hernández, 2008, p. 97) aclaran que, como característica significativa de esta perspectiva metodológica, el investigador emerge “como alguien que está dentro, que sostiene historias y no sólo las recoge, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis”, y como una praxis que permite tejer la investigación no como algo ajeno y externo a nosotros, sino como un proceso en el que estamos inmersos desde diferentes posicionamientos y espacios, como el espacio de la vida, de la transformación, el espacio de uno mismo y el espacio de las artes, que, por cierto, genera en el sujeto vínculos con otros individuos, “pone de manifiesto su necesidad como herramienta de conocimiento y significación individual y social, ya que esta se basa en el conocimiento del yo pero desde el otro y para el otro” (Hernández y Fendler, 2014, p. 10).

En clave de democratización cultural, la activación de las obras de arte del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en el espacio público de la ciudad de Pamplona y asumidas como mediadoras educativas, contienen una riqueza de contenidos simbólicos que propiciarían la dinamización de los espacios, de las acciones educativas creadoras y a la par, la participación y apropiación de las comunidades de dichos valores patrimoniales con sus historias, saberes y necesidades. En este sentido, la búsqueda de nuevos modos de relación e interacción de las comunidades a través de sus experiencias, traducidas en relatos

que narran de manera distinta las realidades que los acontecen y que el “proceso sea el más importante y principal resultado” (Hernández y Fendler, 2014, p. 11).

Por otro lado, la importancia del encuentro de saberes y de voces, la construcción de unas narrativas con un fuerte énfasis en la participación de las propias comunidades y la producción de conocimiento de manera colectiva ante una obra de arte, despliegan la dimensión política de la investigación propuesta, en la medida en que realiza un énfasis en nuevas maneras de construir el conocimiento menos desiguales y verticales, en cambio, más abiertas y con sentido social.

Para efectos de rigor, este proceso metodológico se fundamentará en dos (2) momentos claves para generar procesos de activación de las obras del maestro Eduardo Ramírez Villamizar con un grupo de líderes culturales y educativos de la ciudad de Pamplona, a través de la producción de narrativas.

Momentos

El momento es entendido como acontecimiento que ocurre en un lapso de tiempo indeterminado, sabemos dónde y cuándo empieza, pero su fin es incierto; la idea de momento implica una porción de tiempo fecunda, en donde algo significativo sucede, porque implica el encuentro, el entrecruce, la reflexión, la resistencia y en el que la contingencia de lo social, el orden, la norma y el límite, etc.; como construcción no natural, puede ser transformado.

Un momento no es simplemente una división del tiempo, es otro peso puesto en la balanza donde se pesan las situaciones y se cuentan los sujetos aptos para comprenderlas, es el impulso que desencadena o desvía un movimiento (...) un desgarrar del tejido común, una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado y la posibilidad de configurar otro. (Rancière, 2010, p. 11, citado en Capasso, 2018, p. 221)

Los momentos como posibilidad de construir, de conformar, de conocer, expresar y crear espacios en los que probablemente ya no volvamos a ser los mismos/as, y las materialidades que nos rodean sean probablemente extrañas y distintas.

Los momentos fueron dos (2), el primero de Contexto y diagnóstico y el segundo de Desaprendizaje y significación.

De contexto y diagnóstico (Buscar los hilos)

Descubrimiento y reconocimiento de los colaboradores/participantes a través de una pesquisa de interrelaciones y conexiones entre ellos mismos/as y como parte del trabajo de campo, con el fin de empezar a conocer sus expectativas e intereses con el proyecto.

De desaprendizaje y significación (Tejer la red)

Es por medio de acciones educativo-sensibles que se fomentan cambios y rupturas en las formas de ver y comprender el hecho artístico denominado históricamente como arte moderno. Para que la relación obra de arte-colaboradores/participantes

sea activada, es necesario despojarse de lo que sabemos y promover “la apertura de los participantes en términos de la voluntad para compartir conocimientos” (Cegarra y Rodrigo-Moya, 2004, p. 18), lo que significa que es necesario abrirnos para aprender de los otros/as y poder crear conocimiento juntos/as.

Estos momentos de desaprendizaje y significación se propiciaron a través de los siguientes procesos.

Procesos

Los procesos, por otro lado, son comprendidos como caminos, casi nunca lineales, por los que vamos realizando pasos que llevamos a cabo a través de avances y retrocesos, en los que las acciones que se emprenden, se encuentran entrelazadas entre la intuición, la reflexión, la duda, entre otras, y que surgen de la necesidad vital de comunicar, y esa necesidad vital es el motor de la expresión-creación. Como nos lo plantea González García (2016, p. 64), los procesos son “no lineales que, como en los laboratorios, son producto del ensayo y el error y donde se puede aprender haciendo”.

De esta manera, los procesos en este punto fueron dos: los procesos de los encuentros talleres y los procesos de proyección.

Procesos de los encuentros-talleres

Los encuentros-talleres se definen, según Pardo (2013, p. 22), como lugares que no precisamente son espacios físicos y cuyo sentido se configura mediante la práctica, el hacer individual y colectivo. Se aborda como espacio de acción-reflexión que permite el descubrimiento del otro, la búsqueda y experimentación matérico-espacial, la incertidumbre, lo incierto, las divergencias “que movilicen los problemas creativos haciendo de la clase una ruta, alrededor de la que se construye conocimiento de sí mismo del entorno social y cultural” (Pardo, 2013, p. 27), a través de desplazamientos (formales y conceptuales) basados en los nuevos materialismos.

Igualmente, y propiciado por los encuentros talleres, se realizó la promoción y registro de narrativas de los colaboradores/participantes a través de ejercicios de construcción de imágenes y relatos orales y escritos, relacionados con su vida y entorno, suscitando el tejido de vivencias y emociones, en especial, con los espacios en donde se encuentra asentada la obra escultórica del maestro pamplonés.

Las narrativas se asumieron entonces como método para recolectar historias y relatos de los colaboradores-participantes, y como estrategia para recuperar el sentido de los otros y de sí mismo debido al carácter relacional de la acción de narrar, promoviendo la capacidad de contar y compartir experiencias, de esta manera, “ la narrativa remite a la naturaleza más profunda de la cultura, dado el natural impulso de narrar (...) representa un universal humano que da cuenta de la forma en que una realidad compartida puede ser transmitida” (Fortoul y Fierro, 2016, p. 424).

Pero narrar es un acto creativo de construcción y reconstrucción; es producir un relato sobre los hechos (sean reales o imaginarios) con el fin de

explicárselos a otros. Y es, al mismo tiempo, un ejercicio de poder: mi relato reemplaza a esos hechos, los recrea para contarlos desde mi óptica e interés. En ese sentido lo definimos como un acto de poder ya que es apropiarnos de algo externo a nosotros (los hechos) para darles nuestra impronta y moldearlos a nuestro gusto (Aramendi, s.f., p. 1)

Según Mardones (2003, p. 80, citado en Fortoul y Fierro, 2016, p. 424), “somos seres enredados en historias que tenemos que reconfigurar en relatos siempre abiertos...que apuntan a ordenar el simbolismo implícito de nuestras acciones”, y es precisamente ante el concepto de relato que se puede identificar una tendencia a la ambigüedad, en la medida en que existe un tejido conceptual que lo une de manera natural a la narrativa, aun así, se parte de la idea que cualquier narración es un relato y éste a su vez, es producto de la acción de narrar.

Si bien “los relatos imponen una forma a la realidad” (Fairstein, 2007, p. 117), como producto, el relato debe estar anclado a ella, así sea en pequeñas dosis, “sin esa dosis de cotidianidad, el relato no funciona; sin esa “retórica de lo real” no hay narrativa” (Bruner 2003, p. 76, citado en Siciliani, 2014, p.41). Es así como “el relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada” (Siciliani, 2014, p. 48), y al producirse el relato, se adquiere la humanización de la experiencia que se produce a partir del acto de contar y compartir un universo cuyos códigos pertenecen solo a su propio mundo simbólico, a un territorio de significaciones que se desplaza y a la vez se amplía. En contraste, desde la concepción neomaterialista y posthumanista, la agencia de la materia adquiere significado a partir de relatos singulares³⁹ en los que se reconoce la acción viva que los objetos irradian sobre lo humano, transformando lo cotidiano y banal en momentos únicos en los que se ve la realidad con una nueva luz, es decir, “narrar es el arte de transgredir lo banal para convertirlo en epifánico” (Siciliani, 2014, p. 37).

La promoción, registro y recolección de narrativas se realizó a través de las siguientes técnicas e instrumentos de registro.

Narrativas artísticas y visuales

Para Bruner el dilema de un lenguaje único como medio expresivo para narrarnos es claro: “¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluidas las nuestras? ¿Por qué no imágenes?” (Siciliani, 2014, p. 36). Es así como “la inclusión y articulación metodológica que la narrativa visual nos propone se basa, en primer lugar, en la acción expresiva: unión de vivencias personales y creación visual, las cuales adquieren su máxima potencialidad expresiva” (Yanes, 2007, p. 241).

De acuerdo con Yanes (2007), la incorporación de estrategias basadas en lo vivencial, apoyadas en el aprendizaje informal y en los procesos de expresión-creación que las narrativas visuales nos ofrecen, el despliegue de enfoques educativos flexibles y comprensivos, en el que los colaboradores-participantes encuentren posibilidades de narrarse en medio de ambientes en los que la libertad de acción y pensamiento desencadenen procesos formativos en ellos y ellas.

Estas narrativas se generaron en medio del desarrollo de los Talleres

³⁹ Para Bruner, el relato es etimológicamente, una forma de conocimiento singular (Siciliani, 2014, p. 55). Igualmente, constata que el acto de relatar implica en cierta forma los dos modos de conocimiento: “la etimología nos advierte que narrar deriva ya del narrare latino, ya de gnarus, que es lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable” (Bruner, 2003, p. 48, citado en Siciliani, 2014, p. 53).

pedagógico-sensibles en los que igualmente se plantearon diferentes estrategias para provocar nuevos conocimientos, crear, expresar y compartir procesos y significados relacionados con las artes. Las narrativas visuales por medio de las cuales se expresaron los colaboradores-participantes fueron las siguientes.

Dibujos

El dibujo es tal vez el más universal de los medios expresivos y uno de los más antiguos, además de ser un recurso comunicativo inmediato a través del cual el ser humano configura su lenguaje personal. También podría entenderse en términos formales como la expresión visual en el que predomina el uso de materiales secos, como por ejemplo los lápices de grafito, lápices de colores, marcadores gruesos y de punta fina, etc., en verdad se puede dibujar con cualquier material que deje huella sobre una superficie.

El dibujo es una actividad manual mediante la cual se reproduce un objeto reconocible, se produce una imagen independiente, se ilustra esquemáticamente una idea, se traza el arrebatado de una intuición, (...) en fin, todos estos alcances hacen que el dibujo sea la actividad plástica más individual y más social. (Guedez, 1994, p.100)

Frescura, naturalidad y espontaneidad son solo algunos de los atributos de este medio expresivo, que para algunos teóricos se constituye en la columna vertebral de las artes plásticas. Para los encuentros talleres de este trabajo de campo, fue uno de los recursos expresivos por excelencia que utilizaron los colaboradores/participantes, superando la simple condición de boceto que se le ha atribuido históricamente.

Pinturas

Aclarando que la tarea de dar una explicación no sesgada a estos medios de expresión artística en los tiempos actuales no es fácil, las fronteras entre las expresiones visuales han difuminado sus límites y lejos de categorizar o esencializarlos, intentaré solo bocetarlos.

Debido a la diversificación que ha tenido la pintura probablemente después de la Segunda Guerra Mundial, podría solo proponer que la pintura es tal vez el medio artístico “en el que prevalece lo visual y que esencialmente es una conjugación de volúmenes, espacios y planos virtuales que se definen a partir de formas bidimensionales y de colores valorizados” (Guedez, 1994, p. 103), y que tiende a manifestarse generalmente con pinceles y materiales húmedos, como lo son los vinilos, las tintas chinas, acrílicos, óleos, etc., sobre superficies como la tela, el papel y el cartón.

Técnicas mixtas bidimensionales

Esta técnica versátil, permite a través de la experimentación matérica y el uso y adición de otros materiales y técnicas, como por ejemplo la suma de distintas técnicas pictóricas y dibujísticas (vinilos, tintas, acuarelas, pasteles, lápices de colores, grafitos y carbones, diversos materiales pegados (collage), objetos

encontrados, etc., con los cuales los colaboradores/participantes pudieron construir y expresar sus impresiones de las experiencias vividas individual y colectivamente durante los encuentros talleres del trabajo de campo.

Foto-ensayos

Como medio visual de expresión, son elegidos en la medida en que -a través de los elementos representados e imágenes construidas- propician vínculos, asociaciones y evocaciones con y de las experiencias de vida y los contextos culturales de los colaboradores/participantes. En esencia, se trata de “un instrumento cuya apertura semántica es mayor a la de otros instrumentos de investigación, como por ejemplo las series descriptivas o los comentarios visuales” (Ramón et al., 2022, p. 22). Igualmente, y por el marcado acento poético de este medio, puede ser idóneo para ser utilizado para sugerir relaciones y correspondencias con el entorno y con obras de arte, además, genera “un juego interpretativo basado en la identidad y la memoria, a través de dos fases de trabajo: primero se observa, se analiza y cuestiona a la imagen procedente del arte, y el segundo se interactúa con ella y se propone una nueva iconografía” (García, 2012, p. 209).

Relatos orales

Relacionados con las narraciones a través del habla y generados por los colaboradores/participantes en los talleres, casi siempre como una puesta en escena que estuvo en conexión directa con la producción de narrativas visuales.

Narrativas escritas

Producciones consideradas como expresiones creadoras, derivadas de los talleres y vinculadas a las historias personales entrelazadas con las historias de las materialidades (objetos personales, obras de arte, naturaleza), y que tuvieron un vínculo con los ejercicios de expresión creación visual propuestos en cada encuentro.

Notas de campo

Se llevaron a cabo durante las sesiones de los Talleres pedagógico-sensibles, con el fin de observar los procesos y desarrollos de los mismos.

Procesos de proyección (Lanzar la red)

Los procesos de proyección se adelantaron en torno a las narrativas recolectadas durante el trabajo de campo, con el fin de generar la puesta en circulación de los procesos vividos en cada uno de los encuentros-talleres realizados alrededor de la obra del maestro pamplonés con los colaboradores/participantes, que pudieran ser susceptibles de ser implementadas en sus prácticas educativas. En este proceso es importante resaltar la naturaleza de una formación desjerarquizada, colectiva e interdisciplinar en los encuentros-talleres.

Escenarios y participantes

El trabajo de campo de este proyecto se realizó en la ciudad de Pamplona, Norte de Santander con diversos agentes no humanos, como lo es el conjunto de la obra escultórica del maestro ERV ubicada en la ciudad de Pamplona y agentes humanos, grupo constituido por líderes sociales, educativos y culturales, entre los que se encuentran dos (2) maestros de escuela rural y urbana, dos (2) docentes de educación superior, tres (3) estudiantes educación superior, tres (3) líderes del área cultural, un (1) líder de instituciones museísticas y una (1) líder social, comprometidos todos y todas con este tipo de experiencias y de trabajo con las comunidades. Los agentes humanos se escogieron de acuerdo con:

- La trayectoria en el campo de desempeño (Ciencias sociales-Cultura-Artes- comunidades).
- Los perfiles profesionales.
- Compromiso con el trabajo colectivo y comunitario.
- Educadores: cocreadores de proyectos educativos y de material con contenido educativo.
- Colaboradores/participantes que tengan afinidad con el arte, la educación y las Ciencias sociales.

Todos los colaboradores/participantes tuvieron afinidad con el arte y la educación, el trabajo en equipo, aptitudes para la comunicación, creatividad para diseñar nuevas propuestas, capacidad- voluntad para desaprender, construir nuevos conocimientos a través de lo simbólico y lo sensible.

Con respecto al término dual colaborador/participante se comprende en la medida en que este grupo de personas tuvieron roles durante el trabajo de campo que oscilaron entre uno y otro. El rol de colaborador/participante lo cumplieron específicamente y en mayor medida durante la fase de democratización del conocimiento disciplinar, proceso en el que contribuyeron con sus conocimientos de manera estratégica y a través de un trabajo colectivo, en la toma de decisiones para construir y socializar los contenidos de los encuentros.

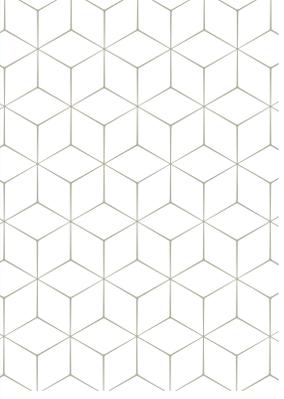
Al unir diversas personas que se empeñan en un objetivo común, se reúnen, obviamente, más energías de las que posee una sola persona, fortaleciéndose, así, la determinación para actuar. Al unir diversas personas con experiencias, competencias y perspectivas diversas, se reúnen más recursos para concretar, con éxito, un determinado trabajo, dándose de este modo un aumento de seguridad para promover cambios e iniciar innovaciones. Al unir diversas personas que interactúan, dialogan y reflexionan en conjunto, se crean sinergias que posibilitan una gran capacidad de reflexión y un aumento de las posibilidades de aprendizaje mutuo. (Boavida y da Ponte, 2011, p. 127)

Por otro lado, el término participación, según INE e IJ-UNAM. Faro Democrático (2020), alude en esta investigación a los sujetos convocados a realizar acciones narrativas, en este caso relacionadas con trabajos expresivo-creadores, con la finalidad de incidir en los asuntos de la educación artística que le conciernen a toda la comunidad. Así, durante todos los demás momentos y procesos del trabajo, en particular, los procesos de democratización de la sensibilidad y de la expresión creación, los sujetos de esta investigación asumieron el nombre de participantes al generar con sus voces la resignificación de una obra

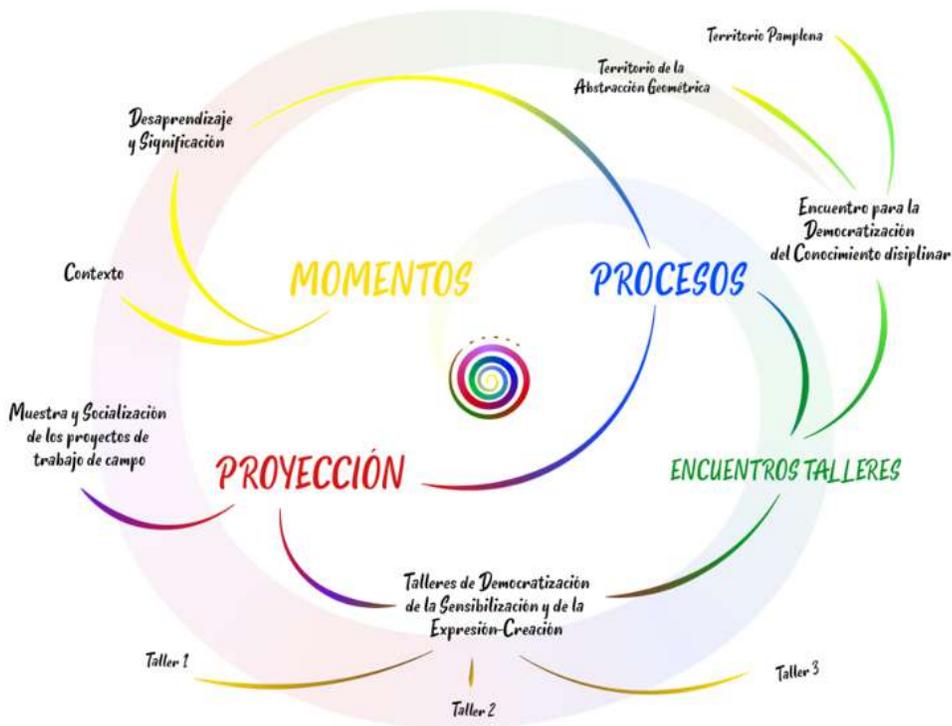
que hasta ese momento estaba vedada no solo para ellos y ellas, sino también para el resto de la población, sin distinción.

Para efectos de esta investigación y en consecuencia con el enfoque de enunciación, se les denominará enredadamente como colaboradores/participantes, pues sus colaboraciones se entretajeron con una acción política y participativa a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO V



TRABAJO DE CAMPO



~ 99 ~

Figura 5. Trabajo de campo

A partir de este punto, se presenta la experiencia vivida con los colaboradores/ participantes durante el trabajo de campo, con todas las vicisitudes e incertidumbres que se experimentaron, pero también una que otra certeza enredada con emociones como la tristeza, la angustia, la alegría y el entusiasmo, a través de un proceso que se reconoce que estuvo planeado con antelación, y en otras oportunidades, la intuición guio los redireccionamientos y construcciones de emergencia. Durante esta fase, se trabajaron dos procesos específicos, el primero “Encuentros para la democratización del conocimiento disciplinar” y

el segundo “Talleres para la democratización de la sensibilización y la expresión creación”. Estos encuentros, indistintamente de si fueron virtuales o presenciales, tuvieron una fundamentación teórica que propició la democratización desde investigadores como Bourdieu con el concepto de la “distinción”, y Rancière, con “el reparto de lo sensible”. Igualmente, desde la mirada disciplinar, a continuación, se presentará cada uno de ellos:

Encuentros-Talleres

La palabra taller como escenario experimental propia de la enseñanza de las artes, tiene connotaciones de recinto abierto a formas de aprendizaje autónomo, vinculado con el fomento de procesos de creación e investigación-creación.

Para el caso específico del trabajo de campo de esta tesis, se podría agregar que se configuró como lugar dialógico y de negociaciones en donde se “fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller” (Rodríguez, 2012, p. 17).

En este sentido, el taller de artes promocionó el valor de lo diferente, entendida la diferencia como los caminos que ofrecen múltiples coyunturas, opciones, todas necesarias e igualmente válidas, opciones que representan procesos otros, experiencias de vida otras, capacidades otras y formas de expresión otras.

Por otro lado, la palabra “democratización” se convierte en un concepto que expresa una resistencia ante esas fronteras invisibles que existen en las instituciones, en el campo de la cultura y las artes, a lo que agrega Bourdieu (2011, p. 121), “y también en los cerebros, bajo la forma de clasificaciones escolares, hábitos de pensamiento o de tradiciones retóricas y estilísticas” que no permiten que las personas puedan acceder a los productos culturales que se han generado. Un fenómeno “que se pretende ecuménico, el acceso al arte y la cultura, no es la mayor parte del tiempo” (Bourdieu, 2011. P. 121).

Desde esta perspectiva, “hay grupos sociales que han sufrido un proceso de destitución simbólica, han perdido la capacidad de representarse a ellos mismos y esto los pone en una posición de subalternos” (Ramos, 2019), a partir de una realidad que impone desde arriba un modelo vertical a los individuos como espectadores pasivos y receptores de la cultura. En contraposición, esta tesis buscó generar la participación activa y horizontal de los colaboradores/participantes a través de la procura por procesos formativos a largo plazo, que tuvieran sentido para ellos y ellas, que los y las ayuden a tener una vida cotidiana más rica, que les brindando herramientas para crear, participar y disfrutar de la cultura y las artes, en los que tanto las obras como las personas sean reconocidas y puedan aflorar a la luz, historias y expresiones que simbolizan la resistencia a ser espectadores, pues “la espectadora permanece inmóvil en su sitio, pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y de poder actuar” (Rancière, 2010, p. 10).

Encuentros para la democratización del conocimiento disciplinar

Este primer proceso estuvo basado en el diseño y desarrollo de los Encuentros-talleres organizados a partir de dos (2) territorios planteados con el fin de revisar y acercar a las y los colaboradores/participantes hacia los temas centrales del proyecto, como lo son: los territorios de la abstracción artística y el territorio de Pamplona, para generar posibles articulaciones entre estos temas, las prácticas educativas y la emergencia de sentidos generados por las interacciones entre los colaboradores/participantes, el encuentro de saberes y el despliegue de las sensibilidades.

Cabe aclarar que la denominación Taller para cada uno de los encuentros y Territorio para cada uno de estos temas, obedece específicamente -con respecto al Encuentro-taller- a un lugar (Pardo, 2013) para el proceso educativo de las artes que no necesariamente es físico, que se construye en las interacciones entre docentes-estudiantes, se configura mediante la práctica y se aborda como espacio de acción y de reflexión. Aparte de esto, se constituye en lugar para el descubrimiento de sí y de los otros y se encuentra “ajeno a las verdades totales, compartiendo y viviendo en el oficio [...] dejando ver los fundamentos de la disciplina entre las marañas de lo incierto” (Pardo, 2013, p. 22). Estas dinámicas educativas de los Encuentros-Talleres se basaron en procesos dialógicos y de retroalimentación constante, en el fomento de las relaciones horizontales e interdisciplinarias entre las y los colaboradores/participantes.

Por otro lado, en cuanto al tema Territorio, implica delimitar un conocimiento construido históricamente y apropiado, que fue revisado a través del estudio, reflexión y participación de todos los colaboradores/participantes de esta investigación. De esta manera, las viejas rutas exigieron recorridos distintos, con viajeros que entrelazaron sus voces y experiencias para tejer posibilidades más plásticas de acercarse a las teorías y de acuerdo a sus necesidades. El peso y dureza de la historia del arte se fue volviendo gracias a la participación de los colaboradores/participantes, en materia penetrable, asequible a través de ejercicios ligados a la expresión artística, y a la apropiación y reflexión sensible de los momentos del arte que consideramos “epifanías” que habían cambiado el curso del devenir histórico. Por otro lado, en cuanto al tema Territorio, implica delimitar un conocimiento construido históricamente y apropiado, que mereció ser revisado a través del estudio, reflexión y participación de todos los colaboradores/participantes del proyecto.

Los encuentros desarrollados en torno a los territorios fueron:

a. Territorio de la Abstracción artística (Ruta educativa). Se realizaron a partir del planteamiento de cuatro (4) momentos⁴⁰ de la historia de las artes, con el fin de ampliar percepciones y darle comprensión al fenómeno de la abstracción artística, la apropiación y manifestación evidenciada (en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. Ver Anexo 1).

b. Territorio Pamplona. Propósitos: Realizar un acercamiento teórico sensible a los conceptos espacio, territorio, y lugar desde la lectura de investigadores en el tema con el fin de provocar la construcción de nuevos sentidos ante la ciudad

⁴⁰ “Un momento no es simplemente una división del tiempo, es otro peso puesto en la balanza donde se pesan las situaciones y se cuentan los sujetos aptos para comprenderlas, es el impulso que desencadena o desvía un movimiento: no una simple ventaja tomada por una fuerza opuesta a otra, sino un desgarro del tejido común, una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado (Rancière, 2010b, p. 11) (para los momentos del trabajo de campo) y la posibilidad de configurar otro. Consideramos que esta idea de momento es productiva en la medida en que permite dar cuenta que es una instancia en la cual el carácter contingente de lo social emerge. Es decir, se hace evidente que todo orden es contingente, construido, no p. 7 natural y que, por lo tanto, puede cambiar” (Capasso, 2018, p. 221).

de Pamplona, sus lugares y las obras de ERV que contiene el espacio público de la ciudad (Anexo 2)

Taller de democratización de la sensibilización y de la expresión/creación (basado en los nuevos materialismos)

Esta segunda fase se caracterizó por un desplazamiento en el diseño onto epistemológico y metodológico del trabajo de campo, en la medida en que el proceso se centró en un giro hacia los nuevos materialismos, que buscó otras formas de entender la relación entre el objeto (obra de arte) como agente no vivo con los colaboradores/participantes como agentes vivos, es decir, que la “mirada ontológica del ser, del “objeto” de investigación o materia en sí misma no se puede aislar para conocerla, es a partir de una base relacional que los Nuevos materialismos conocen y se conocen desde una relación” (Revelles y Sancho, 2020, p. 40). También es importante resaltar en esta tesis la búsqueda de la coherencia entre

la ontología, asumida como las formas de estar y concebir el mundo, que se pregunta por la naturaleza de la existencia, y la forma de la naturaleza de la realidad, sobre qué es y cómo existe lo que pueda ser conocido; la epistemología que tiene que ver con la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido; la metodología que incide en cómo puede el investigador proceder a explorar lo que cree que puede ser estudiado. (Sancho et al., 2020, p. 25)

| 102 |

Agrego en este punto, la necesidad de asumir el proceso del trabajo de campo no como una ruta establecida y lineal, sino más bien como un acontecer que en la medida en que se iba desplegando, a la par, se iba ajustando en una serie de agendas de trabajo (Anexo 3). En conexión con lo anterior, la investigación adelantada en este punto, centró su mirada y reflexión en primera instancia para resaltar que los instrumentos de recolección de datos no son ni serán cerrados para esta investigación y se han abordado desde una perspectiva abierta, porosa, en donde las imágenes -constituidas en instrumentos de recolección- se convierten en una fuente inagotable de significados que deben abordarse, en lo posible, apoyados por los textos orales y escritos que las acompañan desde el punto de vista de la Teoría de Autor de Dawn Mannay (Mannay, 2018, p. 75) y que en conjunto han sido construidas por los colaboradores/participantes.

Toda la comunicación humana tiene el rasgo dual de la denotación y la connotación, ya que tanto denota algo específico como connota ulteriores significados. Las imágenes visuales, sin una narrativa de apoyo, operan al nivel de la connotación y cuando hay un alto nivel de complejidad da lugar a lo que Roland Barthes llama “mitos”. Esto presenta dificultades para cualquier lectura simple, porque como explica Banks (2001: 7), “nuestras interpretaciones o lecturas iniciales de imágenes son siempre prescritas”. La interpretación de la mirada es cultural e históricamente específica. (Mannay, 2017, p. 87)

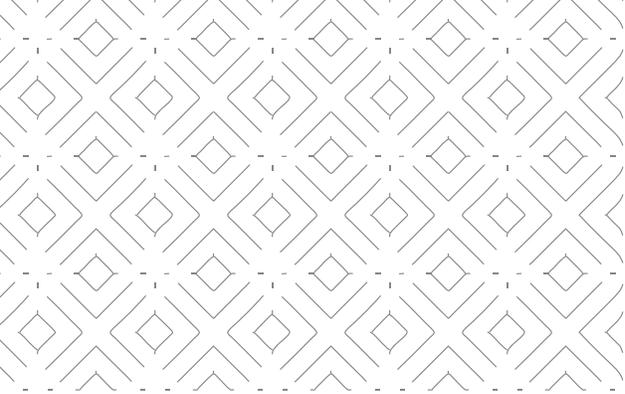
De acuerdo con lo anterior, en este trabajo de campo se privilegiaron tres acciones, la primera fue la posibilidad de generar experiencias corporeizadas de conocimiento por parte de los colaboradores /participantes en el espacio y en clave de relacionalidad con las materialidades, como segunda acción se promovió

el reconocimiento de sí mismo y conocimiento de los otros/as (alteridad) durante los encuentros y en conexión con la tercera acción, la expresión y creación de manera espontánea y en libertad, produciendo no solo textos e imágenes, sino también nuevas voces y significaciones como resultado del entrecruce y enredo con historias, memorias, afectividades en medio de espacios en los que los colaboradores/participantes pudieron tanto “hablar” como ser “escuchados”, brindando la oportunidad tanto de “mostrar” (mimesis) como de “narrar” (diégesis) (Mannay, 2018, p. 86) sus experiencias y su vida a través de producciones realizadas sin dirección por parte de la investigadora, quien es interpretada con el color blanco, que simboliza “compañía” por parte de la C9.



CAPÍTULO VI

| 104 |



RELACIONES CON LAS EVIDENCIAS

Análisis y procesamiento de la información

En esta etapa de la metodología de la investigación se explicará la secuencia del proceso de revisión inicial de las narrativas generadas por los colaboradores/participantes durante el trabajo de campo. Estas fueron asumidas estas como los instrumentos de recolección de información (Quintero, 2018, p. 120).

El primer paso de esta etapa se caracterizó por detallar descriptivamente a través de un registro de codificación los instrumentos de recolección de información, es decir, las narrativas orales, escritas y visuales, de acuerdo con lo plantado por Quintero (2018), en su libro *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías*. Aportes para la investigación. Dicho proceso de codificación e identificación de la información -considerado relevante para la investigación- se organizó con datos como: el tipo de población con el que trabajamos (colaboradores/participantes); el género, masculino (M) o femenino (F); el número del encuentro; la clase de narrativa a describir (N), entre otros, con el fin de asignar los códigos de identificación alfanuméricos.

Realizado ya el ejercicio de organización de la información básica de los instrumentos a analizar, se inició un nuevo paso, el de la transcripción de las narrativas a través de tablas en las que se registraron los relatos de acuerdo con la emergencia y revisión de los hilos narrativos encontrados en los mismos, a través de lo que podría llamarse los incidentes críticos.

Los incidentes críticos son las ideas fuerza que se reiteran en los relatos y narrativas de los colaboradores/participantes y que generan un cambio, un punto de quiebre en el sujeto, el cual es transformado por la experiencia mientras esta es narrada, en otras palabras: “Los incidentes críticos son situaciones que marcan la vida de las personas, dando un nuevo valor y significado a determinados aspectos de la misma” (Hernández de la Torre, 2012, p. 89). Y agrega Hernández de la Torre (2012) que “el valor que tiene esta técnica consiste en que ayuda a construir un bosquejo general y amplio sobre alguna situación que esté siendo

“crítica”, o sea considerada influyente, de manera positiva o negativa, en los sujetos” (Hernández de la Torre, 2012, p. 90).

Para entrar en detalle en la mixtura cualitativa/post-cualitativa del trabajo de campo y los desplazamientos que se han vivido en esta investigación, hay que decir que en parte de los encuentros-talleres se hizo un énfasis en la democratización del conocimiento disciplinar y de la sensibilización y de la expresión/creación de los colaboradores/participantes, resaltando la puesta en común de fechas, horarios, sobre todo, para garantizar la asistencia, la participación y aprovechamiento de cada uno de los encuentros, tanto en la primera parte del trabajo de campo que fue teórica y virtual (democratización del conocimiento disciplinar), como en la segunda parte (democratización de la sensibilización y de la expresión/creación), en la que se trabajó bajo la modalidad de taller y de carácter presencial.

Los colaboradores/participantes son personas con responsabilidades académicas y laborales, lo que hizo que la concertación de horas y días para los encuentros se convirtiera en todo un reto. Muchas de estas negociaciones se hicieron a través de las redes y otras personalmente al final de cada taller, entendiendo que lo más importante era la puesta en común; a pesar de todos los esfuerzos e intentos por consolidar horarios y fechas, solo se pudieron programar encuentros generales en la primera parte, durante los encuentros para la Democratización del conocimiento disciplinar, mientras que para la segunda parte no se corrió con la misma suerte, pues no se pudo establecer el mismo horario para todos y todas, y lo que se planeaba como tres encuentros de taller, se convirtió en nueve encuentros para poder asegurar que todos los colaboradores/participantes participaran en el trabajo de campo.

Durante la segunda parte del trabajo de campo, los talleres se fundamentaron en los Nuevos Materialismos, en la medida en que se buscaba la apertura hacia la comprensión de la obra del maestro ERV como agente vivo y a sentirla y conocerla a través de experiencias sensoriales distintas. Por esto, el diseño del trabajo de campo presencial se constituyó por cuatro (4) encuentros, tres (3) específicamente del taller de expresión creación, y uno (1) que recogía las apreciaciones y reflexiones del conversatorio con los colaboradores/participantes y el público el día de la Exposición de procesos del Trabajo de Campo en el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar.

De estas cuatro (4) actividades, emergieron el conjunto de narrativas que se describirán más adelante. Del encuentro #1, surgieron dos (2) tipos de narrativas, una de tipo visual y otra de tipo oral que daba explicación a la obra producida por los colaboradores/participantes y de carácter individual. En el encuentro # 2, se produjeron igualmente tres (3) clases de narrativas: una obra visual de tipo personal, una obra visual en pareja (cartografía) y una narrativa oral recogida del ejercicio “ojos vendados” en un audiovisual. Durante el encuentro # 3, se recogieron dos (2) clases de narrativas, una narrativa visual (obra individual) y otra narrativa escrita que estaba entrelazada directamente con la obra producida durante este encuentro. Por último, el encuentro # 4 produjo narrativas orales por parte de todos los colaboradores/participantes y algunas personas del público, como ejercicio de socialización y de reflexión ante la experiencia vivida durante el trabajo de campo y las obras expuestas de cada uno de ellos en la muestra que se denominó “La obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar en

la ciudad de Pamplona: un territorio generador de narrativas” realizada el 17 de noviembre de 2022.

A continuación, se presenta el proceso descriptivo (matriz y registro de codificación) de las narrativas de esta tesis, al igual que las diversas lecturas emergentes en torno a cada uno de los hallazgos que se produjeron durante los encuentros-talleres.

Matriz y registro de codificación

La codificación de datos se realizó de manera manual con una tendencia hacia el modelo inductivo, en el que se eligieron un conjunto de códigos (colores, subrayados, negrillas, conceptos) como referencia para realizar el proceso de codificación abierta. Los relatos se agruparon gracias a la emergencia de palabras clave identificadas en los textos que nuevamente se reorganizaron de acuerdo con la resonancia y familiaridad presentada entre ellas, esta vez a manera de hilos narrativos en un grupo de diez (10) tablas.

Registro de codificación

Los encuentros presenciales del trabajo de campo que se realizaron para dar cumplimiento a la primera agenda de los talleres, iniciaron el día 29 de abril de 2022 en el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar, a las 6 p. m., con el primer grupo de colaboradores/participantes; posteriormente y de acuerdo con los compromisos laborales y personales, se lograron consolidar otros dos encuentros para trabajar esta misma agenda con los colaboradores/participantes restantes.

“Las cosas nos hablan cuando les preguntamos” fue la frase que nos guio durante el encuentro con todos los grupos, relacionada con los nuevos materialismos, nos invitó junto con el vídeo del Museo Universitario del Chopo, UNAM: “Escena Viva. “Zurcido invisible” /Intervenciones al espacio doméstico” <https://fb.watch/cH-KvSACRo/>, a dar la apertura a los colaboradores/participantes hacia esta perspectiva onto-epistemológica.

Paso seguido, realizamos un conversatorio con reflexiones de los colaboradores/participantes sobre lo observado, oído y sentido.

“Las imágenes, los sonidos, las texturas, los sabores, los objetos en general son textos y constituyen relatos”. Para ese encuentro se les había invitado a que llevaran un objeto importante, significativo en sus vidas, para hacer una biografía de él. Además, se les pidió que evitaran la objetividad que obliga a establecer distancia ante el objeto, ahora el reto era dejarse afectar por él y afectarlo a él también. Con esto hicimos una revisión de la tradición utilitarista de los objetos y generamos una acción relacional con él.

Posteriormente, la tarea fue la de crear una conversación, diálogo entre el objeto personal que los colaboradores/participantes llevaron al encuentro y una obra escultórica de ERV. La intención buscada era que ambos, objeto y obra, cobraran vida o es que acaso, ¿ya la tenían? “Todos sentimos cosas que los objetos nos transmiten...escuchémoslos atentamente” fue la premisa que fue lanzada ese día. En este punto, cada colaborador/participante debía elegir una obra de ERV,

ojalá ubicada en la ciudad de Pamplona y/o en el Museo, y al azar, eligiera una frase para desatar la creación. Las frases se extrajeron del vídeo “Escena Viva. “Zurcido invisible” /Intervenciones al espacio doméstico”, proyectado minutos antes y eran las siguientes: “El objeto estaba impregnado del olor al tiempo perdido”; “Los objetos están por fuera de nosotros”; “Sin los objetos no podríamos hablar los humanos”; “Los objetos hablan, ¿qué nos explican los objetos?; “Los objetos no son estáticos, son móviles”; “Las cosas nos hablan cuando les preguntamos”.

A continuación, se presentarán las historias de vida de los objetos ubicados en la Tabla N° 1 (Anexo 4).

Lectura en torno a las Materialidades afectivas

Aunque con todos los colaboradores/participantes nos lanzamos a la aventura de este trabajo de campo, no vivimos la misma experiencia. Partimos de la frase “los objetos no son estáticos, son dinámicos”, pues cada una de estas materialidades son contenedoras de afectos, en la medida en que los sentimientos y emociones que afloran en los colaboradores/participantes expresan los lazos estrechos tejidos con cada uno de ellos, son relacionales, pues nos permiten generar vínculos de escucha y reciprocidad con otras personas, al igual que empatías por las historias que gracias a ellos -los objetos- compartimos con los demás.

Los objetos por ser dinámicos tienen una historia de vida, muchas veces reconocemos claramente su nacimiento en nuestras vidas, cómo llegan a nosotros, en qué fecha y qué relaciones hemos entretejido con su aparición. Un ejemplo oportuno sería comprender que las materialidades se encuentran impregnadas del olor al tiempo que ya pasó, a los colaboradores/participantes les recordó que elegir un objeto específico los invitó a acordarse de la historia de vida de los objetos y cómo estos han aparecido en sus vidas y/o los han acompañado durante un determinado periodo de tiempo: cuando relataban que el objeto tenía un vínculo afectivo con amistades y personas que han cumplido roles específicos en sus vidas ya que, “[...] Este objeto me lo regaló una amiga, la vida me ha regalado personas que me acompañan y brindado apoyo [...]” (C9FE1N1-4). En el mismo sentido, otra colaboradora/participante reflexiona sobre el objeto elegido, “Escogí este peluche, es un gatico, lo tengo hace 4 años. Es muy reciente, pero es por el valor que le di. Era la primera vez que me regalaban algo hecho a mano” (C4FE1N1-1). Y continúa aclarando, “[...] y porque es un gato y a mí me encantan los gatos. Me lo dio alguien muy especial” (C4FE1N1-3).

Los objetos también simbolizan el vínculo afectivo familiar y temporal, nos hablan de la permanencia de las materialidades a las que nos apegamos y se resisten a ser abandonadas, como, por ejemplo, “En el caso del reloj, es porque hizo hasta cierta parte, familiar, primero de la abuela y luego ese mismo objeto pasa a una de sus hijas y se convierte en un objeto generacional y al transcurrir el tiempo cumplió su función hasta cierto punto y luego se quedó detenido en el tiempo” (C10ME1N1-1). O el colaborador/participante que reconoce el valor afectivo de un objeto no solo por su antigüedad sino porque pertenece a su Padre y al rol de deportista que tenía en su juventud: “Esta medallita tiene como 52 años, se la ganó mi Papá” (C2ME1N1-1).

En este grupo cabe mencionar a la colaboradora/participante que inicia su

relato con un objeto preciado que la invita a recordar la infancia propia vinculada a su madre y su trabajo como costurera: “La primera vez que yo vi tijeras fue ver a mi mamá haciendo costuras, y me encantaba que mi mamá me hiciera vestidos” (C3FE1N1-2). En otro sentido, tres colaboradores/participantes recuerdan que sus objetos tienen, por un lado, vínculo con la infancia y lo lúdico, y, por el otro, connotaciones prácticas: “Este objeto es básicamente un trompo, pero se llama “bley bley”, está hecho para girar esos juguetes salieron en el 99 y muchas cosas que me gustan son de ese año” (C8ME1N1-1) o “Las (gafas) las he tenido desde la U, siempre las he usado y las necesito siempre” (C7FE1N1-3), ese uso explica la colaboradora/participante no es simplemente estético, “Las (gafas) oscuras porque tengo fotosensibilidad” (C7FE1N1-1), e igualmente, la colaboradora/participante que reconoce su gusto por el coleccionismo de objetos y no tanto por su valor afectivo,

[...] Pues que [...] la razón específica no sé...yo soy mucho de objetos, soy coleccionista, recicladora, pero que me acuerde, las cosas de como las joyas que tengo, cada cosita, esto lo compré en Medellín y tienen historia, esto me lo dio mi abuelita y esos no me los pongo [...] Este lo compré en Bogotá cuando estaba en la “U”, este me lo trajo un amigo de Perú y este es momposino, casi todo es así. (C1FE1N1-1)

A través de esta experiencia del trabajo de campo, se pudo evidenciar que los objetos superan el rol del simple utilitarismo, están cargados de recuerdos, son depositarios de la memoria, de eventos, de espacialidades, de lugares, de reflexiones y nos hablan de lo que somos y de cómo nos sentimos al reconocernos como materialidades vivas. Así mismo, los humanos nos rodeamos de objetos, *estos nos recuerdan un amor de la juventud, el primer regalo de mi mejor amiga, un viaje inolvidable*, pero también nos traen a la mente/cuerpo momentos de tensión o tragedia, *una foto, una muñeca, la envoltura de un chocolate*, etc. De esta manera, el colaborador/participante a continuación atribuye un valor emocional al objeto elegido cuando relata:

Nosotros pensamos en los hijos en la familia, reunirnos, uno no quisiera que se fueran y estar con ellos, eso me evoca, el estar con ellos, me recuerda cuando salimos a pasear lo hacemos en familia y el hecho de que están lejos, el objeto y mirarlo los trae a la memoria. (C6ME1N1-3)

Agrega además este colaborador/participante: “ese objeto se llena de tanto valor, de reliquia, no tanto lo que lo conforma sino lo que significa y el sentido que le imprime uno a ellos” (C6ME1N1-4); más allá del uso práctico, pues “guardamos en nuestros hogares objetos cuya utilidad práctica aparentemente no existe, pero que en realidad son refugios emocionales ante las adversidades” (Santacana y Llonch, 2012, p. 47), como nos lo relata este colaborador/participante que reconoce que más que un objeto es un agente que nos permite traer al ahora a los seres que ya no nos acompañan, “ya que en cuanto este objeto hace parte de la familia, esa pieza no se pierde, así ya no sirva, hace parte del hogar. Es gracias al objeto que se puede mantener viva en los ojos de ella y en los míos su recuerdo” (C10ME1N1-3). O los colaboradores/participantes para quienes los objetos elegidos les ayudaron a entender su lugar en el mundo en este momento de sus vidas y la vocación como una herencia familiar, “y yo después pensé en que la medalla fue la fuerza para yo ser deportista y dedicarme al deporte y eso certificaba que yo al igual

que mi papa podía ser bueno en el deporte” (C2ME1N1-3). Y la colaboradora/participante que, a través de este relato lleno de emoción, nos habla del objeto y del significado para su vida en estos momentos, “las llaves de la Nueva sede de la Biblioteca (C11FE1N1-1) [...] sé que es el sitio al que pertenezco y me siento libre, siempre miro las llaves en mis momentos de oscuridad, representa todo para mí en este momento [...]” (C11FE1N1-4); y recalca la importancia sustancial de este objeto y lo que representa para ella, no solamente un lugar gestionado para cumplir con una labor social es en realidad un objeto que simboliza su vida y sus luchas, “por eso las puse ahí (las llaves) porque se me puede perder cualquier cosa menos estas llaves...aquí está todo” (C11FE1N1-7).

Por último, en este punto, se resalta un relato en el que la colaboradora/participante reconoce en su objeto no solo el cumplimiento de un sueño, sino también, lo asume como a un agente provocador de reflexiones sobre su propia vida, “¡En mi caso las tijeras representan un anhelo, siempre quise hacer eso, que siempre tuve al ver a mi mama coser!” (C3FE1N1 -3), “en realidad, yo nunca había reflexionado sobre la historia de una tijera, que hace parte del pasado, el presente y el futuro y siempre quise hacer algo para mí” (C3FE1N1 -12).

A continuación, se presenta la codificación y descripción del segundo grupo de narrativas producidas por los colaboradores/participantes durante el primer encuentro, en esta oportunidad, se les invitó a generar un tejido comunicativo (diálogo), escrito y visual entre el objeto personal y una obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar.

Lectura en torno a las Materialidades vivas

En estas narrativas iniciales que conforman el primer encuentro de taller, se observa cierta timidez en la construcción de historias por parte de los colaboradores/participantes, quienes intentaron superar las lógicas de las historias tradicionales y se lanzaron a crear desde lo imprevisto de la solicitud (diálogo entre objetos personales y una obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, que, en lo posible, estuviera instalada en la ciudad de Pamplona) escritos cortos y novedosos entre materialidades vivas y parlantes. El resultado de este primer reto creativo se describe a continuación y corresponde al Anexo 5:

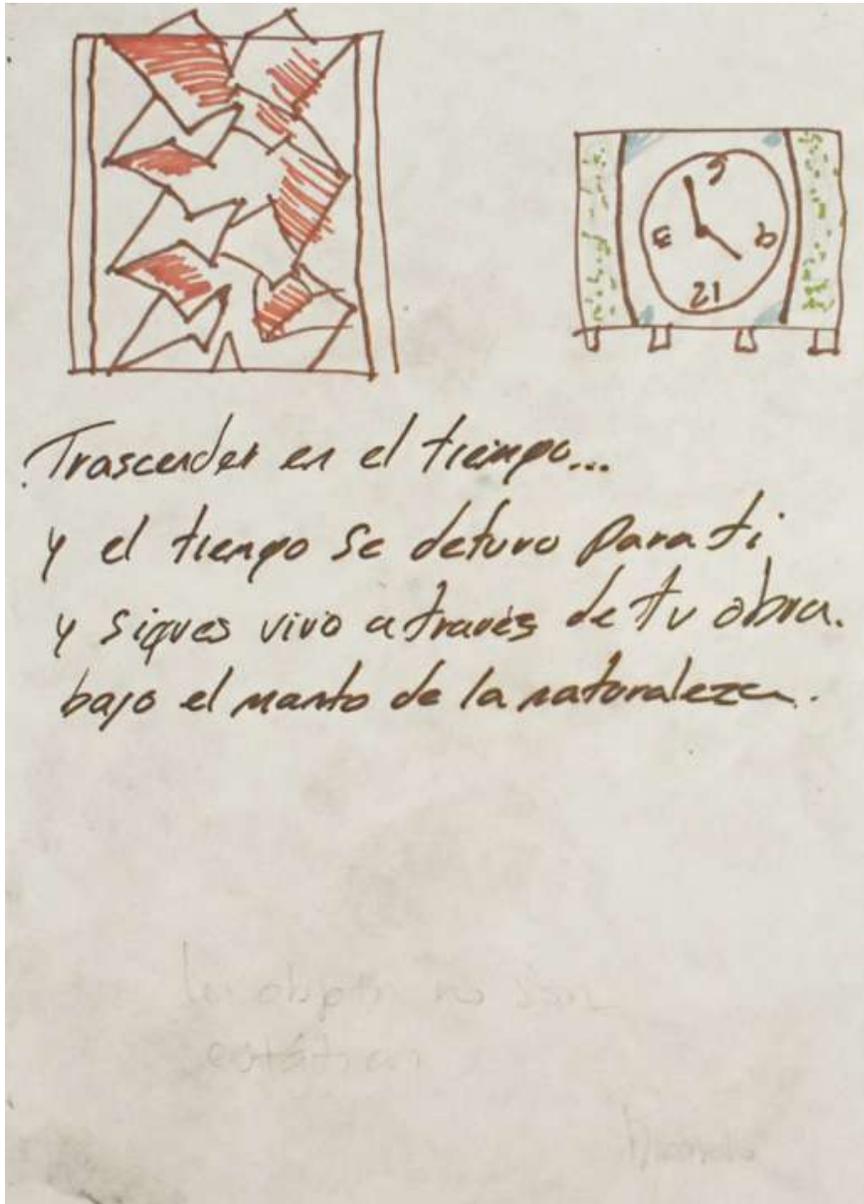


Figura 6. Obra del C10

Inicia este apartado con el relato del C10, quien en una expresión en la que une imagen y texto, nos acerca a un objeto que formó parte por generaciones en su familia y a quien él le atribuye un valor emocional, un reloj: “El manto (emplumado)... trascender en el tiempo, Y el tiempo se detiene para ti” (C10ME1N2-1), “y sigues vivo a través de tu obra, bajo el manto de la naturaleza” (C10ME1N2-2). En una poética reflexión del colaborador/participante acerca de lo temporal (el reloj detenido en el tiempo, representado al revés) y la eternidad de la materia (el hierro en la escultura de Ramírez Villamizar), pero también de los ciclos alrededor de los cuales reflexionó el Maestro pamplonés a través de su obra, lapsos que giraban en una relación simbiótica entre el polvo de metal que se desprendía de su obra y entraba en comunión con la tierra, generando fusiones entre elementos que volvían a su esencia, el movimiento y el cambio.

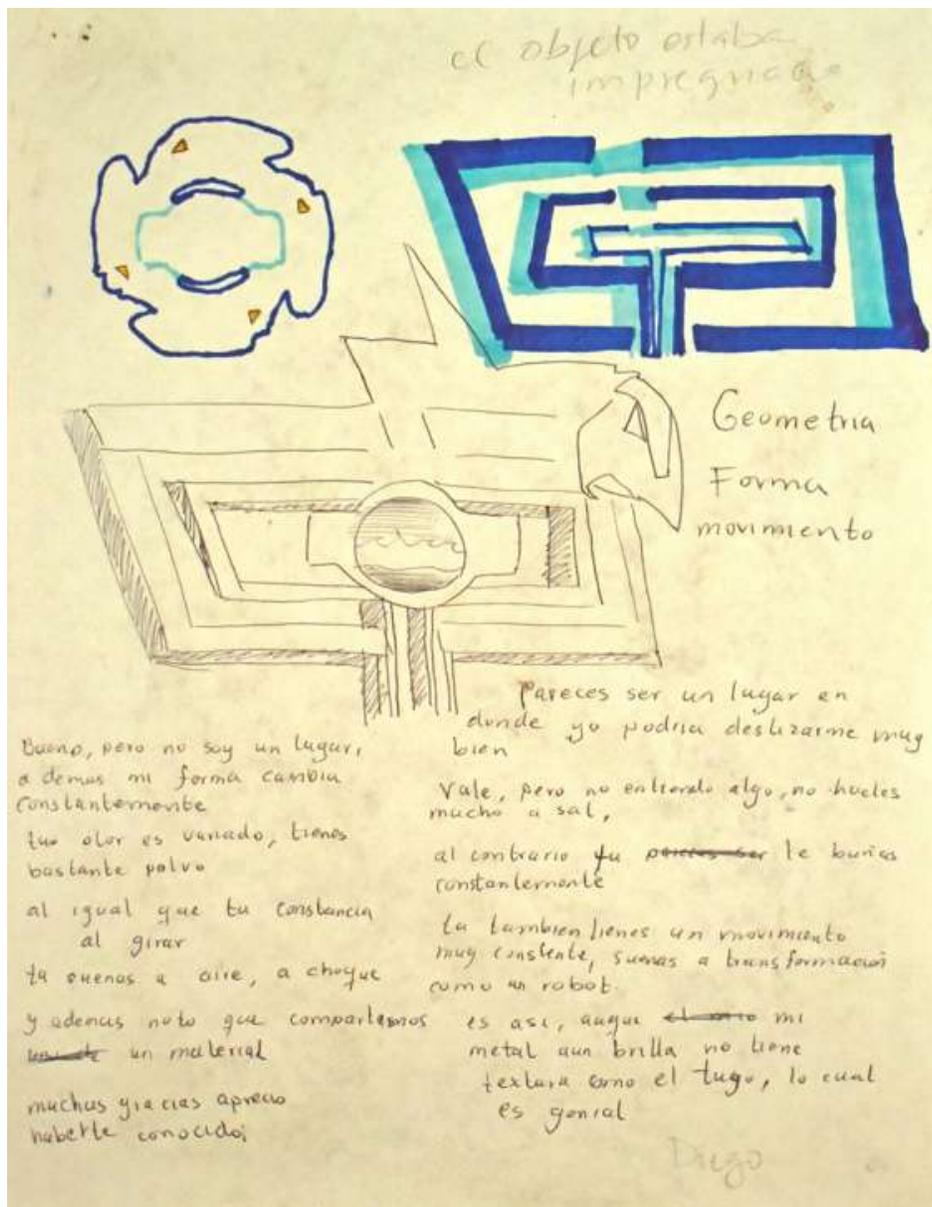


Figura 7. Obra del C8

Por su parte, el colaborador/participante que relaciona su juguete de la infancia en un diálogo de reconocimiento con la obra de arte, dialoga reconociendo cómo la escultura se encuentra en “constante transformación” (C8ME1N2-4); asimismo, el deportista (tanto el padre como el hijo) que le hablan a la medalla y a la escultura “Homenaje a Virgilio Barco, recordando que, en ambas, obra escultórica y medalla, “el espíritu vive” (C2ME1N2-3).

Igualmente, el mismo colaborador/participante que nos compartió la importancia del juguete de su infancia a través del diálogo creativo, narra una serie de observaciones perceptivas en las que los sentidos se convierten en protagonistas, como por ejemplo cuando relata que la escultura en su diálogo con el trompo le comenta: “hay algo que no entiendo, tu olor es muy salado” (C8ME1N2-1), y agrega el juguete, “tu olor es variado, tienes bastante polvo,

pero te bañas Constantemente” (C8ME1N2-2), mientras el objeto lúdico concluye: “noto que compartimos material en común pero mi metal aun brilla y el tuyo tiene textura” (C8ME1N2-4). El ejercicio despliega las capacidades de reconocimiento entre los objetos, obra y juguete, a través de los sentidos, en este caso, el olfato, la vista e inclusive, el tacto, comparaciones mutuas en las que las características de cada uno salen a flote.



Figura 8. Obra del C2

Otros de los rasgos importantes de destacar en los objetos, son los que un colaborador/participante plantea en su escrito, “la fuerza y la alegría de ser mejores”, (C2ME1N2-5), resaltando la grandeza de la obra escultórica “Y tú imponencia cóndor” y la capacidad de imponerse ante las adversidades de la vida entre ellas, el paso del tiempo, “tu perseverancia medalla de atleta no se agotará” (C2ME1N2- 7).

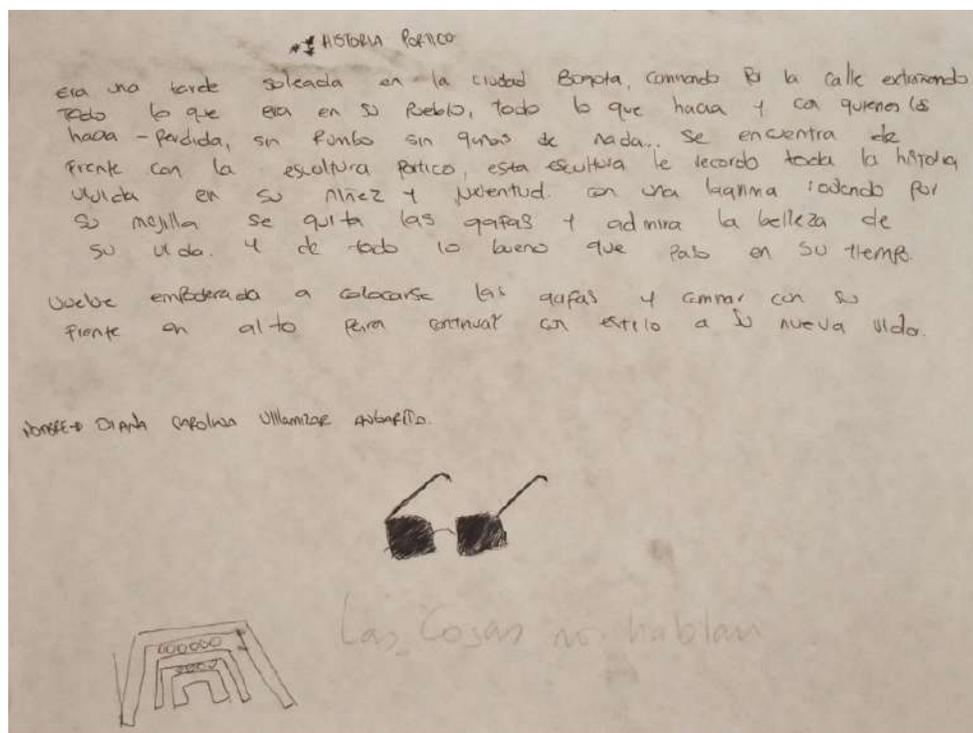


Figura 9. Obra de la C7

| 114 |

El ejercicio permitió la expresión de unas historias de vida en crisis que conectaban su experiencia personal con la materialidad, el caso específico de la colaboradora/participante que reconoce en su relato que estaba “Perdida sin rumbo y sin ganas de nada” (C7FE1N2-2), pero el encuentro con la obra y el objeto personal como acompañante y apoyo, detona reflexiones que cambian su mirada hacia sí misma, “y vuelvo empoderada a ponerme las gafas, a caminar con la frente en alto con mis lentes para continuar con estilo a su nueva vida” (C7FE1N2-7).

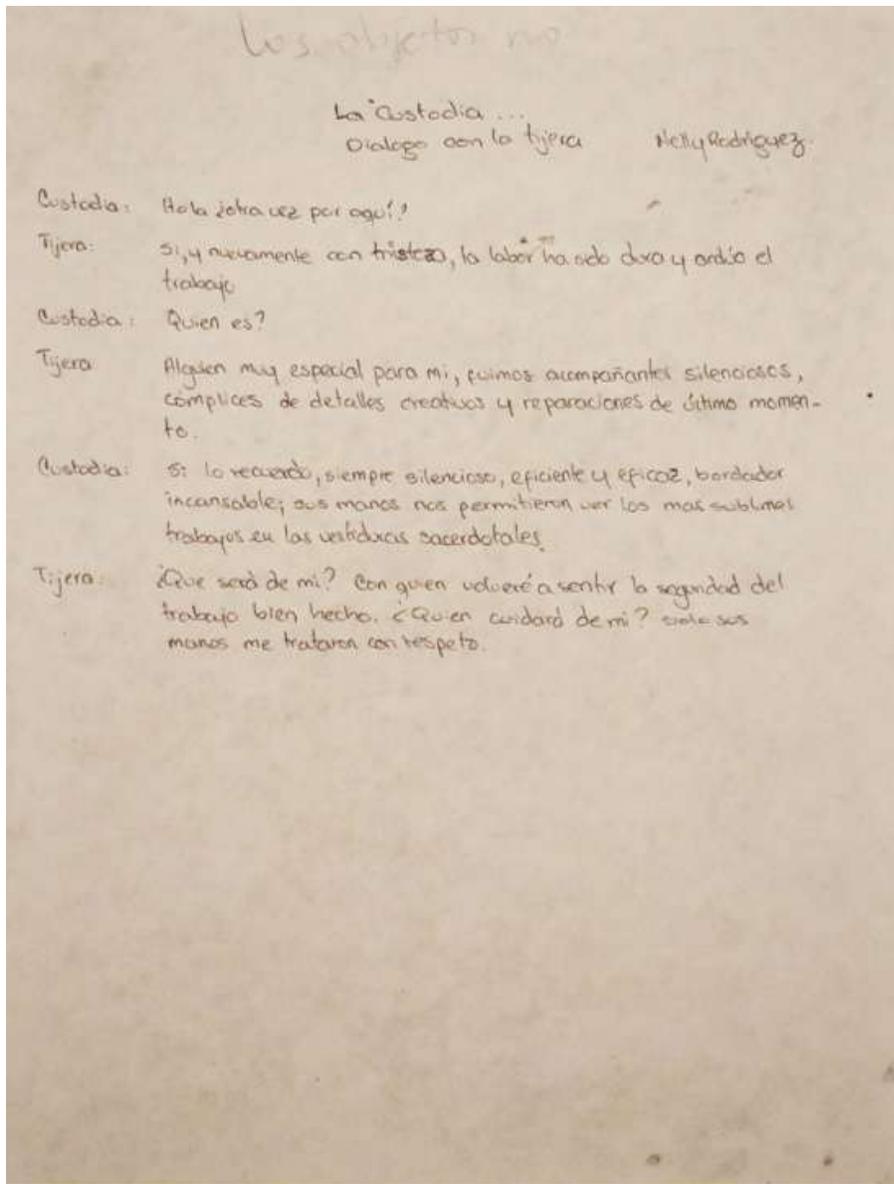


Figura 10. Escrito de la C3

Siguiendo con el reconocimiento de las cualidades de las materialidades, una colaboradora/participante coloca en diálogo su objeto personal con la obra “Custodia”, y describe a la obra como “alguien muy especial para mí”, y continua relatando la memoria de relacionalidades entre los objetos observando: “fuimos acompañantes silenciosos, cómplices de detalles creativos” (C3FE1N2-4), y agrega: “silencioso, eficiente y eficaz, bordador incansable, tus manos nos permitieron ver los más sublimes trabajos en las vestiduras sacerdotales. (C3FE1N2-5). Por último, en el cese de este diálogo, las tijeras, su objeto personal, concluye: “qué será de mí, con quién volveré a sentir la satisfacción del trabajo bien hecho, quién cuidara de mí, solo sus manos me trataron con respeto”. (C3FE1N2-6). Este texto se presenta a manera de homenaje a la obra de arte, pero también hacia la tijera, ambas llenas de dignidad y respeto hacia sus dueños, en orden, artista y artesano, ambos laboriosos creadores de obras inigualables.

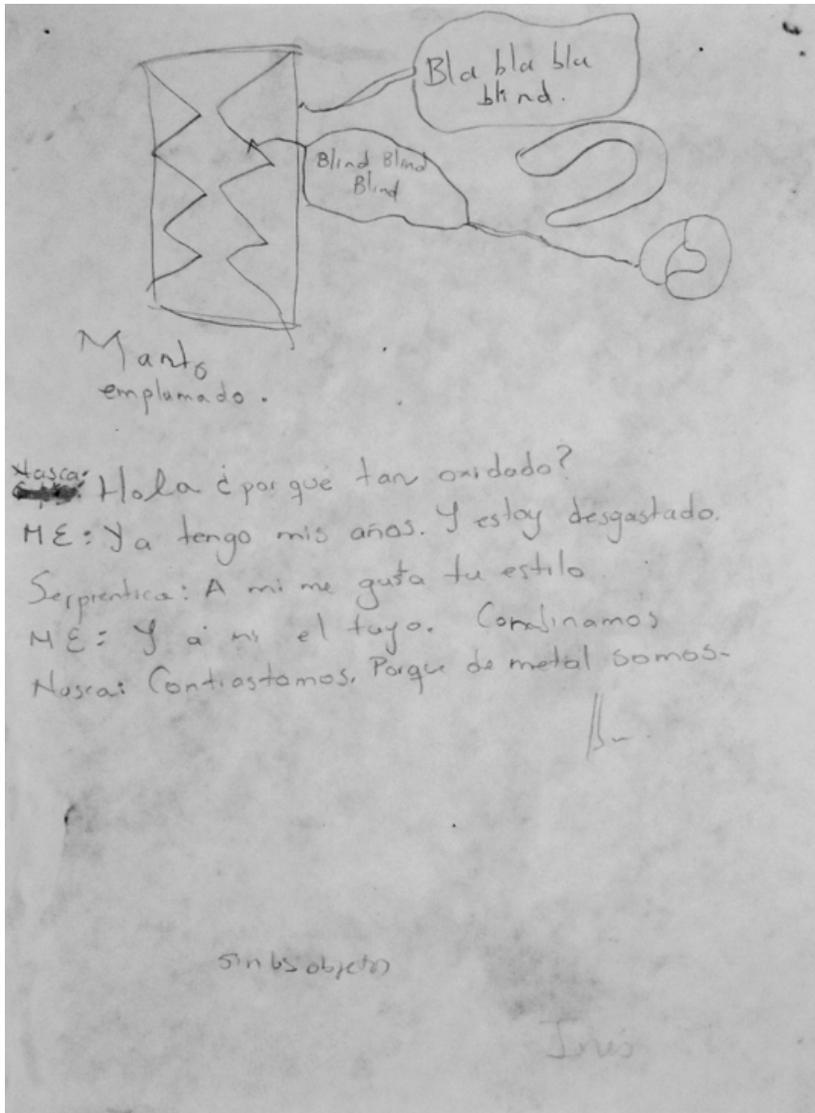


Figura 11. Obra de la C1

Por último, en este cierre de ejercicio del primer encuentro de los talleres del trabajo de campo, una colaboradora/participante coloca en diálogo su objeto, un anillo que ella denomina Nazca (objeto de origen peruano) y la obra escultórica “Manto Emplumado”, el primero inicia con una pregunta que denota parte de las características de la escultura en metal del maestro, “¿Por qué tan oxidado?” (C1FE1N2-1), mientras que la escultura responde: “ya tengo mis años y estoy desgastado” (C1FE1N2-2), y agrega, “pero combinamos” (C1FE1N2-4), para cerrar el diálogo el anillo de diseño precolombino, “Contrastamos porque de metal somos” (C1FE1N2- 5). En una especie de conversación entre ancestralidades latinoamericanas, en donde se siente de manera casi imperceptible el paso del tiempo, se expresa una relación de comparación y reconocimiento de características físicas, pero también, la fusión de cualidades entre ambos objetos.

La segunda agenda del taller se empezó a ejecutar el día 6 de mayo de 2022, en el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar a las 6 p. m. La frase que nos acompañó ese día fue “Todos nos sumergimos en la misma aventura, pero

no todos vivimos ni tenemos la misma experiencia”. Como primera medida, en este segundo taller se desarrolló el ejercicio “Ojos vendados”, que consistió en caminar por los corredores y patios del museo sin poder ver, con el pretexto de encontrar y palpar las obras escultóricas del maestro.

Posterior al ejercicio, con todos los grupos de trabajo se realizaron tres clases de narrativas: la primera, una obra visual de tipo personal; después, una obra visual en pareja (cartografía) y una narrativa oral, recogidas todas alrededor del ejercicio “Ojos vendados”. Este último representado en un audiovisual. Las siguientes preguntas se diseñaron para responder durante el trabajo individual: 1. ¿Con qué relaciono lo observado, lo sentido? (recuerdos, memoria) y 2. ¿Qué me ocultaba el objeto (obra de arte) y descubrí hoy?

Para el trabajo en pareja, se plantearon las siguientes: 1. ¿Cómo encontramos el objeto? (la ruta); 2. ¿Cómo abrimos camino? (estrategias); 3. ¿Cómo nos sentimos? (durante la deriva, cuando encontré el objeto, etc.), 4. ¿Con quién camino en este ejercicio?

A continuación, se presentarán los relatos del segundo encuentro de Taller y los correspondientes hilos narrativos emergentes organizados en su respectiva matriz de codificación, ubicadas en la Tabla N° 3.

Lectura en torno a las Nuevas percepciones⁴¹

Empezar a comprender la vida desde las manos, con los oídos, con el olfato, con el gusto, nos invita a revisar que las atenciones a los detalles insospechados se tornan sutiles. En estos ejercicios de taller, hablamos de lo humano porque estaban los objetos, y a la vez pudimos hablar porque fuimos creadores de objetos (expresiones visuales y orales), en interacción con los otros y lo otro. Los objetos –reconocimos que– tenían una historia, unas temporalidades (desde cuando aparecieron en nuestras vidas y a través de que tránsitos nos siguen acompañando); descubrimos que los objetos tienen una geografía, unas superficies a veces abruptas y accidentadas, que nos produjeron temor, miedo, en otras ocasiones, suaves y placenteras, y que deseábamos seguir explorando; unas medidas y dimensiones que se nos tornaban inalcanzables o simplemente propias por su misma territorialización; unas localizaciones y deslocalizaciones como maneras de conocer, de vivir experiencias a través del contacto con unas formas que fuimos capaces de describir; los objetos nos provocaron lo pedagógico como una fuerza política, en la medida de lo participativo que posee lo autorreferencial. Este retorno a las materialidades olvidadas, que aparentemente permanecían dormidas en un museo, en una esquina, en un bolso, una billetera, un cajón o un baúl, invitó a los colaboradores/participantes a reconocer que los objetos nos acompañan, nos hablan mientras los llevamos con nosotros, mientras los tocamos, los sentimos, que tienen voces, sonidos y visualidades.

En este sentido, el ejercicio de “Ojos vendados” es una de las experiencias estéticas y artísticas adelantadas durante el segundo encuentro de taller del trabajo de campo, en la que se asume la materialidad como protagonista fundamental y en el que se privilegió la relación y la participación con los colaboradores/participantes, bajo la modalidad presencial. Se aclara en este punto que dentro de las materialidades -aparte de las obras de arte del maestro

⁴¹ Ver Anexo 6.

Eduardo Ramírez Villamizar, las expresiones artísticas producidas por los colaboradores/participantes y los objetos personales- se encuentran incluidas las prácticas discursivas, los referentes teóricos, los relatos de cada uno de ellos y ellas, asumidos como “(re) configuraciones materiales específicas a través de las cuales son reformulados diferencialmente las formas, las propiedades y los significados del mundo” (Barad, 2003, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 399).

Cabe recordar que en esta tesis se busca la comprensión de narrativas ante la obra de ERV que se encuentra en la ciudad de Pamplona, a través de una serie de talleres en los que se fomentan aprendizajes y el desarrollo de significaciones, esto último para Nordtømme (2012, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p.399), “está inserto en las prácticas sociales y en los materiales”. Es así como los colaboradores/participantes agregan relatos relacionados con una experiencia en la que se generó la apertura a nuevas maneras de percibir la obra escultórica, como, por ejemplo, la colaboradora/participante nos habla de “algo que no habías visto en otras oportunidades con los sentidos” (C1FE2N3-6), en especial la vista, para poder acercarse de otra manera a la obra, y agrega otra colaboradora/participante: “qué raro sentir las y no verlas, pues es como la geometría, pero lo cuadrado lo geométrico, pero es raro, uno las tiene en la mente, pero identificarlas por el tacto es extraño” (C5FE2N3-12).

En cambio, otros dos colaboradores/participantes nos explican la sensación de cambio de percepción espacial vivida durante la sesión. El primero, al sentir que “no sabía si se podría chocar o haber más objetos” (C7FE2N3-3) , o al descubrir otro colaborador/participante una “llenura del espacio” (C2ME2N3-3) de la sala del museo, pues “tenía la sensación que estaba en la sala/ y como yo pensé que estaba en una habitación llena de obras pegadas, quería como separar cuál era cuál” (C2ME2N3-5), y también la impresión cuando tocó la escultura de “ seguir los trazos, dibujar la escultura en mi mente, me recordó a una mujer por lo suave del material y placentero al tacto” (C2ME2N3-2). Lo anterior en cuanto a sentir deleite en las sensaciones. En contraste, otras esculturas no resultaron agradables por la confusión que generaba su superficie, “le sentí la estructura a la escultura que pude entender, a otra escultura no, no entendí nada, no sabía que era, si era una encima de la otra, en mi mente no reconocí nada, no pude entenderla, en mi mente no pude” (C2ME2N3-11).

La confusión, en este caso espacial, se evidencia también en otras partes del relato de este colaborador/participante,

La sensación de estar en un espacio lleno, esculturas unas sobre otras [...] sentí el espacio denso [...] pensé que estaba en el último salón, para caminar alrededor de la obra para no tumbarlas [...] todo estaba al lado de todo, después me di cuenta que eran solo 3 esculturas [...] tenía la sensación que estaba en la sala (C2ME2N3-12)

Y aclara que, aunque había sido un visitante asiduo del museo, de sus espacios y de la obra del maestro, este ejercicio le permitió vivir otras experiencias, “ya he estado inmerso y en contacto con la obra del maestro, uno tenía una idea de las cosas” (C2ME2N3-14). Pero, ante el reto de descubrir qué obra era para este colaborador/participante, la sorpresa de encontrar formas distintas a lo que él esperaba lo relata a continuación: “la idea era descubrir cual obra era, cuando

empecé a tocar... pero cuando la vi con los ojos me di cuenta que no se parecía en nada a lo que imaginé [...]” (C2ME2N3-15). El humor, la risa apareció en muchas ocasiones, este momento fue uno de ellos, al igual que en otro colaborador/participante, quien de manera más poética define su encuentro con la obra afirmando: “en realidad es muy diferente cuando la destapé, la sentí muy grande, como un terreno” (C8ME2N3-10).

Otra colaboradora/participante sintió la relacionalidad de su cuerpo con la materialidad escultórica hasta el punto de causarle asombro, al referir que las “figuras geométricas que se salían, asombroso de verdad, uno la recorría y el brazo se quedaba metido en la obra” y recalca, “en él (brazo) cabía toda la obra” (C3FE2N3-8), eran para la colaboradora/participante “piezas profundas” (C3FE2N3-3), con figuras geométricas sugerentes que, a la par, de no poder observar directamente, “veía la escultura a pesar de la venda”, en especial la percepción de sentir que “no me di cuenta que tenía la pañoleta, vi formas de florecitas se salieron de la pañoleta hacia el espacio” (C3FE2N3-11).

Dos colaboradoras/participantes tuvieron recorridos marcados por percepciones espaciales muy específicas, primero, porque las esculturas y la naturaleza “del (árbol del) magnolio siempre hay como un sentido de ubicación hacia el centro [...]yo tuve una centralización hacia el magnolio, quería localizarlo, las hojas del magnolio, y me olvidé de las esculturas. Cuando las encontré cierto, las esculturas. Yo buscaba el magnolio” (C5FE2N3-5), se convirtieron en unos faros de ubicación para ellas (C5FE2N3-1) y (C4FE2N3-1), “la escultura te ubica en el entorno, la tierra”, (C4FE2N3-1), sus formas (picos, rombos), los formatos (horizontalidad, por ejemplo) de las obras les permitieron guiarse en el espacio; reconocieron estas dos colaboradoras/participantes en relación a lo anterior, que sus “recorridos (fueron en forma) circular” (C4FE2N3-5) y (C5FE2N3-2), mientras que para los colaboradores/participantes (C7FE2N3-1) y (C7FE2N3-4) fue “Lineal el recorrido [...]”; fue tanta la emoción que la colaboradora/participante sintió que se salía de su zona de confort con este ejercicio, [la] “adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo normal” (C4FE2N3-2), en “libertad, sin rutas” (C4FE2N3-8) y “me sentí en recreo, corriendo libre” (C4FE2N3-9).

Las sensaciones se desplegaron de tal manera en los colaboradores/participantes que las dimensiones de las obras cobraron nuevos sentidos en sus propios procesos de expresión-creación, “se me hicieron muy extensas las esculturas, yo sentí muy extensas las superficies, esos planos extensos los traje, y el volumen, también traté de traer volumen y textura” (C4FE2N3-8). En el ejercicio se reconoció también que la misma extensión y las percepciones desatadas configuraban a la obra escultórica como un “territorio para descubrir” (C4FE2N3-4), en el que los sentidos empiezan a escuchar los sonidos de la ciudad, “campanas, caminar con la procesión (sonidos de la banda de marcha)” (C5FE2N3-3), o el entrecruce entre ellos, “lo que vi con las manos fue las puntas filosas de las esculturas, el magnolio y sus texturas y el agua” (C4FE2N3-16) y

Los triangulitos, de verdad que existen las esculturas, las otras las empecé a sentir, nunca había sentido una escultura, palpado, y las tonalidades por los volúmenes y estado de oxidación, cuando uno la golpea las tonalidades, de los mismos volúmenes, genera diferentes tonalidades, muy linda esa posibilidad sonora en la escultura [...] y la textura en las manos, pero la relación del

volumen con lo sonoro fue muy chévere. (C5FE2N3- 19)

Pues, “cambian tonalidades, cambian cuando las tocas” (C5FE2N3- 10).

La apertura de sensaciones que desató el ejercicio en los colaboradores/participantes se pudo evidenciar en los comentarios de dos de ellos al narrar que, uno sentía que conversaba con la obra (C8ME2N3-3), y el otro, “sentía pájaros, plumas, sentí un pedazo de óxido que se había caído, fue raro, siempre fue un pájaro, ¿Por qué no me había dado cuenta?” (C8ME2N3-14). O las colaboradoras/participantes que entraron en relación con la escultura al rodearla con sus brazos y al hacerlo,

Encontré cajones donde uno se podía meter [...] uno siempre ve la escultura desde el exterior, empecé a ver como un refugio, eso era lo más importante. Relaciono lo sentido, (la) sensación de abrazarla, obras como una extensión de la misma forma en mis brazos, una extensión de mi cuerpo, era como infinito [...] un cuerpo con posibilidades, esa es la sensación que me dio. (C9FE2N3-2)

De igual manera, “cercar a la escultura con minuciosidad y dejarse llevar por sus superficies, uno tiene una imagen de la escultura, pero no de sentirlas y palparlas y me entrego a una superficie que ella tiene [...]” (C5FE2N3-20). O el colaborador/participante que contaba que, durante el ejercicio de los ojos vendados, generó una relacionalidad con la obra que le invitaba a medirla, a sentir su magnitud, a extenderse gracias a ella, pues “trataba de medir con mis brazos (a la obra), de armarla de acuerdo a lo que sentía, creo que medio la armé” (C8ME2N3-9), para reflexionar más adelante: “yo llegué a la primera (escultura) porque sentí la magnitud, quería conocerla” (C8ME2N3-15). La relación distinta de la colaboradora/participante con la obra y su propio cuerpo, la espacialidad de la materialidad al sentirla simbólicamente como refugio, como contenedor y protección, “con los ojos cerrados encontré otras posibilidades” (C9FE2N3-3), por ejemplo, la “Luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa” (C9FE2N3-4), provocando en ella el encuentro con otras posibilidades perceptivas y sensibles.

El aprendizaje por su parte ocurre en “la interacción entre colaboradores/participantes, objetos, materiales y espacios” (Fredriksen, 2012, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 399). La connotación de espacio en este documento es entendida como el espacio individual, social y material (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 399), y desde “una ontología relacional, se entiende que la interacción entre unos y otros es generadora de relación, significado y aprendizaje” (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 399).

Lectura en torno a la Activación de otros sentidos

La “Activación de otros sentidos” (ver Anexo 7) implica, desde la tradición de Dewey, el “sentirnos inmersos en el mundo” (Hohr, 2012, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 402). El ser conscientes en el mundo, “un mundo de interacción mediada por símbolos, por unos patrones significativos que nos remiten a unas prácticas sociales y a unas experiencias compartidas” (Hohr, 2012, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 403). Es así como la expresión artística se evidencia a través de la forma en tanto que lenguaje constitutivo de las construcciones estéticas y, además, nos invita a preguntarnos por el tipo de

relaciones que producen esas formas en los colaboradores/participantes.

Para Løkken y Moser (2012, citados en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 399), es adecuado comprender el aprendizaje y el conocimiento en una relación material directa con el mundo y desde este punto de vista, analizar cómo los colaboradores/participantes se relacionan y usan su cuerpo en el espacio, cómo interactúan con objetos físicos, y la relación emocional e imaginativa que entablan con otros cuerpos y elementos. En la tabla N°4, los elementos de la naturaleza -como agentes vivos- al igual que el entorno (físico y social) invitaron a los colaboradores/participantes a despertar sensaciones que no habían experimentado y la “Minuciosidad, dejarse llevar por las superficies de las materialidades” (C5FE2N3-7). Tal es el caso de la colaboradora/participante que aseguró que “nunca había sentido, palpado una escultura” (C5FE2N3-8), ni había sentido el espacio con sus pies mientras caminaba, (en intracción) con las sonoridades del ambiente, “sentir las piedras, sentir las texturas con los pies” (C5FE2N3-2) y (C8ME2N3-4), o la incertidumbre de descubrir las materialidades artísticas “y las sensaciones en los pies al encuentro con el objeto inesperado” (C5FE2N3-4), continua diciendo, “Oí-sentí campanas de iglesia [...] una banda de marchas, y asocié caminar con la banda” (C5FE2N3-11).

Los sonidos y el contacto con la materia también se convirtieron en fuentes de conocimiento, como es el caso de las colaboradoras/participantes para quienes la conjunción de sentidos como el oído y el tacto les ayudó a reconocer el material que las conformaba “en cuestión de tocar las esculturas, el oído porque tocaba el metal de cada uno y de que estaba hecha” (C7FE2N3-5) y (C10ME2N3-1); al igual que la colaboradora/participante que le dio a la escultura “golpes para oír el material” (C3FE2N3-3). De la misma forma, los sentidos continuaron provocando conocimientos de las obras en otra colaboradora/participante para quien “el tacto me hizo saber que había superficies rugosas con olor a óxido, igual a una escultura sin pintura, y la superficie lisa sin olor estaba pintada porque era más lisa, formas rectas como sensación como cubos y rombos” (C3FE2N3-11), mientras que “el oído me permitió saber que era metal lo que estaba tocando, lo golpeé y era metal, con sonidos profundos porque sonaba largo el golpe y todo esto en mi cerebro me hizo saber que eran unas estructuras tridimensionales” (C3FE2N3-12). O el colaborador/participante para el que

[...] la percepción más sensorial y auditiva, yo tocaba la lámina y buscaba era que ella me generara música y color, de esa manera yo me ubicaba en el espacio [...] a través del tacto llegar a la música y me transmitiera ese color [...] como lo sintió Nelly, sintió el metal, la temperatura del metal, olor, yo me fui a la música y me generara notas musicales [...] (C10ME2N3-3)

Igualmente, reconocieron cómo los sonidos del ambiente ayudaron a la ubicación espacial y se transformaron en nuevas percepciones al tener los ojos vendados, “El oído se activa más (lluvia) para ubicarse en el espacio” (C6ME2N3-3), y para el colaborador/participante (C8ME2N3-3) al escuchar el sonido de la lluvia, sintió que “las gotas de agua flotaban”.

Las materialidades también se activaron invitando a los colaboradores/participantes a viajar en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, una hoja de un árbol, una piedra, una flor, un pétalo, un charco de agua, un poco de tierra, los llevó a despertar la memoria y la percepción a través del olfato, asociando

esto último con experiencias pasadas, como cuando un colaborador/participante comenta que el ejercicio lo llevó a descubrir el “olor de las esculturas” y cómo “el olor me llevó al columpio, al rodadero” (C₃FE₂N₃₋₁), o el caso de la colaboradora/participante a la que las grietas de las esculturas y la relación táctil que estableció con el entorno natural que rodeaba a las esculturas “las grietas, el olor a óxido y a la tierra” (C₄FE₂N₃₋₅) y su conexión con su propia niñez.

Así mismo, el tacto, en el caso de otra colaboradora/participante, que recuerda que estaba “entretenida con la sensación de la materia (me recordó a la niñez)” e igualmente “los charcos de agua -estaban relacionados con- la memoria de la infancia” (C₄FE₂N₃₋₄).

Por último, el roce de la piel con las materialidades de las obras de arte, o el acercamiento para que el olfato se activara en las colaboradoras/participantes, las llevó a descubrir nuevas sensaciones, olores y texturas: “se siente la soldadura y también liso” (C₄FE₂N₃₋₂), “me llevó a descubrir técnicas y texturas por el olor” (C₃FE₂N₃₋₂).

La utilización de sentidos diferentes a la vista por parte de los colaboradores/participantes para acercarse y conocer una obra de arte, en este caso escultórica, abstracta-geométrica y en metal, les permitió reconocer las características a través de las sensaciones que de ésta percibían, y “buscando el sonido y las texturas con la naturaleza” (C₅FE₂N₃₋₁), o, como, por ejemplo, los colaboradores/participantes que comentaban “como el material es frío y metálico” (C₁FE₂N₃₋₃), sumando el entrecruce entre las formas de las obras “se empezaron a fusionar, las tres (esculturas) que toqué, eran metálicas... frías” (C₈ME₂N₃₋₅), y agrega: “me gustó mucho como estaba doblado, por dentro carrasposito, por fuera liso, irregular, algunas laminas son muy suaves, otras no, el doblez de adentro, el dobladillo muy curioso para hacer eso con el metal [...] la forma geométrica [...]” (C₁FE₂N₃₋₅). Igualmente, el aprovechamiento de los sonidos de la noche además de la falta de luz para sentir y guiarse en el espacio, la “utilización de otros sentidos en relación con el medio ambiente” (C₁FE₂N₃₋₁), y ante lo cual aprovecharon para ayudarse a sí mismos a ubicarse gracias a los sonidos ambientales como el de la lluvia, “yo lo que hice fue escuchar el sonido del agua” (C₁FE₂N₃₋₁₋₄), o reconociendo que, “el oído se activa más con la lluvia para ubicarse en el espacio” (C₆ME₂N₃₋₄) y “utilizamos otros sentidos como el tacto y nos apoyamos en lo auditivo” (C₁FE₂N₃₋₁₋₁). En resumen, “me dejé guiar por los elementos” agrega esta colaboradora/participante y por las manos (C₃FE₂N₃₋₆) y “ya cuando estuvimos cerca de las piezas nos concentramos en explorarlas en percibir las, sentirlas” (C₁FE₂N₃₋₁₋₂) y (C₂ME₂N₃₋₁).

Algunos tropiezos se presentaron por la misma naturaleza, en especial temores y ante ellos, los colaboradores/participantes desarrollaron estrategias con sus cuerpos para evitar algún accidente, “se empieza el recorrido con el tacto de no golpearse, previniendo no golpearse en la cara, empiezo a usar el tacto para hacer el recorrido de los objetos” (C₆ME₂N₃₋₆), y recalca que para no golpearse la cara “coloqué la mano adelante como prevención y el pie” (C₆ME₂N₃₋₁₁), “utilizamos también los pies, muchas veces para evitar tropezarse y las manos, el oído, en ese momento lo activa más” (C₆ME₂N₃₋₇), y junto con otra colaboradora/participante (C₇FE₂N₃₋₃), resalta con sus apreciaciones que en definitiva el tacto, el olfato y guiarse por la pared del museo fueron sus grandes aliados en

este ejercicio que le provocó el descubrimiento de nuevas sensaciones en la obra “¿qué me ocultaba la obra? ¿qué descubrí?: texturas” (C6ME2N3-4), en especial, la “descomposición del material, el ciclo de vida de la obra: nace, se forma, se deteriora [...]” (C6ME2N3-5).

Para recordar una experiencia que tuvo su toque de humor, pues cada colaborador/a se ubicaba en una escultura y pareciera que se generaba una relación de intimidad entre obra y colaborador/a, en medio de la concentración que nos exige el sentir, se presentaron casos en que confluían dos colaboradores/participantes en una misma obra y se producían tensiones territoriales en ellos y ellas, como “cuando uno siente la mano de otra persona dice ¡uyyy!, me invade el espacio” (C6ME2N3-9). El tacto también permitió a esta colaboradora/participante que la propia materialidad del museo le hablara al dejarse llevar y guiar por sus paredes, “sentí acierto de estar ubicada paralela a la pared” (C3FE2N3-9).

La comprensión de la experiencia después la propia vivencia, el recuerdo del “olor a óxido” (C4FE2N3-3), de la materialidad interna, casi invisible de las obras, como, por ejemplo, la “unión de las soldaduras” (C4FE2N3-9), o las telarañas, los charcos, “la tierra cuando gatié” (C4FE2N3-14) casi como una manera de relatar el lugar por las materialidades que encuentra en su deriva y de sentir la necesidad de detenerse en la sensación textural y el regocijo de la colaboradora/participante al descubrir que “esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve” (C4FE2N3-15); en esencia, una experiencia que provocó conocimientos y reconocimientos por parte de los colaboradores/as/participantes al “caminar...recorrer y sentir texturas” (C4FE2N3-11), “Caminar, iglesia, marcha. El viento y buscando el sonido, las hojas, de los pies, en los pies, texturas y sonidos” (C5FE2N3-19).

A continuación, se describirá la Tabla N°5 (Anexo 8) con el hilo narrativo de las emociones.

Lectura en torno a las Emociones⁴²

En este punto, nos acercamos al concepto de cognición en este trabajo de campo, según Fredriksen, como una “cognición imaginativa; es decir, una “cognición conectada con la experiencia, la imaginación y las emociones que nos afectan y nos constituyen” (Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 400). Las emociones y la imaginación son significativas para la construcción de lo común (de la comunidad), y a la par, en ese estar en relación, también se aviva nuestra percepción de la vitalidad de la materia como algo que nos afecta; puesto que, tal y como señala Bennett (2010, citado en Miranda y Sasiain-Camarero, 2020, p. 401), “los cuerpos orgánicos e inorgánicos, los objetos naturales y culturales (aunque estas distinciones no son particularmente importantes aquí), todos, son afectivos”.

La experiencia de dedicar momentos de la vida solo a sentir, en este caso obras de arte, es una forma de provocar la remoción de emociones que a veces no sentimos en la vida cotidiana por la mecanicidad que nos absorbe y el poco tiempo que tenemos libre. El ejercicio “Ojos vendados” desplegó en los colaboradores/participantes de esta tesis un cúmulo de emociones y sentimientos

⁴² Ver Anexo 8.

que difícilmente podrían haber vivido en la academia o en la educación no formal.

Muchas de las emociones más complejas y sutiles se generan al participar en la creación o en la contemplación de una obra. Algunas experiencias artísticas son propuestas desde ámbitos formales (escuelas o centros de enseñanza oficiales), aunque algunos inconvenientes asociados este tipo de educación –como su lentitud en asimilar nuevas metodologías o su distanciamiento de la realidad social– provocan que las prácticas artísticas se vinculen frecuentemente a la denominada “educación no formal”, conllevando cierta democratización de la actividad artística, y posibilitando nuevos espacios de contemplación y disfrute del arte. (Calderón et al., 2020, p. 88)

Pero el ejercicio citado no buscaba la contemplación por parte de los colaboradores/participantes (tenían los ojos vendados), más sí la experiencia de la deriva y de tocar y sentir materialidades de manera diferente, como, por ejemplo, “sentimientos de confusión e inseguridad” (C1FE2N3-1), o desde la misma deriva inesperada sobre superficies accidentadas, “me sentí insegura el caminar entre piedras” (C5FE2N3-1), o porque la agencia de la naturaleza y su cercanía se convertía en seguridad “cuando no sentía la naturaleza me sentía insegura” (C5FE2N3-2), o en molestia “me producía ruido (la lluvia)” (C8ME2N3-3), hasta el punto de generar reflexiones acerca de la poca capacidad de concentrarse para sentir, “difícil quitarse la imagen de la mente con los ojos cerrados” (C5FE2N3-4), “¿Cómo desconectarme para sentir?” (C5FE2N3-5).

Por otro lado, sentimientos de “incertidumbre, angustia y soledad (en el vacío)” (C7FE2N3-5) y (C7FE2N3-3), y algo sublime por parte de una colaboradora/participante, “tocar para olvidar la angustia y el miedo” (C7FE2N3-6); también, la espacialidad produjo sentimientos y emociones como la “incertidumbre, oscuridad del lado derecho (del espacio), del lado izquierdo caer al vacío” (C3FE2N3-4), inclusive, las mismas obras les produjeron temores relacionados con la sensación de tocar partes peligrosas, la “escultura me dio miedo (por sus acabados rústicos)” (C2ME2N3-1), o emociones y posibilidades abiertas para la experimentación que generaron “expectativas en los recorridos” (C1FE2N3-3), trayendo el recorrido espacial recuerdos de otros momentos complejos de sus vidas al presente, [los] “vacíos me recordaron momentos de incertidumbre, la obra me hizo viajar a ese momento del proyecto (trabajo de grado)” (C6ME2N3-4), y la misma incertidumbre y los sentimientos de molestia en la colaboradora/participante que reconoce que “no me gusta caminar sin saber por dónde voy” (C7FE2N3-4). Otros se sintieron perdidos durante la deriva del ejercicio, “me sentí desorientado” (C8ME2N3-1), o el colaborador/participante que comenta que en medio de la desorientación deseaba estar “al desapegarme de la pared me sentía perdido de todo y así me quería sentir” (C8ME2N3-5).

Como entrecruce de sensaciones y sentimientos, una colaboradora/participante observó el contraste de vivir una experiencia de temor y de pronto encontrarse con una obra de arte solo para ser tocada y sentida, “viene de miedos y se encuentra con una escultura con minuciosidad” (C5FE2N3-6). Esta invitación a detenerse en la sensación que el ejercicio convocaba, generó a la vez sentimientos de “Placer, seguridad de tocar la obra, agrado, sorpresa” (C1FE2N3-4), comentarios como “me gusta el tocar” (C7FE2N3-1), y la “intimidad” (C8ME2N3-8) que le producía el ejercicio de tocar, inclusive la sensación de estar haciendo las cosas

bien, “acierto” (C3FE2N3-1), y algo especial, en medio de la deriva, la obra y el encuentro con ella, representó seguridad, placer, asombro, alegría, emociones estéticas reflejadas en los relatos de los colaboradores/participantes a partir de la vivencia, “el trayecto me hizo sentir alegría y cuando encontré la obra” (C3FE2N3-3), igual, “sentí asombro al encontrar las direcciones de la obra, una emoción de alegría” (C3FE2N3-8), “la búsqueda de texturas me dio seguridad” (C5FE2N3-3). En este sentido, el sentimiento provocado por el encuentro con las esculturas les hizo sentir la “obra como confianza y seguridad” (C6ME2N3-3); por otro lado, resaltaron la importancia del sentimiento que les produjo la compañía del guía que cada uno tenía durante el ejercicio, “confianza por el guía y por la pared” (C3FE2N3-11), “la compañera de ruta me dio seguridad, ¡bien!” (C4FAN1-4), y reconocieron la importancia del encuentro entre colaboradores/participantes gracias a las obras de arte, “le toqué la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas, en especial los colaboradores/participantes C6 y C1” (C8ME2N3-9).

En medio de la incertidumbre de la deriva, los colaboradores/participantes “buscaban la seguridad” (C6ME2N3-1), ante el temor que les producía caminar con los ojos vendados, algunos encontraron alivio en materialidades como, por ejemplo, “seguridad (la pared), la baranda de madera era seguridad” (C8ME2N3-4), “seguridad al tocar las barandas y la pared” (C7FE2N3-4), o encontraban la seguridad en los elementos atmosféricos “cautela, me daba seguridad la lluvia, porque me acercaba a las barandas y de ahí hacia la obra” (C8ME2N3-2).

Por último el contraste entre el colaborador/participante un tanto racional, quien para evitar sentirse perdido, desarrolló estrategias para poder ubicarse espacialmente al contar la vueltas que les dábamos con los ojos ya vendados, “calculador, conté las vueltas” (C6ME2N3-2), mientras que otra colaboradora/participante sintió que la deriva era como “un escape” (C4FAN1-1), en la que sintió “la adrenalina de la incertidumbre [...]” (C4FAN1-2), y en el que emociones como “las risas (ante la libertad sin rutas del ejercicio)” (C4FAN1-3) le permitieron vivir una experiencia estética emocionante, con mucha adrenalina, para ella precisamente el no ver, fue lo que le permitió sentir con más fuerza el ejercicio, “si no veo nada, me desconecto” (C4FAN1-5).

Lectura en torno a la expresión-creación

El objeto de descripción de la Tabla N°6 (Anexo 9) serán las producciones expresivo- creadoras de los colaboradores/participantes durante el trabajo de campo. Para esto, se tendrá en cuenta que el tipo de acercamiento está relacionado con la lectura analítica de las obras en relación directa con las narrativas orales y escritas que las acompañan, igualmente generadas por los colaboradores/participantes durante los talleres.

Cabe resaltar que, las obras producidas se leen como resultantes de las capacidades de cada uno de los colaboradores/participantes (creatividad, inteligencia, sensibilidad, etc.), a veces de manera individual, otras, en parejas de trabajo y “en diálogo permanente con el tiempo y el espacio, que se expresa con sus propios códigos y enriquece la visión global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta” (Ojeda, 2012, pp. 45-46), al mismo tiempo que la conexión con

las historias y experiencias de vida propias de cada uno y de cada una.

La experiencia de tocar, “palpar” con las manos una obra de arte sin que medie el sentido tradicional de la vista, propició recorridos distintos a los acostumbrados, conocieron partes antes no vistas y trasladados a otros momentos de sus vidas en los que preocupaciones e inseguridades los acompañaban. Es así como el colaborador/participante (C6ME2N4) comentaba que en este ejercicio “Ojos vendados” había encontrado “[...] líneas que podía seguir con la mano, trato de mostrar todo lo que percibí con las manos, pero también que me ocultaba, que descubrí, algunas partes muy suaves otras tenían textura” (C6ME2N4-1); afloraron reflexiones sobre la vida y temporalidad de las obras, los ciclos de su existencia, “se podía sentir con el tacto la descomposición, podía sentir el ciclo de vida, que nacen, se forman y llega un momento que se deteriora...están vivas. Las obras del maestro tienden a cumplir ese ciclo” (C6ME2N4-2); y evocaron momentos difíciles de sus vidas, “Me trajo recuerdos, al tocarlas, recuerdos del trabajo que yo realicé cuando estaba haciendo la investigación, de los vacíos que pude percibir, esos vacíos me remitieron a los momentos de incertidumbre cuando uno vive momentos difíciles, me transportó [...]” (C6ME2N4-3).

La vida es una constante exposición a lo inesperado. Está llena de giros y sucesos repentinos que nos obligan a replantearnos nuestro camino. Vivimos una vida llena de incertidumbres: en las relaciones, en el trabajo, en el amor, en nosotros mismos, en la familia... Estamos mucho más sometidos a la aleatoriedad y al caos de lo que podemos concebir, o al menos, nos atrevemos a decir que si hay múltiples leyes que rigen la variabilidad en los hechos, estas son invisibles para la mayoría de nosotros. Nada se puede prever. Esta incertidumbre se presenta como una interrupción de lo planeado, como un suceso inesperado que da un giro a nuestras vidas, que nos sitúa en un punto de partida que mira hacia lo desconocido, al no saber qué ocurrirá. Y en esta situación tan vulnerable, surge la creación.

Partimos de una incertidumbre, de un espacio vacío, de una pregunta para empezar a crear. Y en este camino, cada elemento que aparece añade una dosis más de incertidumbre que nos hace elegir, que nos condiciona. En el terreno artístico la incertidumbre es el punto de partida y el camino a recorrer para crear una obra nueva. El pensamiento intuitivo, creativo y artístico suele alejarse de la lógica determinista. La libre imaginación no es previsible. La verdadera libertad de acción, de movimientos y de pensamiento escapa a la aparente seguridad establecida. La incertidumbre es un elemento intrínseco y unido al proceso de la creación y es en este punto donde queremos situarnos y observar qué ocurre, qué nos ocurre. (Franch, 2023)

Para el (C6ME2N4), esta sensación de incertidumbre ante el futuro, lo inesperado de una experiencia de taller que se salía de las manos, que no se podía controlar, pero también, no se puede olvidar la incertidumbre ante la creación, las preguntas que nos hacemos ante un papel y que dan pie a una expresión personal de carácter tridimensional, -que en realidad fueron muy pocas durante este proceso-, y realizada con cartulina negra.

Es interesante recordar que, como dato de la historia del arte moderno, las reflexiones que se generan durante el siglo XX en particular, ante las relaciones entre el espacio, el objeto, el vacío y la tercera dimensión como

tema de investigación estética, resultará en obras escultóricas en donde la experimentación de los artistas con la materia dará a paso a rupturas plásticas a través de la deconstrucción, la perforación, el relleno o arruga, etc. En el caso de la obra de este colaborador/participante, resaltaré en primera medida la espacialidad interna de la misma, el juego entre formas geométricas (rectángulos, triángulos), que dialogan entre el tributo al proceso del maestro ERV y a la búsqueda de lenguajes del diseño para plasmar la experiencia ante el vacío espacial, los temores e incertidumbres reunidos a través de la manipulación del material bidimensional para transformarlo en tridimensionalidad, así, de una forma muy parecida al método de bocetaje que utilizaba el maestro ERV para sus proyectos escultóricos. El material y el color elegido para el encuentro y llevado al taller por parte de la investigadora, fue interpretado por parte del colaborador/participante particularmente para expresar la oscuridad de la hora en que se realizó el ejercicio y la ausencia del sentido de la vista para caminar y sentir.

Las expresiones que a continuación se presentan, como en cualquier proceso de creación artística, reflejan el proceso de cada pieza en este caso, bidimensionales, para pasar de la superficie vacía a la llena, habitada y ocupada por formas y símbolos, dándole voz y lugar para la expresión personal. Es así como la obra del (C2ME2N4) le permitió reflejar su experiencia sensorial con las esculturas y dar comprensión a las espacialidades vividas,

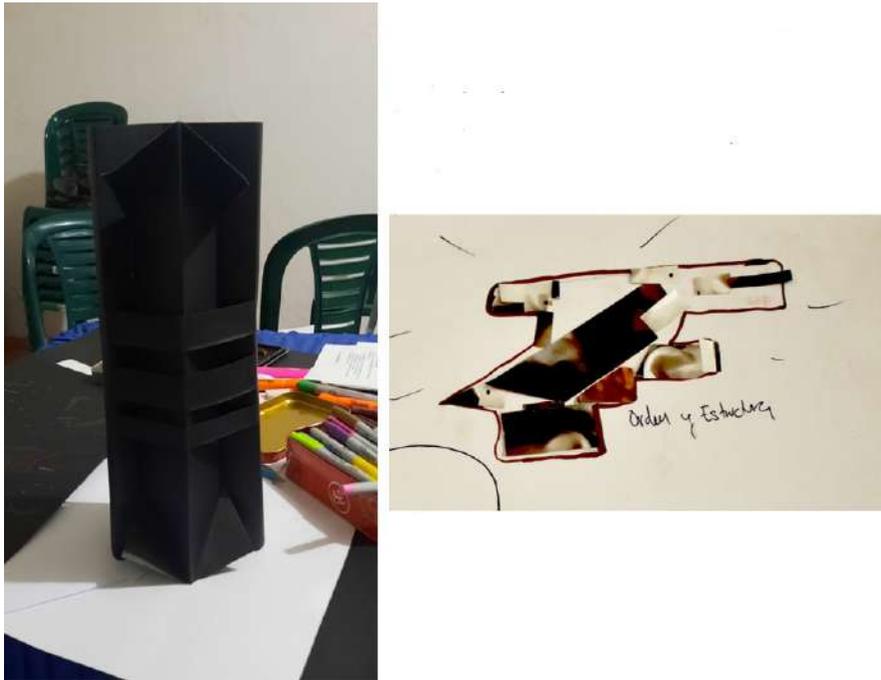


Figura 12. Obra del C6ME2N4

Empecé a sentir la escultura, a tocarla a seguir los trazos a dibujarla en mi mente, la primera que sentí fue la amarilla, empecé a sentir curvas, estaba muy suave y la llame mujer, era una obra muy suave, el material, fue muy suave, placentera tocarla, al contrario, la que coloqué con los recortes, me dio hasta miedo, qué tal tenga una punta que me corte, sentí cositas que puede maltratar, muy rústica. (C2ME2N4-2)



La relación con la superficie sin accidentes, la suavidad y el cuerpo femenino, el placer del recorrido, la elección del color amarillo, tienen relación una cálida relación entre los aspectos formales, las sensaciones percibidas y las conceptualizaciones tejidas por el colaborador/participante.

| 128 |

Sentí la estructura, la parte geométrica, sentí las líneas, la forma supe entenderla, al contrario, la que pinto de rojo, no entendí nada, no sabía que era, si era una encima de la otra, en mi mente no reconocí nada, no pude entenderla, en mi mente no pude. Lo que pude reconocer era orden y estructura, la puedo dibujar, pero cuando la vi con los ojos me di cuenta que no se parecía en nada a lo que imaginé [...] –risas–. Lo rojo, mi cabeza trataba de darle forma “revolución” no entendí nada. (C2ME2N4-3)



Figura 13. Obra del C2 (Detalle)

La obra de arte como objeto de conocimiento, en especial cuando el colaborador/participante la relaciona con el orden y la estructura, conceptos estrechamente relacionados con el arte clásico, a lo cual él reacciona generando

una expresión con recortes de revista y diferentes clases de papeles y que, entre lo barroco y caótico, se expresa ante la sensación de peligro, de temor por hacerse daño con la superficie accidentada durante el recorrido. La apariencia física de una obra, como lo es la serie escultórica en general de ERV, ha sido símbolo de ordenamiento estético, aun así, en su obra esté incluido la expresión como símbolo de cierto grado de barroquismo, ha sido catalogada tradicionalmente como una obra rigurosa que le da orden a la realidad valiéndose de una sensible lectura de las estructuras de la naturaleza. Es por todo lo anterior, que llama la atención la lectura que hace el colaborador/participante del caos vivido personalmente durante la experiencia a través del reconocimiento de las esculturas a través del tacto.

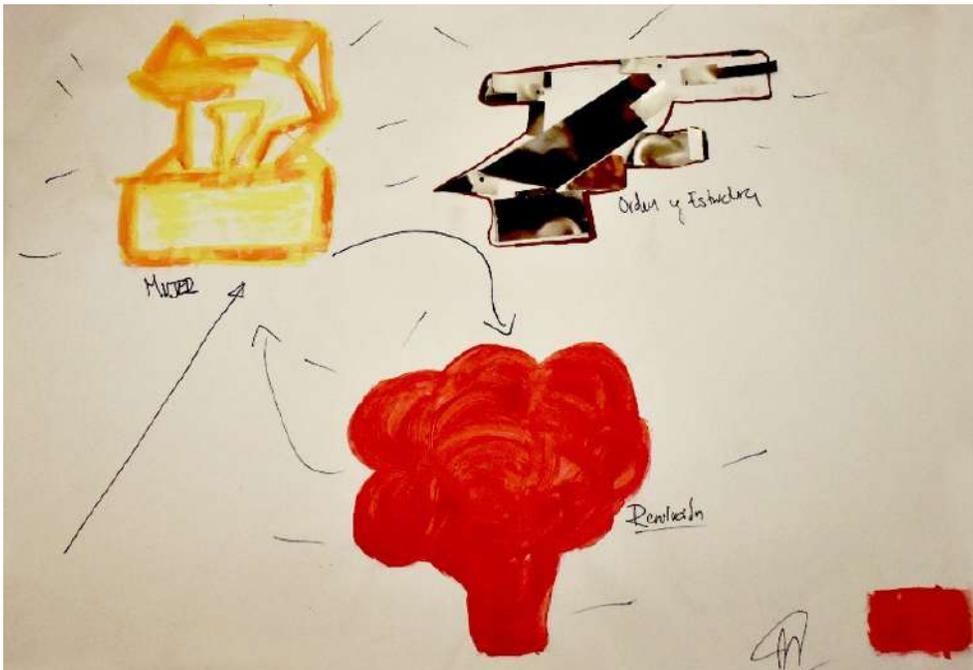


Figura 14. Obra del C2

“Mujer”, “orden y estructura”, “revolución”, estructura cíclica de la composición formal de la obra del colaborador/participante, son maneras de expresar el recorrido y las sensaciones que intentó plasmar sobre el papel.

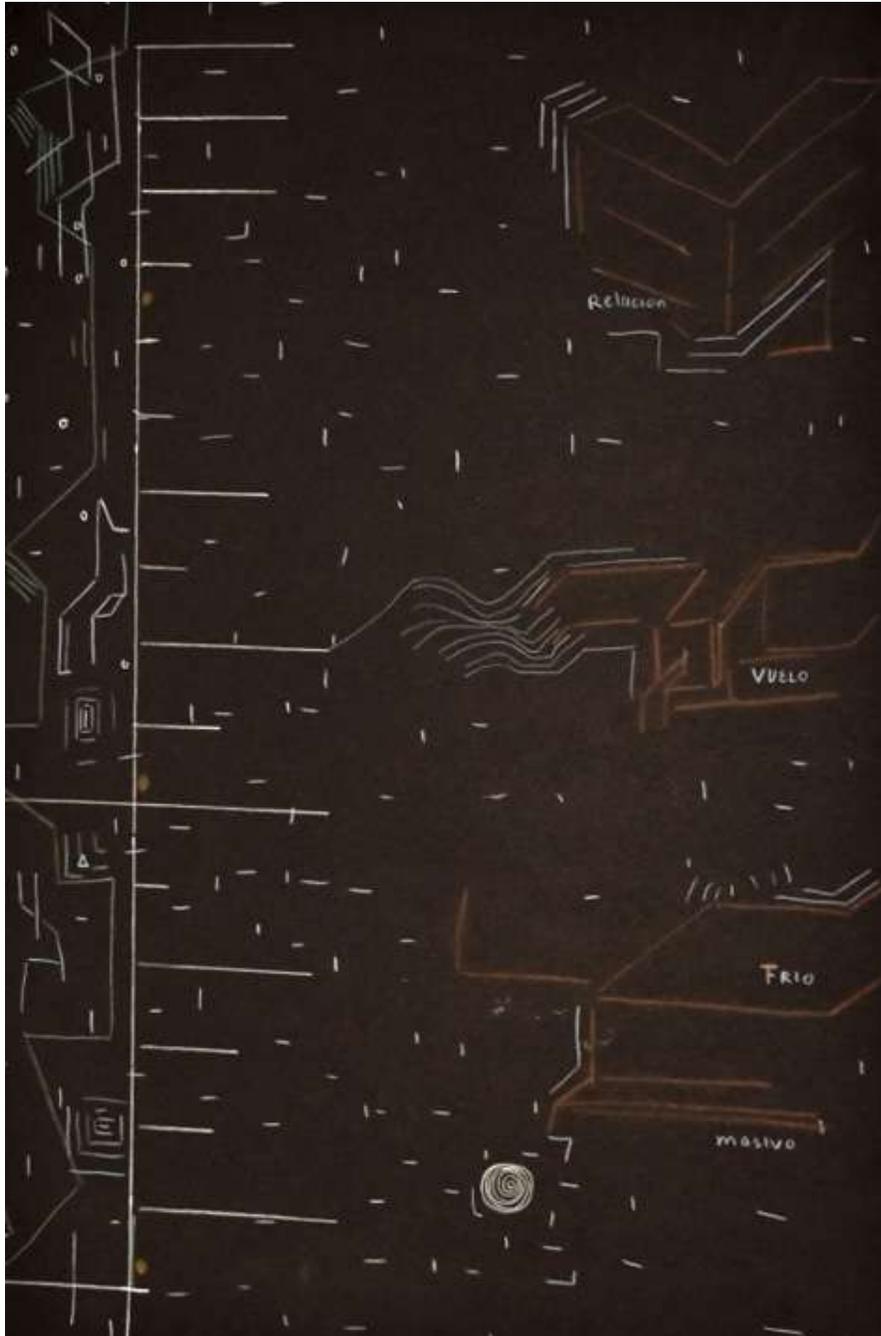


Figura 15. Obra del C8

Para empezar el recorrido semántico de esta obra, debo primero recordar sentimientos como el miedo y la timidez al empezar el ejercicio, ambos, reconocidos y nombrados por el colaborador/participante (C8ME2N4) en su relato. Lo primero que el colaborador/participante resalta de su obra es la manera que él escogió para representar un elemento atmosférico que se presentó en esa sesión nocturna, la lluvia, “me encantaba el sonido de la lluvia” (C8ME2N4-4); igualmente manifiesta que la lluvia le daba seguridad, le ayudaba a guiarse y a ubicarse en el espacio, por eso el énfasis en la obra de la misma en forma de palitos (líneas fragmentadas) en toda la extensión del formato y en una secuencia

que nos invita a recorrer la bidimensionalidad en su totalidad y en una manera de expresar las emociones que sentía, “la lluvia se convertía en formas y en lo que sentía” (C8ME2N4-14).

A pesar de la situación poco predecible, en respuesta, este colaborador/participante organiza a la manera de ERV, la exuberancia de las sensaciones a través de una regla que organiza y estructura la emoción, evidenciado en las líneas rectas y las formas tejidas y entrelazadas en una secuencia que fluye a través de colores y la ubicación en el espacio de las impresiones recibidas “por eso están como flotando en diferentes ángulos las gotas, se empezaron a fusionar” (C8ME2N4-5).

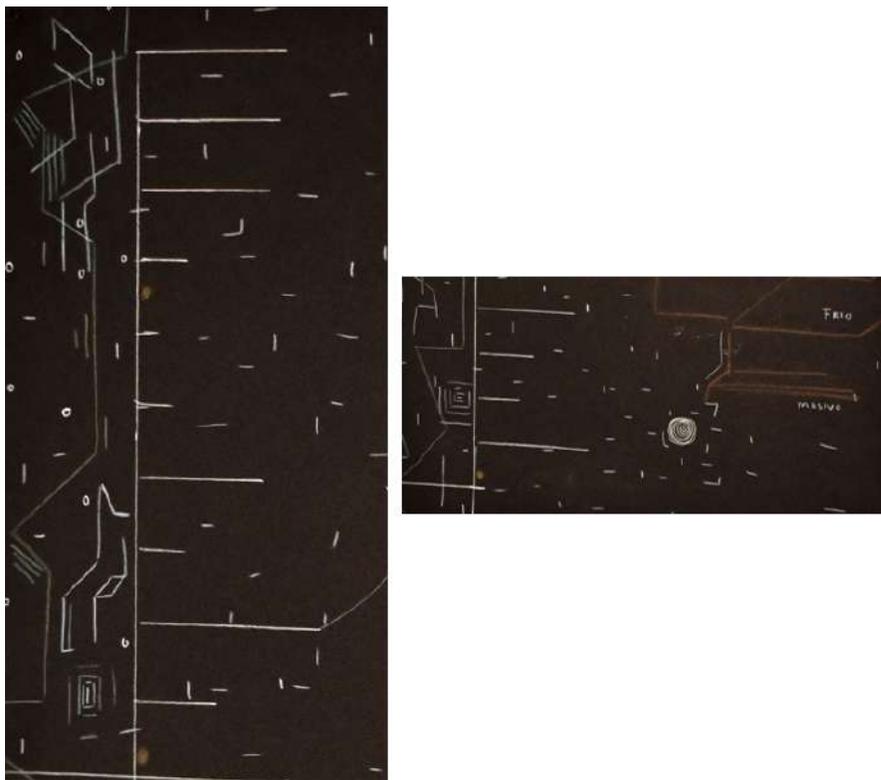


Figura 16. Obra del C8 (Detalle)

La ciudad de Pamplona está ubicada en medio de un valle que alcanza muy bajas temperaturas, aquella noche en especial el frío era muy fuerte, agregando la precipitación que se dio, durante todo el tiempo del encuentro, la lluvia fue nuestra gran compañera. De esta manera, el colaborador/participante se refiere a sus primeros hallazgos, “lo primero que detecté fue lo frío del ambiente y del metal” (C8ME2N4-6); y en relación al frío del ambiente, el mismo se reflejó en cada una de las obras, “las tres (obras) que toqué eran metálicas, frías” (C8ME2N4-7). Con respecto a las sensaciones vividas, aparece la palabra “masivo” escrita dentro de la obra, ante esto el colaborador/participante refiere: “con esta sentí algo masivo, muy grande, de extenderme” (C8ME2N4-7) y con la que “trataba de medir con mis brazos, de armarla de acuerdo con lo que sentía, creo que medio la armé, pero en realidad es muy diferente cuando la destape, la sentí muy grande como un terreno” (C8ME2N4-7).

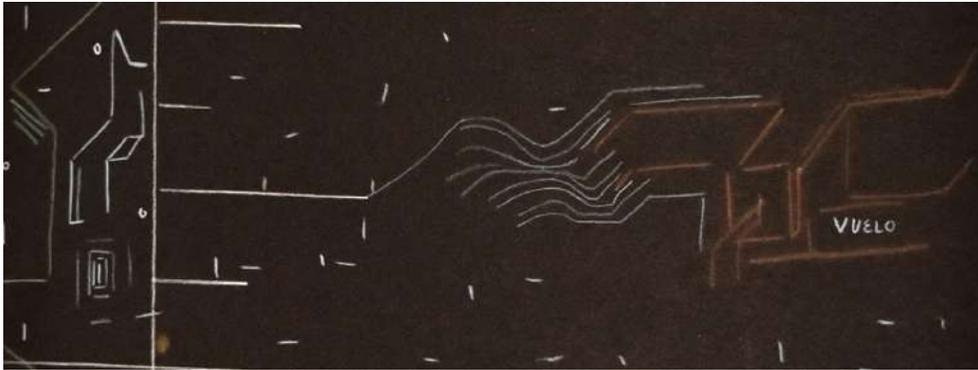


Figura 17. Obra del C8 (Detalle)

Las mismas dimensiones de la obra cobraron otras formas materiales tejidas desde la imaginación y las sensaciones vividas por parte del colaborador/participante cuando expresa

Llegué a esta cuando sentí las extensiones largas las relacioné con un ave, yo conversaba con la obra [...] sentí un momento como que se soltaba el material, sentía pájaros, plumas, sentí un pedazo de óxido que se había caído, fue raro, siempre fue un pájaro, ¿Por qué no me había dado cuenta? (C8ME2N4-9).

Estas nuevas percepciones, ya citadas atrás en este documento, representan un asombro en el colaborador/participante al cobrar nuevos sentidos una obra que, a pesar de conocer de antemano, reconoce que no había observado desde otras perspectivas.

| 132 |

Por último, el colaborador/participante estima que una de las obras que tocó con sus manos se convirtió en un punto de encuentro entre varios colaboradores/participantes a través de roces y reconocimientos entre materialidades vivas, “llegué a la última después de caminar, le toqué la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas -C6 y C1- ahí me encontré con otra persona le puse la palabra “relación” [...]” (C8ME2N4-11).

Para el colaborador/participante (C10ME2N4), la experiencia se convirtió en un collage visual en el que integró todas las esculturas palpadas y en el que recalcó la sensación de oscuridad nocturna de una obra que en realidad es blanca:

El (trabajo) individual, yo lo asocié con la oscuridad, yo no observaba nada, pero sí tenía una imagen de las obras, es sombría, hago unos detalles y no solo de una pieza sino la integración de varias piezas. Esta es la primera obra que toqué, aniversario (conmemora sus 60 años de vida ERV), luego las otras diferentes esculturas las perspectivas de como las encontré y lo que me iba generando, cruce de formas y demás, un collage más visual y de esa forma la recreó. (C10ME2N4-1)



Figura 18. Obra del C10ME2N4

La colaboradora/participante (C7FE2N4) intentó representar la escultura desde la parte del museo en donde ella se ubicó, sin obviar el miedo de sentirse sola, la incertidumbre, angustia y soledad durante la deriva, ante esto ella intentaba pensar en cosas diferentes.

~ 133 ~

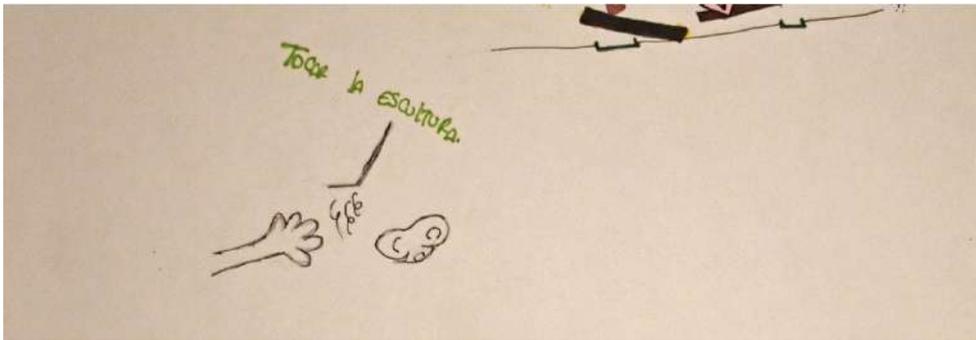


Figura 19. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)



Figura 20. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)

Agrega a lo anterior que le interesó representar uno de los elementos que le dio seguridad y guía, la baranda del museo que es de color verde (hay que recordar que el museo está ubicado en una casa de tipo colonial de dos pisos, el ejercicio se realizó en el segundo piso de una casa enclaustrada), “Intenté representar la baranda de color verde algo más estable y por eso terminé todo el recorrido” (C7FE2N4-8).



| 134 |

Al guiarse más por el tacto y el olfato durante el ejercicio, a la colaboradora/ participante le interesó el sonido de sus manos sobre el material (metal) y reconocer la obra gracias al tacto y los sonidos producidos,

Intenté representar la figura La que más me gusto fue la escultura con forma de rombo y si estaba acertada, cuando me quité la venda sí era como yo lo imaginaba y lo estaba tocando [...] En eso pensaba mientras tocaba [...] es placentera, me relaja. (C7FE2N4-10)

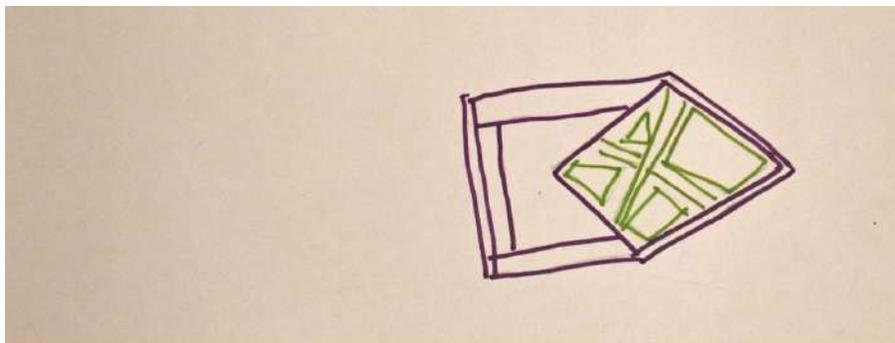
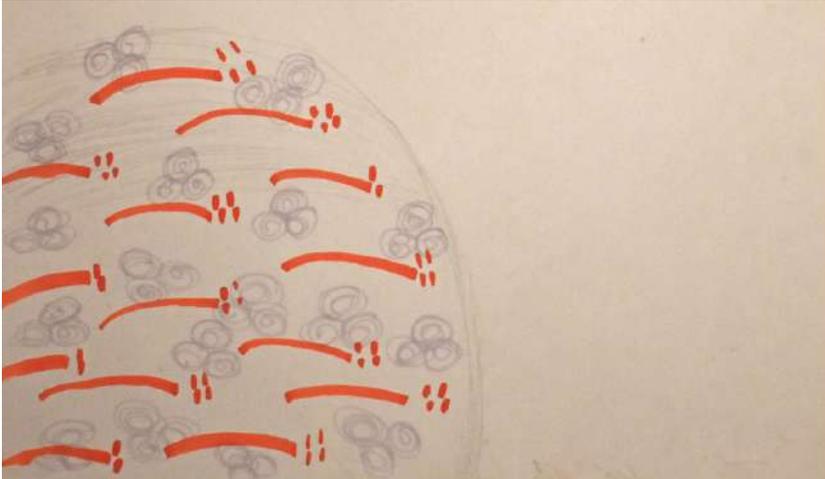


Figura 21. Obra de la C7FE2N4 (Detalle)

Ante la pregunta por la forma morada que aparece en su obra, la colaboradora/participante responde: “siempre hago esta figura, como que siempre hago lo mismo” (C7FE2N4-10), una reflexión en torno a la manera estandarizada como a veces da respuesta a inquietudes creativas.



La mezcla de formas geométricas con algunas de tinte más orgánico, muestra un micro-universo de sensaciones en las que se mezclan los sonidos de la lluvia, las texturas de las materialidades (piso, paredes, barandas de madera, obras de metal, etc.), parece ser, representaciones que sí se salen de la repetición mecánica de otras formas citadas arriba.

~ 135 ~

La C3FE2N4 organizará su obra de acuerdo con unos códigos que simbolizan las sensaciones y emociones vividas durante el ejercicio, Calavera para el miedo de caer al vacío, Flores para la alegría, chulo para el acierto y la tranquilidad y un enredo para representar la incertidumbre.

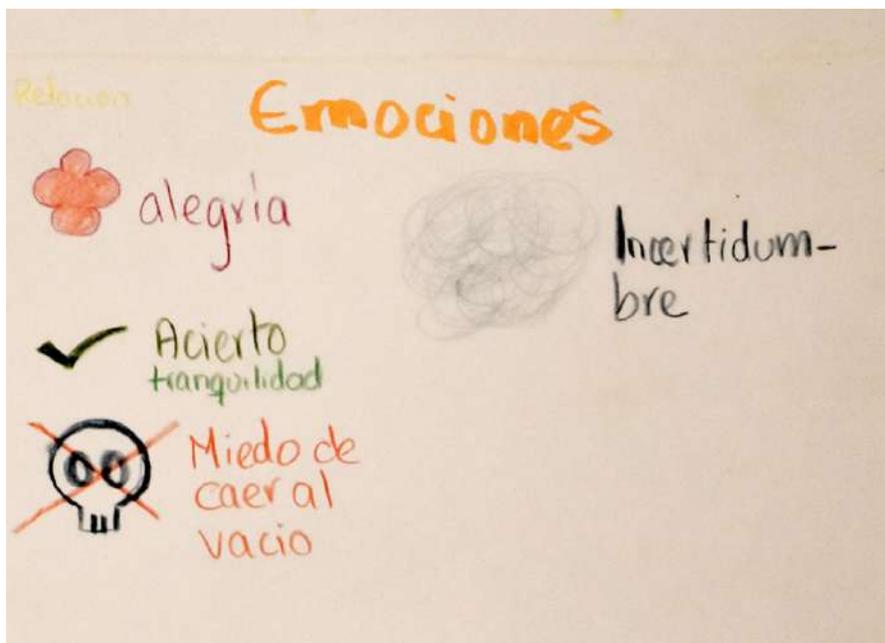


Figura 22. Organización de la obra de la C3FE2N4

Empieza explicando la sensación que tuvo cuando le cerraron los ojos y el logro de acierto al aprender a guiarse por la pared, “lo primero es la sensación cuando me cerraron los ojos y me dieron vueltas, la primera sensación que tuve de acierto que parecía una ventana en la pared y me guie por la pared” (C3FE2N4-2).



Figura 23. Obra del C3FE2N4 (Detalle)

La colaboradora/participante agrega que sintió felicidad de realizar el ejercicio, de vivir una experiencia en la que las lógicas de la vida cotidiana no existieron, así ella quisiera darle orden a todo, las nuevas percepciones que se desplegaron, “Fue chévere este trayecto. Me dio mucha alegría el ejercicio” (C5FE2N4-5), y agrega, “Tengo la venda en los ojos cerrados, las flores de la pañoleta se salieron en el espacio, y me permitió alegrarme del ejercicio que estaba haciendo” (C5FE2N4-3).

La curiosidad de recordar cómo la venda que tenía en los ojos le permitía ver, aunque en realidad no podía ver, “las manos que me ayudaron en la guía, para no caer en el vacío”, fueron sensaciones que la colaboradora/ participante relata con emoción

Sentí acierto de estar ubicada paralela a la pared y la venda que me permitía ver, aunque no pudiera ver. Hacia la derecha, porque hacia la izquierda sentía que me caía al vacío, la baranda y el patio, prohibido hacia la izquierda. (C3FE2N4-4)

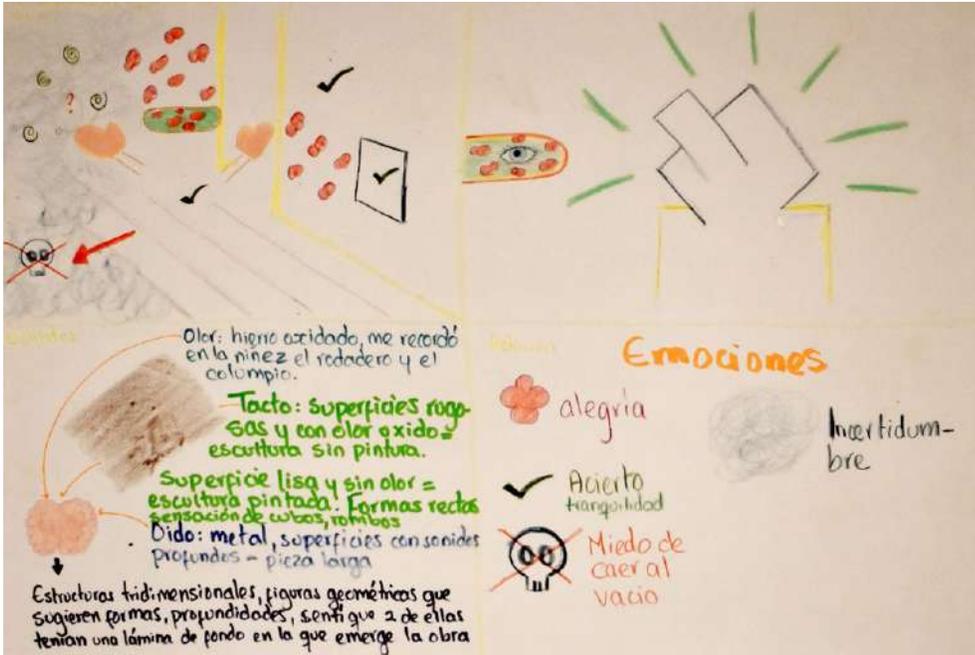
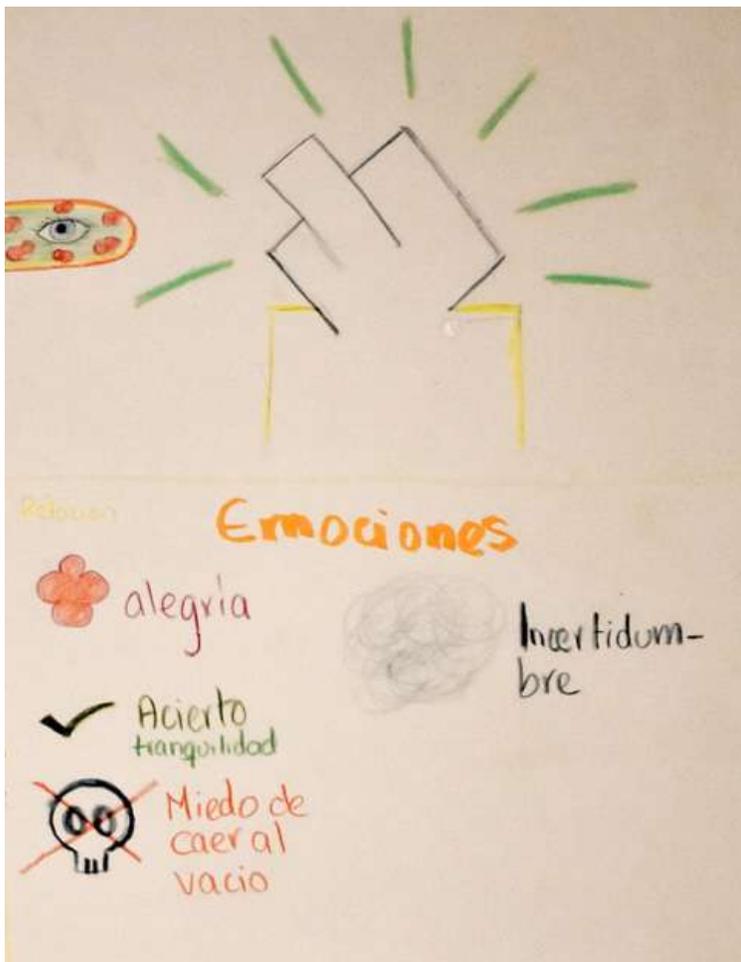


Figura 24. Obra del C3FE2N4



Las emociones citadas por la colaboradora/participante: asombro, curiosidad, miedo; los sentidos que se despliegan durante el ejercicio, el olfato y su conexión con los recuerdos, y el tacto que le permitió descubrir formas y materiales, “En cuanto a los sentidos como los usé, el olor a óxido me recordó el rodadero y el columpio que se baja uno y tenía el olor impregnado en las manos” (C3FE2N4-10), y recuerda: “el tacto me hizo saber que había superficies rugosas con olor a óxido” (C3FE2N4-11), y nuevamente la relación entretejida entre el sonido y lo textural se presenta en esta ocasión:

Igual a una escultura sin pintura, y la superficie lisa sin olor estaba pintada porque era más lisa, formas rectas como sensación como cubos y rombos, el oído me permitió saber que era metal lo que estaba tocando, lo golpeé y era metal, con sonidos profundos porque sonaba largo el golpe y todo esto en mi cerebro me hizo saber que eran unas estructuras tridimensionales, con figuras geométricas que sugieren formas, profundidades, una tenía una lámina de fondo en el que emergía una obra. (C3FE2N4-11)

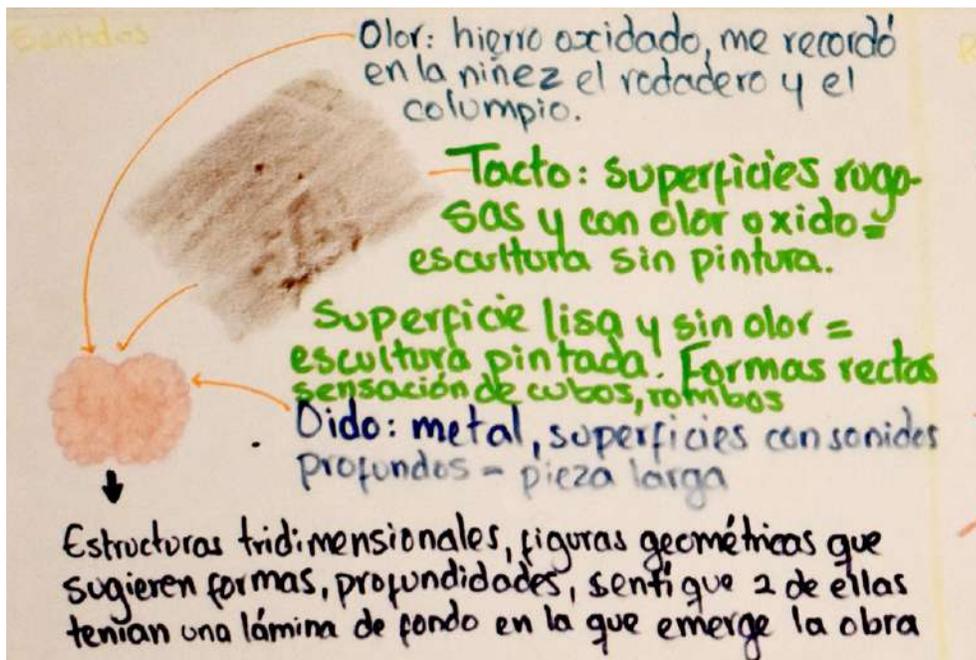


Figura 25. Obra del C3FE2N4 (Detalle)

Sentir una escultura con la intensidad que lo hizo esta colaboradora/participante, con una rica gama de sensaciones y descripciones contrasta con la reflexión con la que inicia su relato de la experiencia:

Cómo uno hace para desbloquear ese limbo en el que uno anda [...] tengo un bloqueo artístico [...] cuando uno está pequeño a uno no le importa como dibuja uno se bloquea cuando no sabe hacer algo, un animal por ejemplo [...] lo que uno debe hacer es pintar lo que siente [...] a mí me va bien con las manualidades y uno trabaja con figuras geométricas, pero a mí me gusta que las cosas sean bonitas [...]. (C3FE2N4-1)

Un ejercicio como el que los colaboradores/participantes vivieron se convierte en una oportunidad para meditar en torno a la creatividad en la infancia, en

su historia personal y en los reparos que vivieron en el momento de expresar visualmente lo que sentía. Es claro que cuando hablamos de fomentar la libre expresión desde la infancia, a veces olvidamos que no todos los seres humanos tenemos que ser artistas o grandes dibujantes, pues el propósito de la educación por el arte “es usar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores, sin importar en que campo se aplique esta creatividad” (Lowenfeld, 1947, p. 5). La diversidad y modos distintos de expresarse ante un ejercicio como este, la valentía de mostrar con nuestras capacidades nuestra posición ante la vida, es ya un aporte valioso para un trabajo de campo de este tipo. En este punto, para la educación artística “lo que importa no es el producto final del esfuerzo infantil sino el proceso mismo de creación” (Lowenfeld, 1947, p. 4), y el solo hecho de lanzarse a vivir esta experiencia ya es una ganancia para la vida de cada uno de las y los colaboradores/participantes.

La colaboradora/participante C9 reacciona poéticamente no solo con su relato, sino también con una narrativa visual en la que la posibilidad entre geométrica y orgánica, simboliza el entrecruce de experiencias con la materialidad escultórica unida a una percepción más espiritual entre la obra y su propio cuerpo, entre lo que aparentemente no se podía ver, pero no era necesario, porque sus otros sentidos le provocaron una apertura perceptiva hacia nuevas sensaciones y formas. En un momento de su relato observa “con los ojos cerrados encontré otras posibilidades, la luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa” (C9FE2N4-1).



Figura 26. Obra de la C9



Figura 27. Obra de la C9 (Detalle)

A partir de la percepción no visual, la colaboradora/participante percibió otras “visualidades”,

En la obra del maestro encontré cajones donde uno se podía meter, uno siempre ve la escultura desde el exterior, empecé a ver como un refugio, esto es la energía que encontré en esas cazuelitas, eso era lo más importante. (C9FE2N4-2)

Contenedores que recibían su cuerpo en apertura emocional, refugio simbolizado a través de la acogida de formas orgánicas atravesadas por flujos azules y serpenteantes que las traspasan.

| 140 |

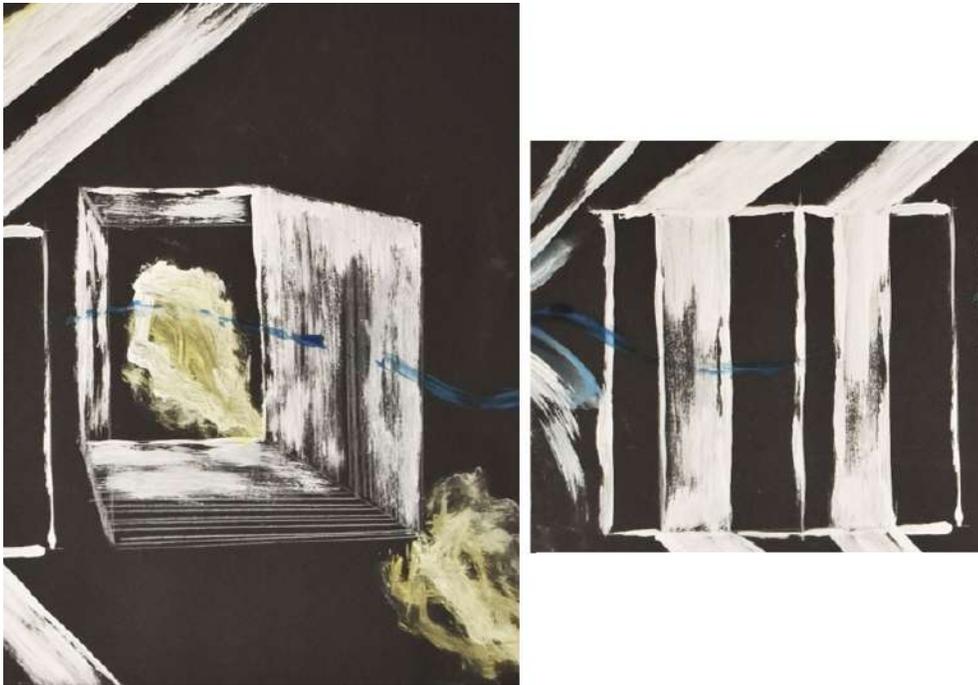


Figura 28. Obra de la C9 (Detalle)

Las corporalidades en devenir interactivo que la colaboradora/participante entreteje con las espacialidades y vacíos de la escultura moderna, en conexión con las afectividades sin fin que plantea como posibilidades plásticas, “relaciono

lo sentido, sensación de abrazarla, obras como una extensión de la misma forma en mis brazos, una extensión de mi cuerpo, era como infinito [...] un cuerpo con posibilidades, esa es la sensación que me dio” (C9FE2N4-3).

La C5FE2N4 inicia relatando la extensión de las sensaciones vividas durante el ejercicio al tocar las esculturas y las asemeja “como un territorio para descubrir” (C5FE2N4-1). Emergerá la palabra “intracción” al intentar dar comprensión a los entrecruces y tejidos perceptivos vividos en este encuentro de taller.

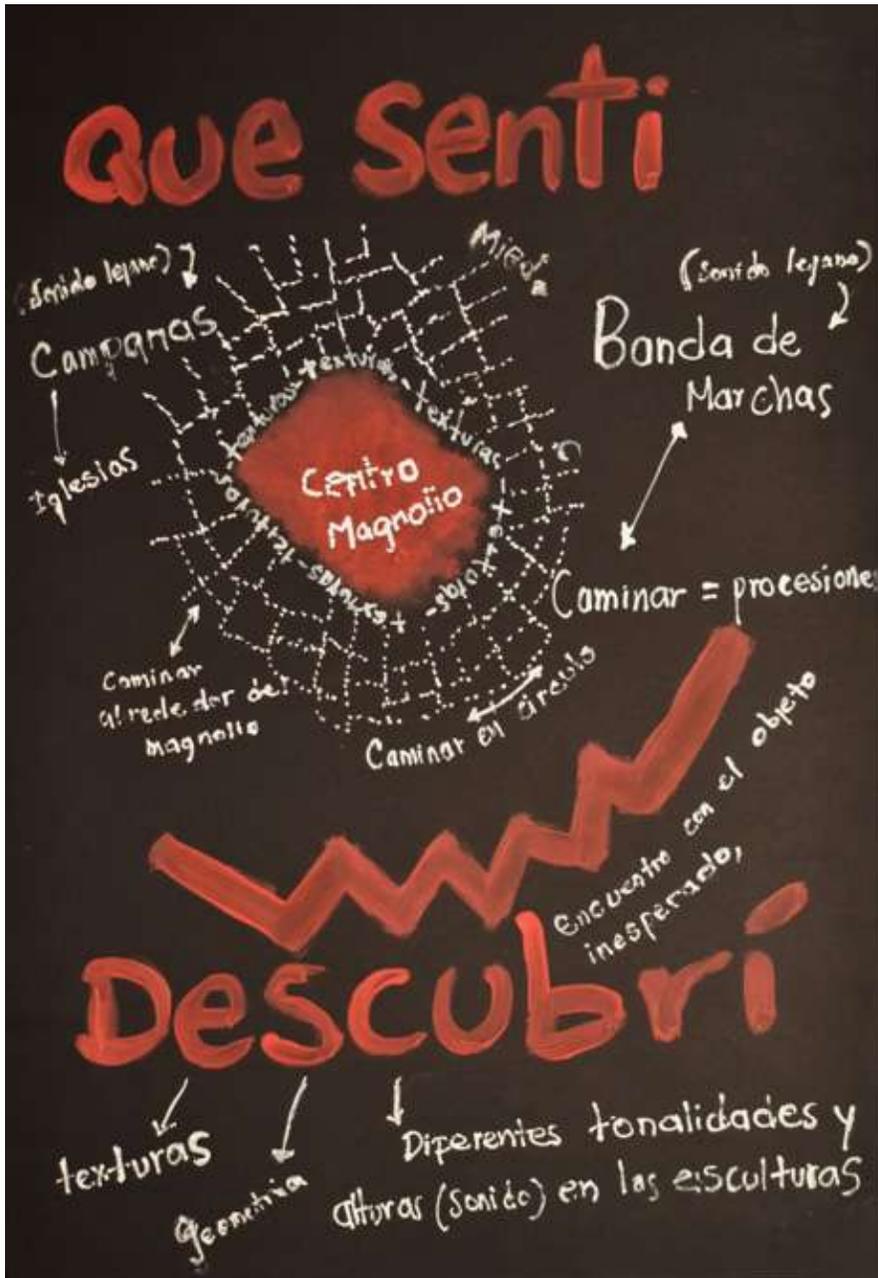


Figura 29. Obra de la C5



Figura 30. Obra de la C5 (Detalle)

La colaboradora/participante hace un contraste entre el miedo e incertidumbre que le causó la deriva y las sensaciones que le produjeron el tocar las obras del maestro ERV, “uno llega después de derivas de donde tienes miedo a caerte y encuentras un espacio donde puedes explorar y sentir” (C5FE2N4-2), y agrega: “cercar a la escultura con minuciosidad y dejarse llevar por sus superficies [...] uno tiene una imagen de la escultura, pero no de sentirlas y palparlas y me entrego a una superficie que ella tiene [...] a mí me encantó” (C3FE2N4-3).

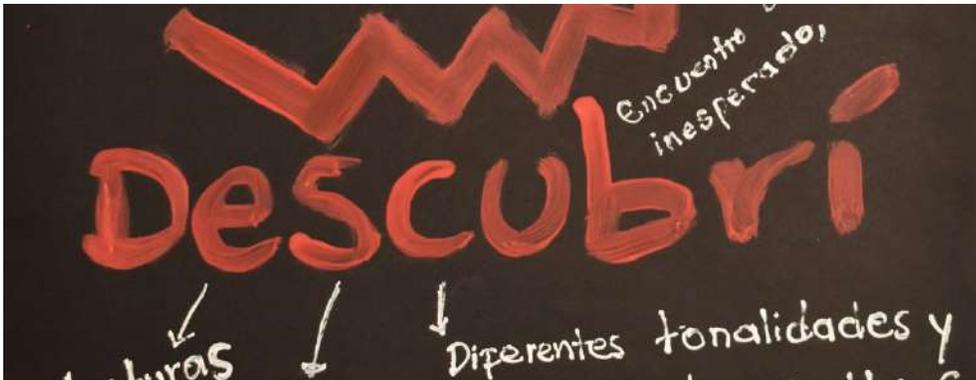


Figura 31. Obra de la C5 (Detalle)

Para la colaboradora/participante fue extraña la sensación de tocar las obras sin verlas, “qué raro sentirlas y no verlas pues es como la geometría, pero lo cuadrado lo geométrico, pero es raro, uno las tiene en la mente, pero identificarlas por el tacto es extraño” (C5FE2N4-11). También descubrió un universo textural y sonoro en las obras, “hay diferentes texturas acá adentro, es diferente, hay algo rugosito y acá es liso” -toca diferentes partes de la escultura- y agrega, “los sonidos son diferentes” (C5FE2N4-12). Enfatiza en la experiencia en la que se mezclan lo que puede sentir minuciosamente con sus manos y la geografía de la obra al reconocer la diferencia de superficies que producen una variedad sonora:

Nunca había sentido una escultura, palpado, y las tonalidades por los volúmenes y estado de oxidación, cuando uno la golpea las tonalidades, de los mismos volúmenes, genera diferentes tonalidades, muy linda esa posibilidad sonora en la escultura y la textura en las manos, pero la relación del volumen con lo sonoro fue muy chévere. (C5FE2N4.13)

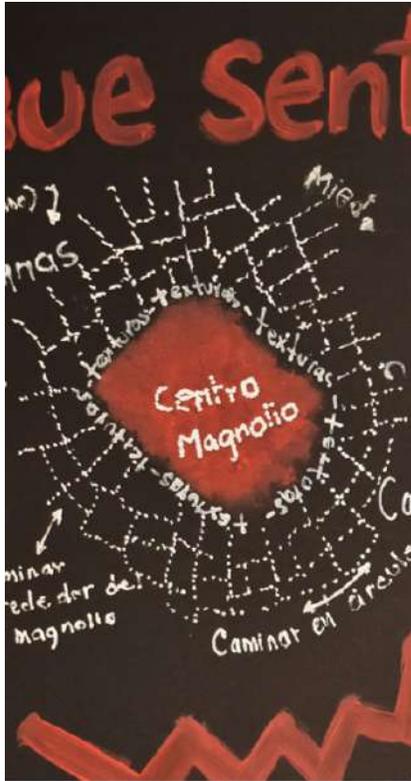


Figura 32. Obra de la C5 (Detalle)



Figura 33. Obra de la C5 (Detalle)

Un detalle para resaltar es la necesidad de entrar en relación con la naturaleza que se encuentra en el primer patio del Museo de Arte Moderno, cuando la colaboradora/participante comenta que su interés no era el de tocar las obras inicialmente, se enredó primero con el roce de los elementos naturales, “Mi acompañante (C4) me explicó dónde quedaba el magnolio, ella me dijo que acá” (C5FE2N4-4). Continúa en su relato el regocijo con la naturaleza mezclado con los sonidos de la ciudad que se volvieron más notorios, “buscando el sonido y las texturas con la naturaleza, piedras, sentir texturas con los pies, lo sonoro, con los pies encuentro con el objeto inesperado [...] Oí-sentí campanas de iglesia, una banda de marchas, asocié caminar con la banda” (C5E2N4-7 y 8).

En este punto, destaca que cuando empieza a sentir las esculturas se le volvieron extensas, es importante recordar que las esculturas de ERV ubicadas en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de Pamplona son de pequeño y mediano formato, por lo tanto, la sensación de inmensidad de las mismas se relaciona con el recorrido intenso que la colaboradora/participante realiza de las obras palpadas. Y, por último, comenta los tejidos que establece con las sensaciones vividas, específicamente las texturas (hojas secas, el desequilibrio de las piedras, sonidos de bandas, campanas, se relacionan con la deriva) y ella las define como una acción visual evidente en su obra “por eso hice esto. Conexiones [...]” (C5FE2N4-6).



Figura 34. Obra de la C5 (Detalle)

La C4FE2N4 inicia su relato leyendo su propia obra:

Mi niñez escapando de la casa cuando llovía por la adrenalina de la incertidumbre era la misma emoción, las texturas del agua y del piso, me enfermaba fácil pero no me importaba por la emoción, las grietas de las esculturas, el olor a óxido y tierra una cancha en el barrio a donde jugaba y nadaba en los charcos [...]. (C4FE2N4-7)

La experiencia de palpar una obra escultórica provocó en la colaboradora/participante recuerdos significativos de su infancia, recordó a su madre, la adrenalina y la energía inagotable de la niñez, su estado de salud; las texturas y grietas de las obras le trajo a la mente el juego, el barrio y su relación con lugares y sensaciones aparentemente guardadas.

Cabe resaltar que con sus propios dedos le dio forma a la cartulina negra, rasgando pasó de un formato rectangular a una forma redondeada, de carácter ovalado. La personalización del formato tenía una razón, representar el lugar que recorrió, el patio del museo

El formato es el del espacio que recorrí [...] Como no me fui a las esquinas representé el espacio que recorrí [...] no quería ir a las esquinas porque me encontraba a los huecos. Conocía los huecos y no quería ir allá. Rompía un poco la zona de confort dejándome ir relajada, pero había un límite en las esquinas. (C4FE2N4-6)

La sensación de recreo, lo divertido del ejercicio con los ojos vendados le permitió desconectarse de la realidad, solo sentir texturas, el magnolio y sus ramas colgando, con las que se estrellaba, el agua reposando en las esculturas y en sus bases con las que se encontró y se entretuvo durante un buen lapso, el ritmo acelerado al caminar sin temores ni descanso.

~ 145 ~

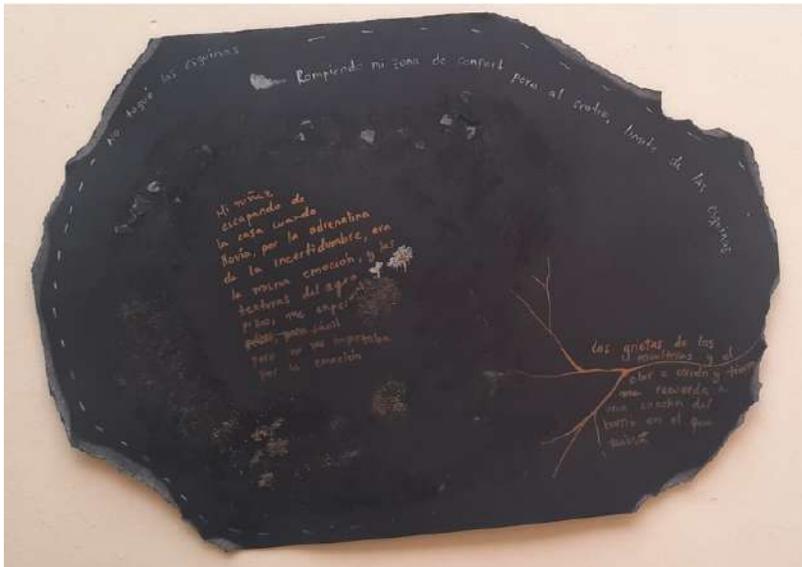


Figura 35. Obra de la C4

Con los colores elegidos para representar esa especie de firmamento estrellado de colores oxidados por el tiempo y las texturas cálidas que emergen a lo largo de la superficie, la colaboradora/participante recreó sus pasos y derivas con una delicadeza que asombraba por lo fuerte que se sintió su trepidante paso por el

escenario del museo, que ya de por sí era difícil, debido a la textura empedrada e irregular del piso del patio que dificultaba la caminata fluida.

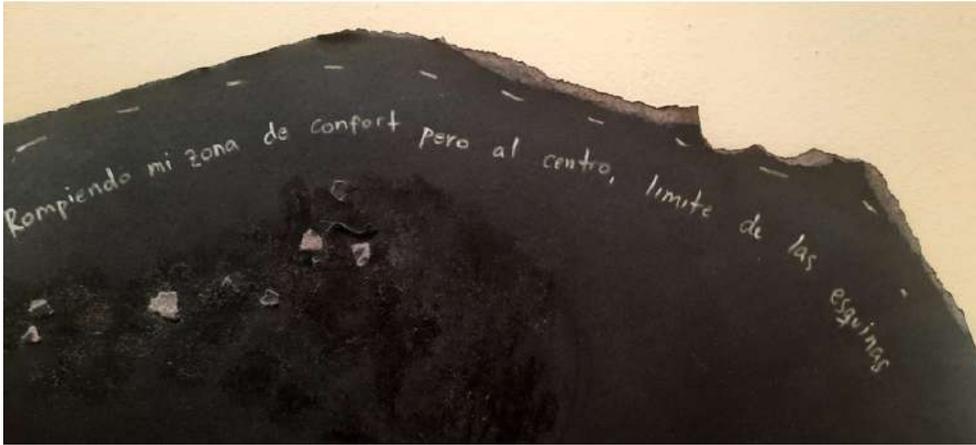


Figura 36. Obra de la C4 (Detalle)

Emerge la palabra libertad, y en verdad esa fue la sensación que nos dejó la deriva de esta colaboradora/participante, la palabra miedo no existió y el único límite que reconoció fue el de las esquinas que recordaba del escenario, “me di cuenta que, a pesar que sentía libertad no me acerqué a las esquinas del rectángulo del patio” (C3FE2N4-4).

| 146 |



Figura 37. Obra de la C4 (Detalle)

El deseo de contar gráfica y visualmente lo sentido, la lleva a experimentar con material encontrado durante la deriva, y también texturas logradas de manera residual con los materiales que trabajó, “Intenté recrear la textura de la unión de esas puntas, el óxido, la soldadura y los granitos, las puntas carcomidas con el lápiz y sacapuntas rayado” (C4FE2N4-10).

Muchos de los comentarios de la colaboradora/participante tuvieron eco en la persona que la acompañó en el ejercicio, la C5, e igualmente, el encuentro estuvo mediado por la emoción y el humor como respuesta de los demás colaboradores/participantes que participaban de la socialización.

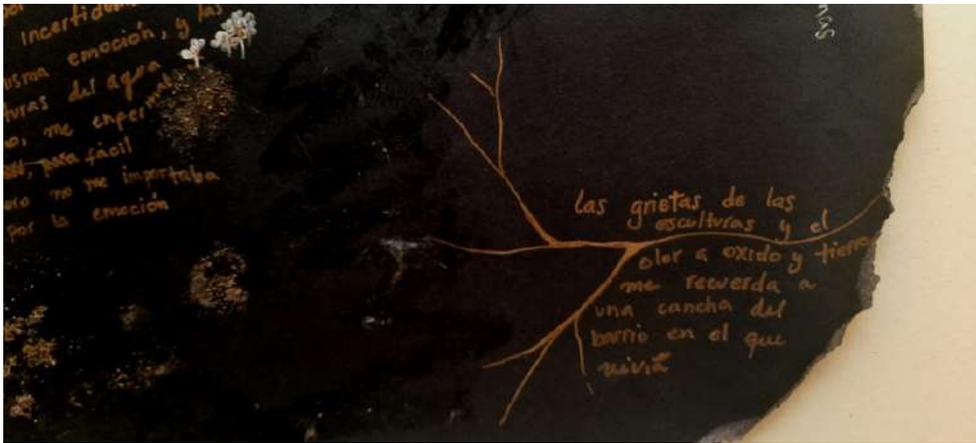


Figura 38. Obra de la C4 (Detalle)

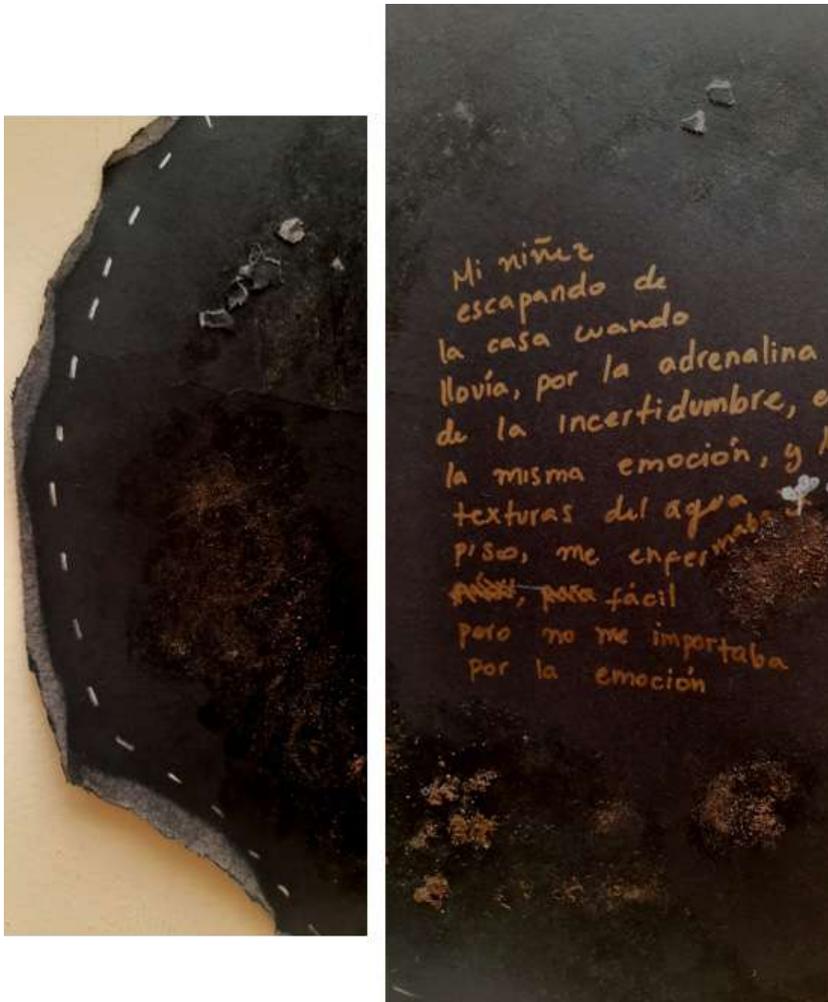


Figura 39. Obra de la C4 (Detalle)

En esta parte del relato, la colaboradora/participante hace énfasis nuevamente en los recuerdos que le trae al presente el olor a óxido, el sonido del agua y las lluvias,

El olor del óxido. El sonido del agua me recordó cuando escapaba de la casa y sentía la Adrenalina de hacer algo indebido [...] en la costa cuando llovía todo se inundaba todo y lluvias y tormentas eléctricas muy cerca un rayo partía un árbol, mi mamá no nos dejaba salir con las lluvias, por un rayo entonces, yo me volaba y llegaba a las 3 horas toda empapada. (C4FE2N4-5)

La colaboradora/participante agrega historias sensibles que va conectando con su niñez y a la vez con los materiales elegidos para expresarse, “La tierra cuando gatié, la adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo convencional. Un tumulto de tierra y lo pegue acá. Esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve” (C4FE2N4-1), además de su deseo de texturizar el recuerdo de su tacto sobre las obras de ERV, en especial “donde se unen las juntas de las esculturas, partes lisas y tierrosas, no se desboronaba como en el piso y quería representar eso” (C4FE2N4-3).



Figura 40. Obra de la C4 (Detalle)

Lecturas en torno a las Espacialidades, lugares y territorios⁴³

En este punto llegamos a la obra (cartografía) del ejercicio “Ojos vendados”, y en el que el reto era expresar los recorridos vividos, las compañías que tuvimos, las negociaciones que hicimos y esto representado nuevamente sobre una cartulina negra, pero en parejas, las mismas que se acompañaron durante el ejercicio. Para el caso de la pareja conformada por C7FE2N4 & C9FE2N4, el resultado se evidencia en la imagen que tenemos al frente.

⁴³Ver Anexo 10



Figura 41. Obra Cartografía C7 & C8

Ante el ejercicio grupal del encuentro 2, presentado en la Tabla N° 7, surgen expresiones visuales que para el caso de la colaboradora/participante C7, el resultado se le presentaba confuso “creo que no se entiende [...]” (C7FE2N4-1). Estas manifestaciones de incompreensión ante la expresión propia son naturales por la misma característica inédita de la obra, al parecer, la vivencia de poner de manifiesto a través de materiales lo que sentimos y hemos vivido sin ningún tipo de regla o matriz de base, genera procesos y resultados tan inesperados como el mismo ejercicio “Ojos vendados”.

A pesar que la colaboradora/participante reconoce que le agrada tocar, también comentó que se sintió sola durante el ejercicio, la deriva no fue de su agrado, pues la sensación de caminar sin saber para dónde iba fue desagradable, mientras que “la sensación de tocar, pared y barandas me hicieron sentir segura, y cómoda sin saber por dónde iba” (C7FE2N4-2).

Con respecto a la obra en pareja, las referencias hacia la compañera de ejercicio fueron evidentes, “El círculo es donde María, me sentí cómoda, no sabía si se podría chocar o haber más objetos, no sentí angustia ni miedo, se sintió a gusto en el espacio” (C7FE2N4-5), o, por ejemplo, “Estábamos en el mismo espacio, pero María fue más libre, yo estuve más anclada al objeto (C7FE2N4-6).



Figura 42. Obra Cartografía C7 & C8 (Detalle)

|150|

La misma colaboradora/ participante comenta sobre las percepciones que sintió:

Tuve la sensación de que fuera más lineal, fui la que recorrió completo, lo hice lineal porque me guie por la pared y la baranda. Cada punto rojo identifica cada escultura que palpé [...] estos puntos son el acompañamiento de María, luego sentí que estaba sola y el recorrido lo hice solita. (C7FE2N4-4).

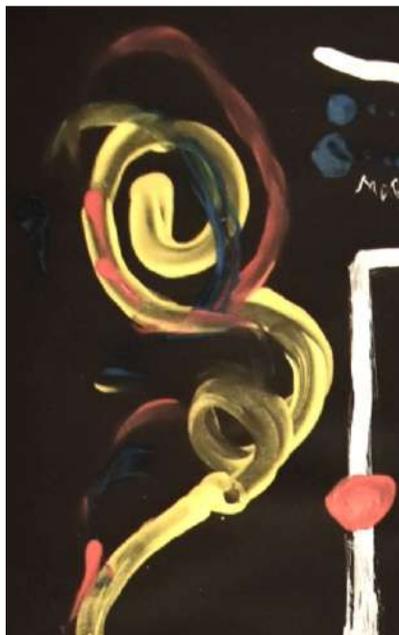


Figura 43. Obra Cartografía C7 & C9 (Detalle)

Es claro en la composición de la obra que, los recorridos de ambas colaboradoras/participantes fueron distintos, uno más recto y el otro, lleno de curvas y remolinos. La riqueza del contraste que nos presentan los colores en el papel demuestra la importancia de un ejercicio vivido y expresado en libertad por parte de las personas que participaron en él.

Por su parte, la colaboradora/participante C9 nos cuenta acerca de cierto tipo de negociaciones para iniciar la intervención sobre el papel, “lo primero era la ruta que habíamos seguido, yo me coloqué de este lado de la cartulina y Diana del otro lado. Cada una ubicó un puntico de pintura para señalar el punto del espacio de inicio del recorrido [...]” (C9FE2N5-1). En algún momento esta colaboradora/participante inició el ejercicio con el C10, y por su relato, no hubo empatía entre los dos, “en mi caso el C10 fue mi acompañante –línea amarilla-, quien me dio muchas vueltas y luego me dejó solita” (C9FE2N5-2), representando la experiencia de perplejidad a través de líneas espiraladas de color amarillo.



Figura 44. Obra Cartografía C7 & C9 (Detalle)

La colaboradora/participante marca espacialmente puntos específicos de sus recorridos y encuentros con las obras, en especial la estrategia utilizada para recorrerlas y conocerlas, “Acá es el punto donde está la primera obra, un cuadro, y la siguiente escultura también la rodeé” (C9FE2N5-3). Continúa explicando la forma como ella simbolizó los diferentes acompañamientos que tuvo, algo importante en este ejercicio que requería de una persona que estuviera al lado, pero sin intervenir, solamente en caso de advertencia ante algún peligro, por ejemplo,

El acompañamiento yo con el color rojo y Ricardo con el azul [...] desaparece el color azul. Color rojo son las huellas de mi recorrido. Profe Rosita con el color blanco, ella me toma de las manos para acercarme a las esculturas, me siento acompañada de ella. (C9FE2N5-4)

De esta manera, la soledad, la compañía, la seguridad e inseguridad sentidas durante el recorrido por parte de las personas que tenían los ojos vendados, dependió de la discreta presencia de los colaboradores/participantes que tuvieron el rol de “lazarillos” y que no estuvieron exentos de sentir temores ante la responsabilidad de guiar sutilmente sin interrumpir, de proteger sin avasallar.

Los colaboradores/participantes C10 y C3 tuvieron la oportunidad de vivir este ejercicio juntos, y como ya se ha dicho, los resultados de cada uno, la manera de abordar la superficie del papel, reflejan sus personalidades a través de composiciones centradas en el dibujo, una con marcadores y la otra con vinilos; la representación de la izquierda (C3), con un fuerte énfasis en la línea escueta y limpia, mientras el C10, con su representación ubicada del lado derecho del papel, nos ofrece un lenguaje más espeso y saturado de manchas y linealidades arrinconadas. Si bien, pareciese que son técnicas bastante distantes, en realidad lo que cada uno realiza con el material tiene bastantes coincidencias, en ambas expresiones sobresale la línea, y básicamente usan los mismos colores, pero con resultados formales diferentes.



Figura 45. Obra Cartografía C3 & C10



Figura 46. Obra Cartografía C3 & C10 (Detalle)

El C10 nos regala una descripción de su experiencia personal durante el ejercicio, aclarando la forma como percibió el espacio y el encuentro con las obras escultóricas, a la vez que comparte con una breve pincelada, la manera distinta como su compañera, la C3, experimentó la deriva.

La percepción mía más sensorial y auditiva, por eso recreo la forma de la mano para llegar a la forma del objeto, yo tocaba la lámina y buscaba era que

ella me generara música y color, de esa manera yo me ubicaba en el espacio... como lo sintió la C3, sintió el metal, la temperatura del metal, olor, yo me fui a la música y (que) me generara notas musicales [...] (C10ME2N4-1)

Este mismo colaborador/participante nos aclara que la manera como el representó el ejercicio a través de pinceladas, lo relacionó con las sensaciones exuberantes que experimentó, a través de sensorialidades entretejidas que requerían la libertad de la pintura, la clave de sol, por último, representó las sonoridades que disfrutó al palpar cada una de las obras.

Más sensorial esta es la primera obra que toqué, Aniversario (conmemora sus 60 años de vida ERV), luego las otras diferentes esculturas las perspectivas de como las encontré y lo que me iba generando, cruce de formas y demás, un collage más visual y de esa forma la recreo. (C10ME2N4-2)



Figura 47. Obra Cartografía C3 & C10

La C3 nos relata el significado que tuvo en la obra las representaciones que utilizó, la búsqueda de seguridad que convirtió en su procedimiento para facilitar el recorrido, casi que mediado por la razón:

Representé con una mano la manera como me acerqué a la obra –brújula– estrategia de estar paralela a la pared y los pies en la misma dirección. Esta fórmula no fallaba. Esto lo supe porque ya he estado aquí. Si hubiera sido en otro lugar hubiera sido distinto, costaba más trabajo. (C3ME2N5-1)

También reconoce la necesidad de desarrollar mucho más el sentido del oído, para poder contrarrestar el temor e inseguridad del vacío que este ejercicio producía, el “instinto de estar alerta y acertando, poner el oído atento, porque alrededor había incertidumbre, alerta con el oído como antena” (C3ME2N5-2); a la vez, reconoce que, a la par de las estrategias utilizadas para sentir seguridad, tuvo un compañero de ejercicio que le brindó un acompañamiento acertado, lo que le brindó la tranquilidad para concentrarse en desplegar sensaciones, “sentí

confianza porque estaba con Ricardo, él caminaba, hablaba, sabía que estaba cerca y no estaba del todo sola” (C3ME2N5-3).

Las concertaciones entre los compañeros de ejercicio C1y C6 fueron bastante notorias, aclaran ambos colaboradores/participantes que durante la creación de la cartografía primó la puesta en común para tomar las decisiones, lo que, en esencia, era uno de los fines del ejercicio, “en el trabajo en grupo, lo que hicimos fue unir, vincular los recorridos de fausto con el mío, el blanco es el de él y el doradito es el mío. Es muy bonito [...]” (C1FE2N5-1).

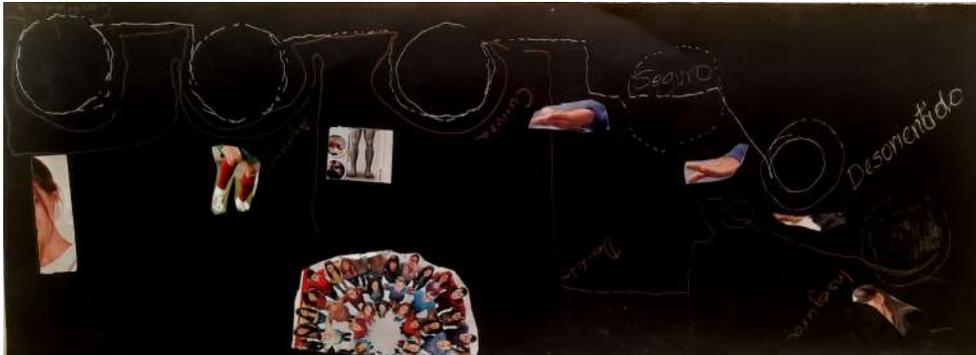


Figura 48. Obra de la C1 & C6

Lógicamente, explican las sensaciones y emociones que tuvieron durante el ejercicio, lo que es digno de resaltar, es como se nota el diálogo entre los dos colaboradores/participantes, evidente en la forma como cada uno expresa, vinculando siempre al otro o a la otra.

| 154 |

Inicialmente los dos estábamos confundidos, inseguros de hacia dónde ir, en la expectativa de encontrar el camino, curioso, llegamos a un punto en el que tuvimos decisión y seguridad para encontrar una ruta viable para encontrar las esculturas. Utilizamos otros sentidos como el tacto y nos apoyamos en lo auditivo. (C1FE2N5-2)

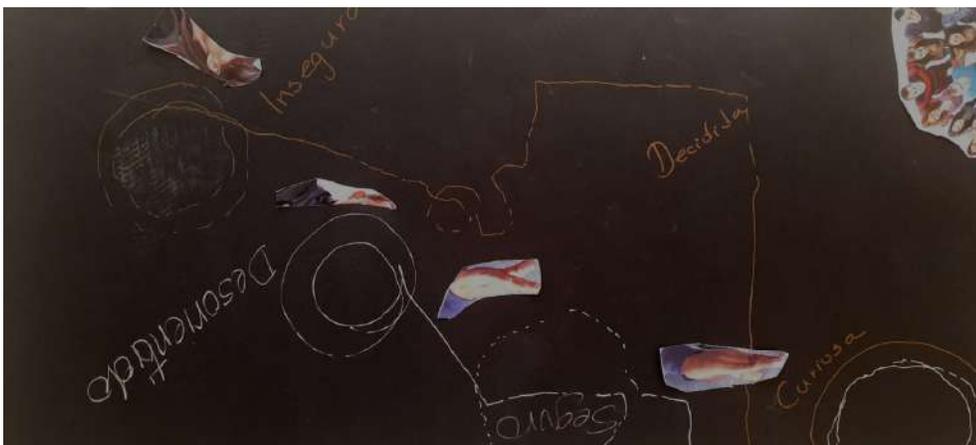


Figura 49. Obra de la C1 y C6

La diferencia de los recorridos, evidenciados en las formas dibujadas con los marcadores de color dorado (C1) y el marcador de color plateado (C6), en ambos

colaboradores/participantes, aunque en realidad fue un sentimiento general, el encuentro con las obras escultóricas representó un territorio de seguridad y confianza para ellos y ellas.

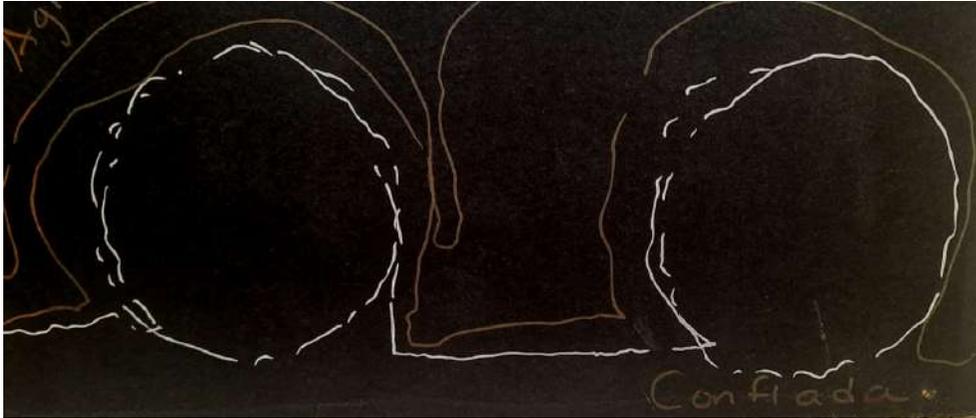


Figura 50. Obra de la C1 & C6 (Detalle)



Figura 51. Obra de la C1 & C6 (Detalle)

La experiencia en general es aceptada de muy buena manera por los dos colaboradores/participantes, a pesar de algunos temores e inseguridades, reconocen que para ellos dos fue en esencia, una experiencia agradable, “ya cuando estuvimos cerca de las piezas nos concentramos en explorarlas en percibir las, sentir las, esto nos dio mucho agrado, era como una mezcla de agrado y sorpresa, una actitud muy bonita de descubrir” (C1FE2N5-3).

Nuevamente, las coincidencias entre los dos colaboradores/participantes se hacen evidentes en los comentarios que realizaron en torno a las estrategias que utilizaron para sentir seguridad y guiarse a lo largo de la deriva, “nos guiamos por la lluvia, estaba la reja hacia ese sonido, eso me paso a mí que justo caminando hacia allá iba a encontrar la pared y mi compañero hizo lo mismo, uso el oído para ubicarse en el espacio” (C1FE2N5-4).



Figura 52. Obra de la C1 & C6 (Detalle)

Afloran constantemente en los dos relatos la referencias hacia los temores de hacerse daño en parte de sus cuerpos, pero es precisamente con él con el que logran sentir que es más fácil salvaguardar su propia humanidad.

Se empieza el recorrido con el tacto de no golpearse, previniendo no golpearse en la cara, después me encuentro más seguro y empieza usar el tacto para hacer el recorrido de los objetos, utilizamos también los pies, muchas veces para evitar tropezarse y las manos, el oído, en ese momento lo activa más. (C6ME2N5-3)

| 156 |

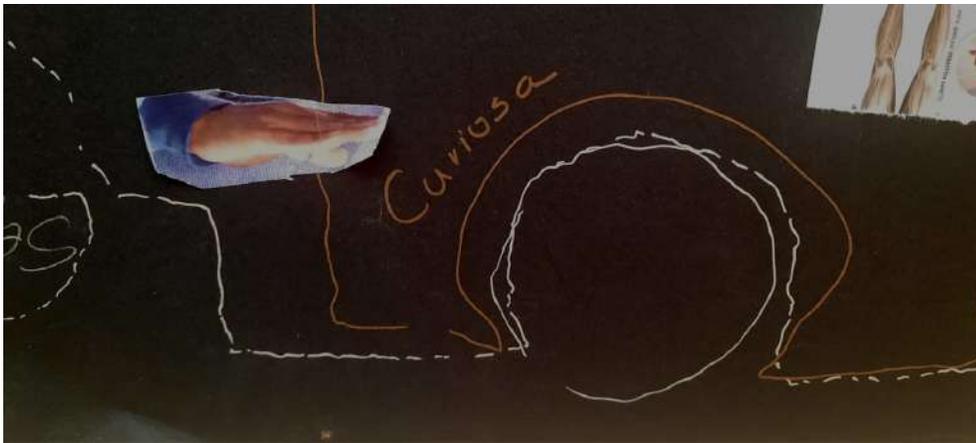


Figura 53. Obra de la C1 & C6 (Detalle)

Una sensación que no pasa desapercibida por parte de los dos colaboradores/participantes es la de sentir otras voces que los rodean, que generan ruido, que producen confusión, pero también, otros ojos que los observan y los persiguen atentamente durante la deriva, representados por esta imagen que simula la presencia de los colaboradores/participantes “lazarillos” de este ejercicio.



Figura 54. Obra de la C1 & C6 (Detalle)



Figura 55. Obra de la C1 & C6 (Detalle)

~ 157 ~

El colaborador/participante C6 comenta los vínculos cuando representan los recorridos con la C1, enfatizando en su sensación de estar perdido en el espacio, “ahí combinamos los recorridos, Inés y el mío, estamos mostrando en el recorrido a través de los trazos como nos sentíamos, me sentí desorientado, pero ese momento, en el caso mío” (C6ME2N5-1), agregando que la incertidumbre de sentirse errante y sin rumbo se transforma con el encuentro con la materialidad artística, “pero cuando encontré el primer objeto ya estoy seguro, porque ya tengo como llegar y hacer todo el recorrido y encontrar todas las obras (C6ME2N5-2).

Para el C8, el ejercicio de deriva para vivir el espacio, para resonar con el vacío, para encontrarse con las obras escultóricas, fue una experiencia que le dio confianza,

Llegué a la última obra que vi, sentí y el mismo recorrido, entenderla y desde ahí las tres obras me habían dado confianza en seguir y en despegarme un poco del lado en el que me estaba moviendo y me causaba confianza, me daba tranquilidad. (C8ME2N5-5)

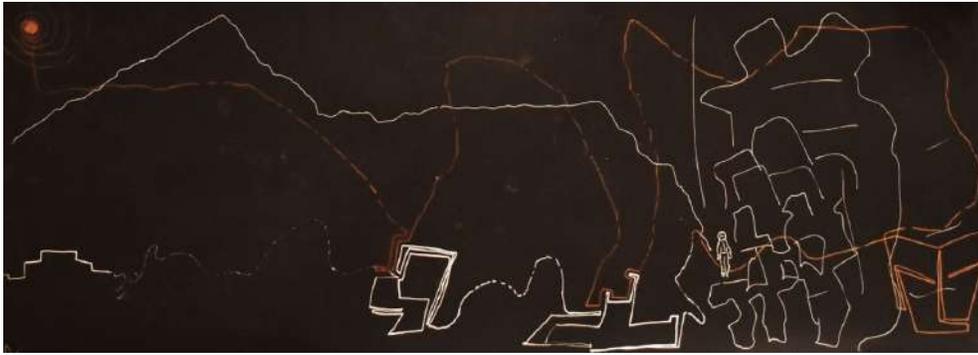


Figura 56. Obra de C2 & C8

El C8 empieza explicando las lógicas de las negociaciones de manera tácita que realizaron con el C2, “lo que hicimos fue el pasillo, cada uno hizo su recorrido y como lo sintió” (C8ME2N5-9), y agrega:

Colores como tal no los dividimos, yo decidí, yo soy esas primeras líneas derechas y rectas y se vuelven plateadas, discontinuas, se hace la primera escultura, la segunda en plateado y si se fija, cambio de color al dorado. Toda la línea dorada es mía. El C2 hizo la línea plateada de arriba como montañas, y se va a esa parte central donde no hay esculturas con un autorretrato, un laberinto como que el sentía el espacio lleno de esculturas. (C8ME2N5-8)

| 158 |

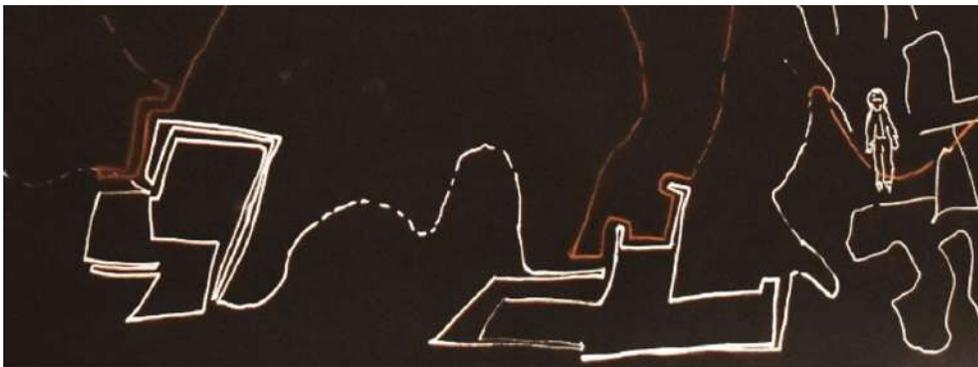


Figura 57. Obra de C2 & C8 (Detalle)

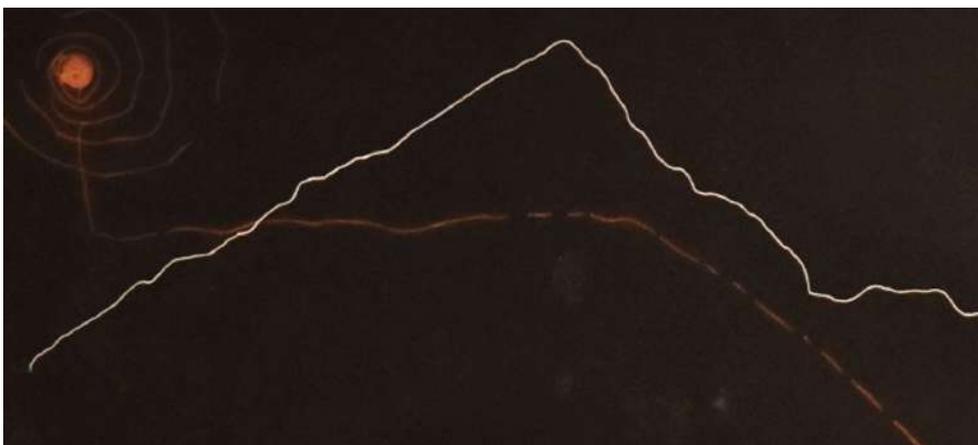


Figura 58. Obra de C2 & C8 (Detalle)

En este punto, el C8 relata su liderazgo al plantear posibilidades de diseño y composición del espacio, concepto que les permitirá organizar un esquema fluido de la experiencia:

Yo propuse hacer un mapa que va señalando zona por zona, mapa mental, lo que hice primero fue pensar como me dieron vueltas y como tenía los ojos vendados simplemente no sabía dónde estaba, yo estaba bastante inseguro al caminar, el C10 me estaba impulsando a caminar, pero yo no me sentía seguro de dar ni siquiera un paso así confiadamente. (C8ME2N5-1)

Igualmente, toma su tiempo para explicar el significado del trazo, de esa línea como recorrido vital y afectivo de una experiencia de conocimiento, reconocimiento y de encuentros que representan a una materialidad viva.

Entonces yo uso esa línea discontinua de duda, para pensar en eso [...] lo que yo hago después es con esa línea inconclusa deja de serlo cuando me encuentro con la primera escultura, y la línea empieza a hacer continua porque siento que hay una confianza, porque tengo este objeto en frente a mí, en un inicio es solo un objeto de apoyo que me da confianza, y me dice que no me voy a caer que era como el miedo principal. (C8ME2N5-2)



Figura 59. Obra de Cz & C8 (Detalle)

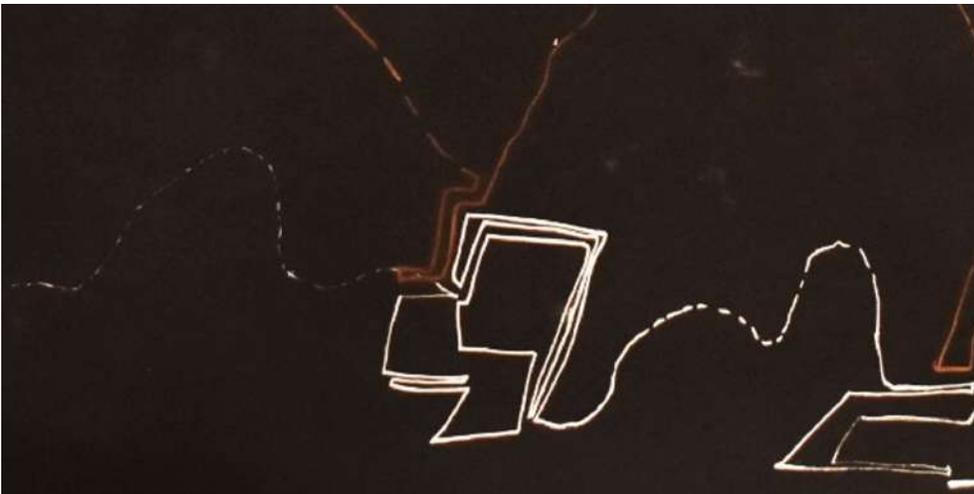


Figura 60. Obra de Cz & C8 (Detalle)

El C8 tuvo un despliegue amplio de las percepciones durante el ejercicio, apoyado por un extenso relato que da fe del método de conocimiento empleado durante la deriva:

Después de unos segundos de tocarla y no verla como objeto de apoyo, sino que es una de las obras, empiezo a hacer ese reconocimiento de palparla para entenderla y lo que hago con la línea es repetirla por los mismos espacios porque yo pasaba y repasaba las manos en los bordes, los ángulos, agujeros, en todo lo que tenía la obra, y cuando me sentí satisfecho, ya la había conocido y ya entendía su forma. (C8ME2N5-3)

El énfasis dado en las líneas plateadas que se repiten una y otra vez alrededor de las formas geométricas representa la entrega y profundidad del C8 durante el ejercicio y del deseo de aprehender la obra de una forma intensa y exhaustiva.

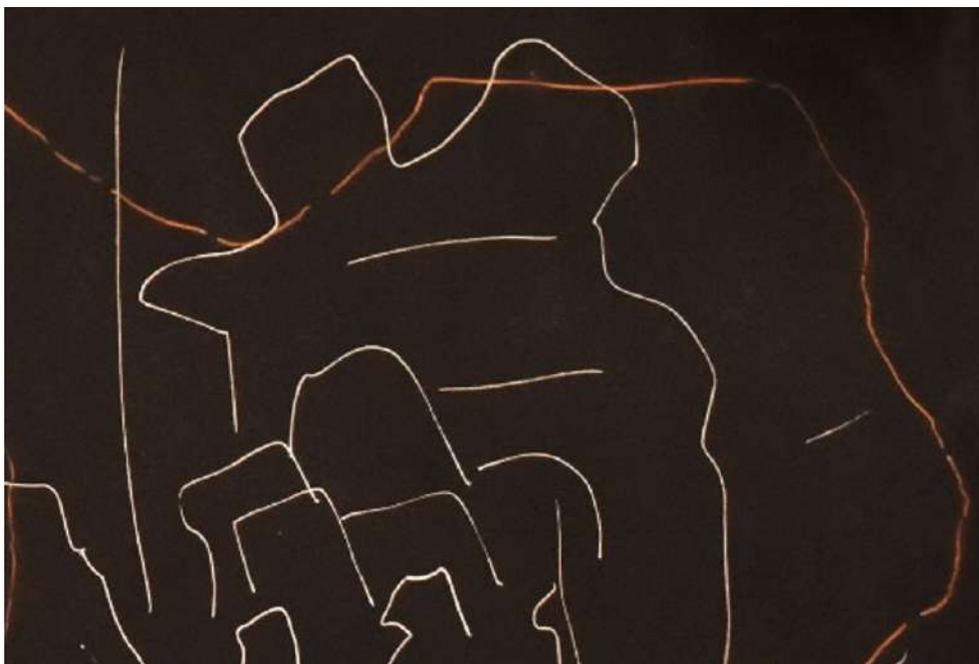


Figura 61. Obra de C2 & C8 (Detalle)

En cuanto a las percepciones desplegadas por el C2, se destaca la sensación de llenura, de completitud del espacio, y su asombro ante la realidad de la ubicación de las obras dentro del corredor del museo,

La sensación de estar en un espacio lleno, esculturas unas sobre otras [...] sentí el espacio denso [...] pensé que estaba en el último salón, la lluvia no la sentí [...] para caminar alrededor de la obra para no tumbarlas [...] todo estaba al lado de todo, después me di cuenta que eran solo 3 esculturas [...] (C2ME2N5-2)

Igualmente, este colaborador/participante nos presenta una narrativa poética de su relación con el ejercicio, sus descubrimientos, flujos, metáforas y entrecruces de materialidades, producto a veces de su rica imaginación y otras tan concretas como la sensación de tocar la realidad con el único instrumento que poseía en esos momentos, el conjunto de sus demás sentidos.

Siento mis manos, mis ojos, construyo en mi mente un laberinto metálico con

diversidad de texturas, temperaturas, y formas que me ubicaron en el universo del maestro Ramírez Villamizar en el mundo de su abstracción geométrica, sabía que estaba en medio de muchas obras, pero en el recorrido la sensación era la continuidad, no sabía dónde terminaba una e iniciaba la otra, fue como estar en un bosque donde lo único certero es el sitio donde estoy parado y lo que estoy tocando. (C2ME2N5-1)



Figura 62. Obra de Cz & C8 (Detalle)

~ 161 ~

Líneas telúricas que representan la fluidez de la sensación, montañas y geografías asimiladas como propias a través de trazos nerviosos, sensibles, dinámicos, diversos y al tiempo en conexión.



Figura 63. Obra de Cz & C8 (Detalle)

Por último y con respecto al C8, emergen en su recorrido experiencias de territorialidad en torno a la obra de ERV, en especial cuando comenta la necesidad de estar solo con la obra, sin interferencia de ningún otro colaborador/participante, pues su sola presencia se convierte en distractor para lograr la intimidad necesaria que amerita su conocimiento.

No quedó tan reconocida, porque cuando la iba a empezar a tocar llegó otra persona, y yo sentí como que me invadía mi espacio y no podía llegar a conocer esta escultura porque estaban interrumpiendo y me fui de ahí. (C8ME2N5-4)

A parte de hacer notar el sentido de pertenencia hacia determinada escultura, en esta parte del relato, el C8 narra una experiencia inolvidable, reconoce a la obra de ERV como un agente vivo que lo ayuda a conocerse a sí mismo, haciendo tan intensa la experiencia que, sin ver, con los ojos vendados, es capaz de construir una realidad de las obras tan cercana o más, que, si las estuviera viendo directamente, sin obstáculos.

Seguí caminando, me encontré de nuevo con la primera y con esta fue con la que más llegué a conocerme, y me devolví y ese segundo recorrido lo hice con las líneas doradas y ahí fui para el otro camino, y cuando se abren mis ojos y tengo visión y puedo ver que fue eso lo que sentí anteriormente. (C8ME2N5-7)

Las C5 y C4 tuvieron ambas una experiencia única, no solo desde la sensorialidad que el ejercicio desplegaba, sino también en el momento de negociar las espacialidades de la superficie del papel en donde trabajaron, ambas colaboradoras/participantes intentaron “Mostrar cómo habíamos sentido el gran plano” (C5FE2N5-7), a través de negociaciones tácitas para intervenir los espacios del plano bidimensional, en especial para organizar una cartografía, en la que se impuso los puntos en común entre ambas. Lo anterior es importante porque no todos los casos se dieron de la misma manera entre parejas de colaboradores/participantes en este ejercicio, mientras algunos trataron de explicar la exuberancia de la experiencia a través de lenguajes barrocos o minimalistas, cada uno en un pedazo de territorio elegido por negociación sobre la superficie del papel, en este caso, lo que hicieron estas colaboradoras/participantes fue trabajar poco a poco pero entretejiendo experiencias a través de los colores, formas y texturas elegidas, más que diferenciar lo que crearon fue un diálogo a través de la materia.

| 162 |



Figura 64. Obra de las C5 & C4



Figura 65. Obra de las C5 & C4 (Detalle)



Figura 66. Obra de las C5 & C4 (Detalle)

Reconocieron ambas colaboradoras/participantes que su matriz de iniciación de la deriva fue el árbol del Magnolio, alrededor de él se concentraron las experiencias sensoriales y de ahí se desplegó la ruta de los recorridos espaciales:

Nosotras ubicamos un centro (azul rodeado de amarillo), y ubicamos las rejillas para definir pasillos que se descomponen en líneas y centralizadas en el magnolio, a partir del centro que fue el magnolio, nos expandimos en experiencia, para ella su deriva y recorrido, para mí fueron las texturas, como converge toda la experiencia sensible durante la deriva. (C5FE2N5-2)

Aunque el ejercicio era el mismo, y los recorridos similares, no lo fueron los ritmos ni las pausas de cada colaboradora/participante, más sí el regocijo de las sensaciones texturales con la naturaleza y demás elementos reunidos en el patio del Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar de la ciudad de Pamplona.

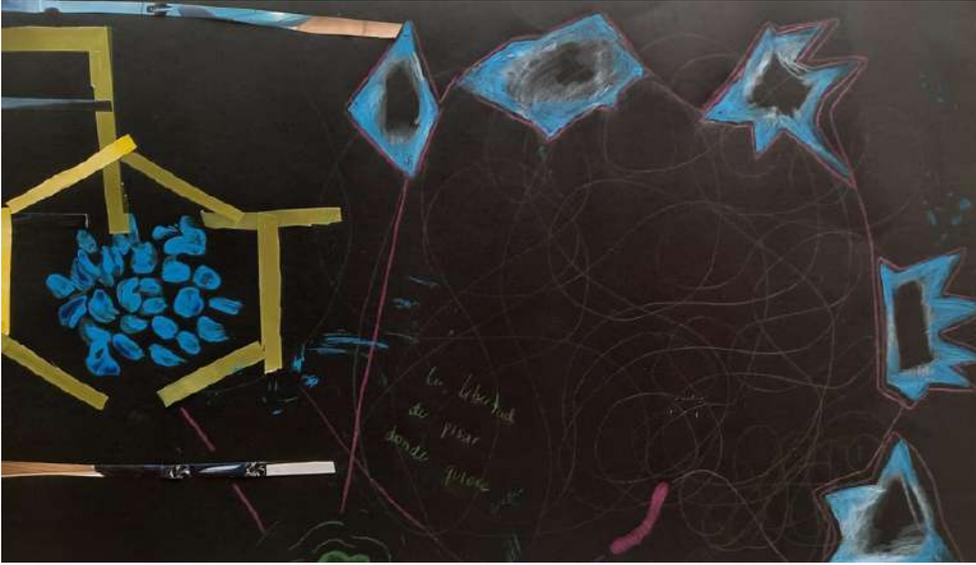


Figura 67. Obra de las C5 & C4 (Detalle)

La relación que se formó entre las colaboradoras/participantes y sus sensaciones con el espacio y las esculturas se manifestó en los momentos de expresión creación, ambas coincidían en concebir el plano del papel como un territorio de unión, en el que no necesitaron negociar zonas, en contraste, entretejieron los espacios, crearon juntas, convergieron. Para la C4, las esculturas eran esas formas azules geométricas que se encuentran ubicadas de forma semicircular sobre un enredido de linealidades de color verde.

| 164 |

Juntas empezamos a hablar del recorrido, y de las esculturas se sentían súper grandes, más amplias, grandes planos, y empezamos a hacer esos grandes planos con revistas. Yo empecé con las líneas de las revistas y C4 marco el follaje azul. Ambas vivimos la experiencia en el mismo espacio, la gran cartulina es el espacio en donde vivimos la experiencia y era extraño dividirlo porque el espacio no estaba dividido, amabas vivimos en el espacio la misma experiencia y empezamos a trabajar juntas en los mismos espacios. (C5FE2N5-5)



Figura 68. Obra de las C5 & C4 (Detalle)

Las esculturas concebidas como grandes extensiones, los volúmenes y texturas, se convierten en protagonistas de la obra que generan estas colaboradoras/participantes, “yo sentí muy extensa las superficies, esos planos extensos los traje, y el volumen también traté de traer volumen y textura. Siento que lo hice muy espacialmente. El papel regado son las texturas” (C5FE2N5-1). De la bidimensionalidad del papel cartulina emergieron tridimensionalidades que daban cuenta del encuentro con volúmenes que no podían dejar de ser representados, en este caso con papel de revista, con colores y múltiples texturas, “esculturas, levantamiento de las esculturas con papel, volumen, grandes planos que percibíamos con las manos” (C5FE2N5-4), y agregan la experiencia rara de no ver con los ojos, sino con todo el resto del cuerpo, la corporalidad empieza a leer entonces lo que la piel iba encontrando durante la deriva, “anulamos la visión y empezamos a sentir texturas en los pies, olores, sonidos y todo converge en el cuerpo, es la traducción de ese sentir no visual que vemos acá, textura, lo palpable, lo extraño y es la aproximación a ese sentir no centralizado en los ojos” (C5FE2N5-3).

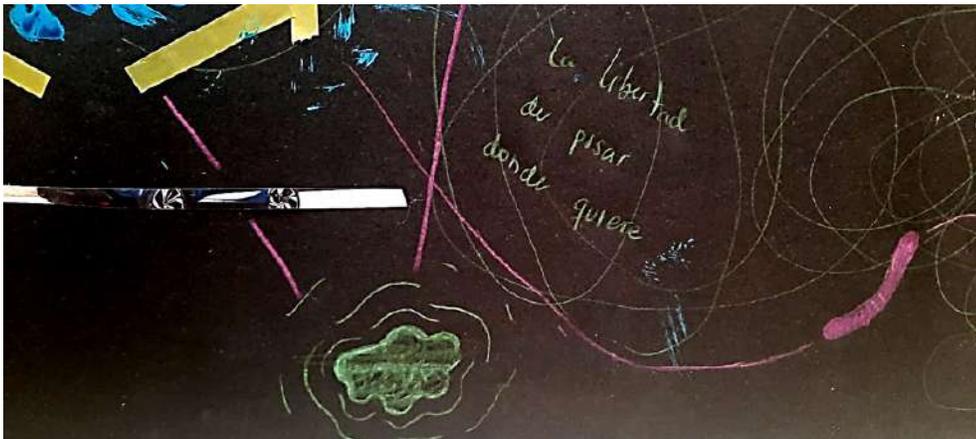


Figura 69. Obra de las C5 & C4 (Detalle)

Para C4 el recorrido fue visceral, lleno de adrenalina y representó como aparece escrito en el trabajo “la libertad de pisar donde quiere”, en este punto, y lo que aparece como linealidades de color verde representan su recorrido, su caminar, igualmente los charcos con los que placenteramente se encontró, “[...] y con el verde no tenía una ruta trazada específica y la oruga (rosada) es la C5 –risas– [...] por acá está el charco [...] el color azul es un color que resalta en la cartulina negra. Estaba buscando eso” (C4FE2N4-1). Ambas colaboradoras/participantes, C4 y C5, estuvieron de acuerdo en la necesidad de decidirse por el color azul más por sus características formales (contraste sobre la cartulina negra) que por cualquier otro motivo.

Con respecto a las relaciones establecidas durante las derivas individuales, la C5 nos relata las comunicaciones que se generaron entre ambas,

C4 fue muy silenciosa y yo tenía que hablar sino me siento más perdida, y cuando me iba a estrellar con la escultura ya ella me decía, de resto era muy silenciosa y entendí que en el momento que yo fuera a sentirme en peligro ella iba a decirme algo, cuidado con el charco, ahí hay agua, de resto iba a estar bien. (C5FE2N5-6)



Figura 70. Obra de las C5 & C4 (Detalle)

Para cerrar esta narrativa, es interesante resaltar los cambios que se producen en los colaboradores/participantes después del ejercicio “ojos vendados”, ya la manera de acercarse a la obra cambia y, de igual manera, la lectura que hacemos de ella y cómo la sentimos:

Me cambia la percepción de las obras de ERV, ahora son sonoras, y pensé en una muestra sonora de ellas, reproducir los sonidos con sus vibraciones magnificadas, ¿qué pasa si hacemos un concierto percutivo con las máscaras? Es una manera de entender esta obra de forma diferente [...] ya no fui la misma, la obra cambió. Me formulé nuevas preguntas a acerca de las obras, con respuestas sensibles distintas ante la obra de ERV, pasaron de ser estáticas y teóricas, las sentí ahora y las viví diferentes. (C5FE2N5-8)

Inclusive, la nueva manera de acercarse a la obra permite que fluyan proyectos creativos en torno a ella, ante características de la obra que habían pasado desapercibidos, o simplemente no se sabía que se pudieran manifestar de esta manera.

Para continuar el despliegue del diseño de la agenda de los talleres del trabajo de campo, corresponde desglosar en este punto la tercera agenda, la cual dio inicio el día 20 de mayo de 2022, en la sede del Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar a las 6:00 p. m.

Durante esta serie de encuentros se desarrollaron dos ideas centrales de los Nuevos materialismos, partiendo de la idea que la obra de arte de ERV se encuentra en procesos de devenir continuo, de transformación y cambio constante, al igual que es un objeto epistémico que nos permite conocer del mundo, conocernos a nosotros, conocer de ella misma como objeto, por último, planteamos que también es un objeto ontológico, que tiene vida, tiene historia,

tiene energía y nos habla, entre muchas otras cosas.

Las dos (2) ideas centrales del giro material (nuevo materialismo) que se tuvieron en cuenta para acercarnos a la obra del maestro y provocar diálogos en donde ella la obra fuera partícipe, fueron: la **Vitalidad de su materia**, en la medida en que la materia tiene un poder, es materia activa, creativa y productiva en sí misma. La segunda idea es la **Relacionalidad de su materia**, con vínculos que se tejen con las ideas, emociones y deseos del agente vivo con el agente no vivo.

Para provocar la creación a partir de la activación de las materialidades se llevaron a los encuentros palabras como: 1. Hormiga, 2. Flor del magnolio; 3. Concha de una fruta; 4. Gotas de sangre; 5. Un charco de agua, que invitaron a los colaboradores/participantes a encontrar tejidos de relatos entre una de esas palabras y la obra de ERV, desde su vitalidad y relacionalidad.

Reiteramos que la obra está en devenir, es un ente vivo, en proceso, cada colaborador/participante imaginó que la obra “volvía a la vida” o “transitaba hacia la muerte”, –ellos decidían en qué ciclo se encontraba la obra elegida– y escribieron una carta de saludo o despedida de una de las palabras de arriba hacia la obra de ERV. En lo posible, la carta podía exceder la cuartilla y estar acompañada de ilustraciones o imágenes que dialogaran con lo escrito.

A continuación, se presenta la lectura de los Ciclos de vida ubicadas en la Tabla N°8 (Anexo 11).

Lectura en torno a los Ciclos de vida⁴⁴

Algunos colaboradores/participantes solo presentaron el escrito y/o la obra, y un caso especial, el colaborador/participante C2, quien simplemente escribió su relato en una agenda y la leyó al final del encuentro, no dejó evidencia de su creación, pero a través de las grabaciones de los encuentros presentamos su transcripción. Se trata de una carta dirigida a la obra escultórica “Homenaje a Virgilio Barco” o “Cóndor” por parte de una Flor del árbol Magnolio, que, perteneciente a uno de los dos árboles de Magnolio que posee este museo, esta flor en especial está ubicada en el patio trasero del Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar, y pareciese que acompaña y arropa con las ramas de las que se descuelga, a la obra en cuestión. Lo interesante del contenido de esta carta es la materialidad parlante, cargada de afectividad, desde el saludo cálido, “Te saludo cóndor, en mi corta estancia de vida, te acompañé día y noche” (C2ME3N6-1), pasando por los relatos que refieren temporalidades y aportan características que definen a la obra, como si la materialidad tuviera la cualidad de la observación atenta, “mis células traen en su memoria tu imagen impecable, protectora, altiva” (C2ME3N6-3), y continúa: “te encuentro más sobrio, más tranquilo, una madurez en paz” (C2ME3N6-13) y “estuve en esta casa antes que tú, te trajeron brillante, joven, feliz” (C2ME3N6-4), para recordar que “en la noche de luna llena, compartías tu calor con nosotros los habitantes de nuestra casa en este patio trasero que alimenta nuestra vida” (C2ME3N6-6); y cierra con un comentario cargado de poesía, “te instalaste, la luz reflejaba mi imagen en tus alas” (C2ME3N6-5).

Los ciclos también emergen para recordarnos el paso del tiempo, la fugacidad, la eternidad y el eterno retorno de los lapsos de la vida, como

⁴⁴ Ver Anexo 11.

cuando la flor nos refiere “sabes también que siempre vuelvo” (C2ME3N6-2), y agrega, “moriré primero que tú, pero pronto retornaré para estar contigo” (C2ME3N6-7). Reflexiones que se relacionan con la eternidad de la obra en hierro ante la fugacidad de un árbol, “[...] al final. Algún día ya no estaré, nunca más, mientras tú vivirás más, no sabemos cuánto, pero me gustaría pensar que estarás eternamente, como yo quisiera pensar que este árbol que me sustenta, será eterno” (C2ME3N6-9); añade en este momento una frase que alude a la fragilidad de lo humano y a la vez, resalta la materia vibrante de la que están compuestas la obra y la naturaleza, “pero algo cierto es que los ojos que reposan cada día sobre ti y sobre mí, son minúsculos en comparación con los nuestros” (C2ME3N6-10). Cierra la flor este párrafo con una promesa: “te extrañare cóndor, pero pronto volveré” (C2ME3N6-11), complementando con “cada renacer mío encuentra en ti cóndor más vida” (C2ME3N6-12).



Figura 71. Obra de la C11

A lo largo de este monólogo inusual, la C11 nos regala un relato a manera de crónica hacia la obra “Pórtico” ubicada en el Parque Tercer Milenio de la ciudad de Bogotá por parte de un fragmento de polvo de óxido. Durante esta breve historia pareciese que la materialidad parlante quisiera contar su versión crítica de un momento difícil de la historia reciente de nuestro país, para ilustrar el paralelo entre los hechos de violencia y la instalación de la escultura en ese espacio en particular, al narrar:

Te escribo para relatarte que en los años dos mil, Colombia le dio la bienvenida a uno de los gobiernos que más sangre y dolor ha brotado en sus entrañas, para ese año tu padre Eduardo Ramírez Villamizar decidió que debías habitar

la calle del cartucho (Pórtico). (C11FE3N6-2)

Continúa su relato de manera cronológica, casi que, dibujando imágenes con sus palabras, y brindando una instantánea personal de nuestra sociedad y clase política, teñida de imaginación y sensibilidad,

Era usual que la élite clasista te visitara y prometiera despojarte de las caricias y marcas de tus amigos, porque según ellos te habían contagiado una grave enfermedad con tan solo rociarte una pizca de polvo de óxido, sino te atacaba te podías morir como los hijos de la calle del cartucho. (C11FE3N6-6)

Nuevamente, la crónica aflora mientras que la materialidad inerte cobra vida y se convierte la protagonista de la narración, en una conciencia histórica de la obra escultórica al decirle: “fuiste el único testigo de la transformación del cartucho al parque tercer milenio” (C11FE3N6-8). De la misma manera, en este escrito, la obra se convierte en un refugio de los habitantes de calle, colocando en duda la concepción de la obra de arte como mercancía y objeto de consumo exclusivo de clases privilegiadas, al ubicar en situación de horizontalidad las afectividades de poblaciones vulnerables y en situación de riesgo, “tus espectadores y admiradores serían los olvidados, los huérfanos y los abandonados, ellos te contagiarían sus desdichas, sollozarían en pleno plenilunio el viaje a lo desconocido, sus lágrimas, sus blasfemias sus dolores, y sus efímeras alegrías” (C11FE3N6-3) y continúa, “el miedo asediaba, tú pasado te señalaba, de vez en cuando te salpicaba la sangre de los vivos y de su sed de venganza” (C11FE3N6-9).

Concluye su relato para plantear una reflexión sobre la inmortalidad de la obra de arte ante lo efímero de la vida humana, “Eduardo Ramírez Villamizar no precedió tu destino, no moriste, pero tus amigos sí, ellos están habitando el lugar en donde se encuentre el amor y la esperanza que le fueron negados en la tierra” (C11FE3N6-7). Una leve conexión entre el cierre apocalíptico de “Cien años de Soledad”, aunado a una representación de una historia de drogadicción de un habitante de calle en plenilunio, rodeado de los grafitis que se encuentran estampados sobre el metal de la escultura, acompasado por una referencia del maestro que decía que “el óxido hacía parte integral de su obra” (C11FE3N6-10), fenómeno que simbolizaba diciendo: “eran como las caricias de sus amigos” (C11FE3N6-10).

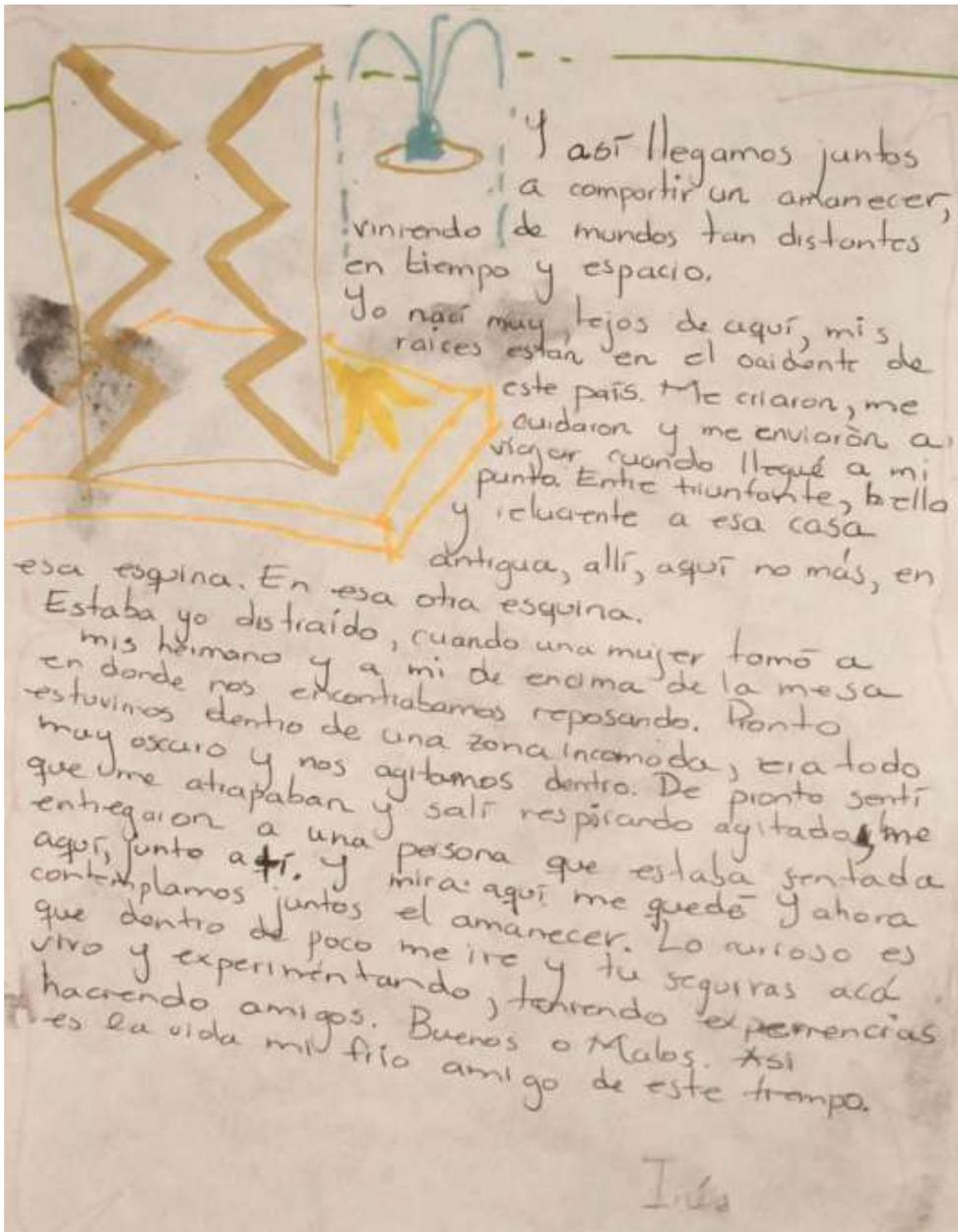


Figura 72. Obra de la C1

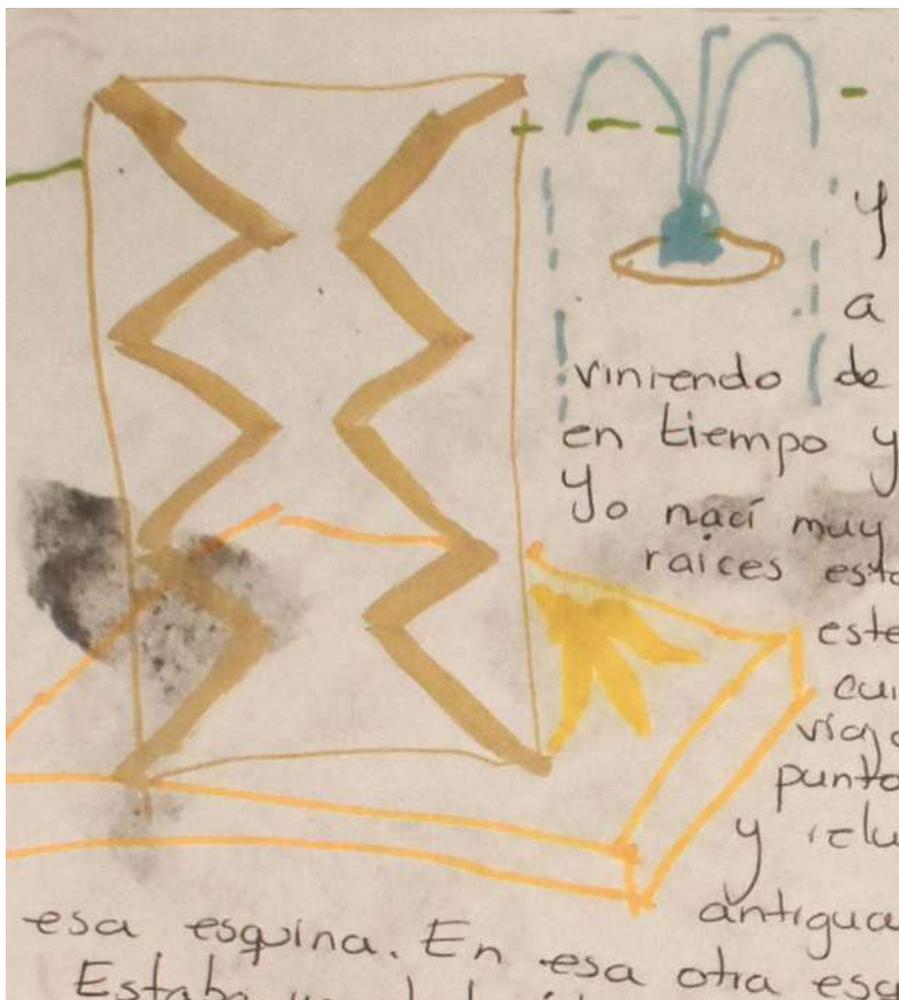
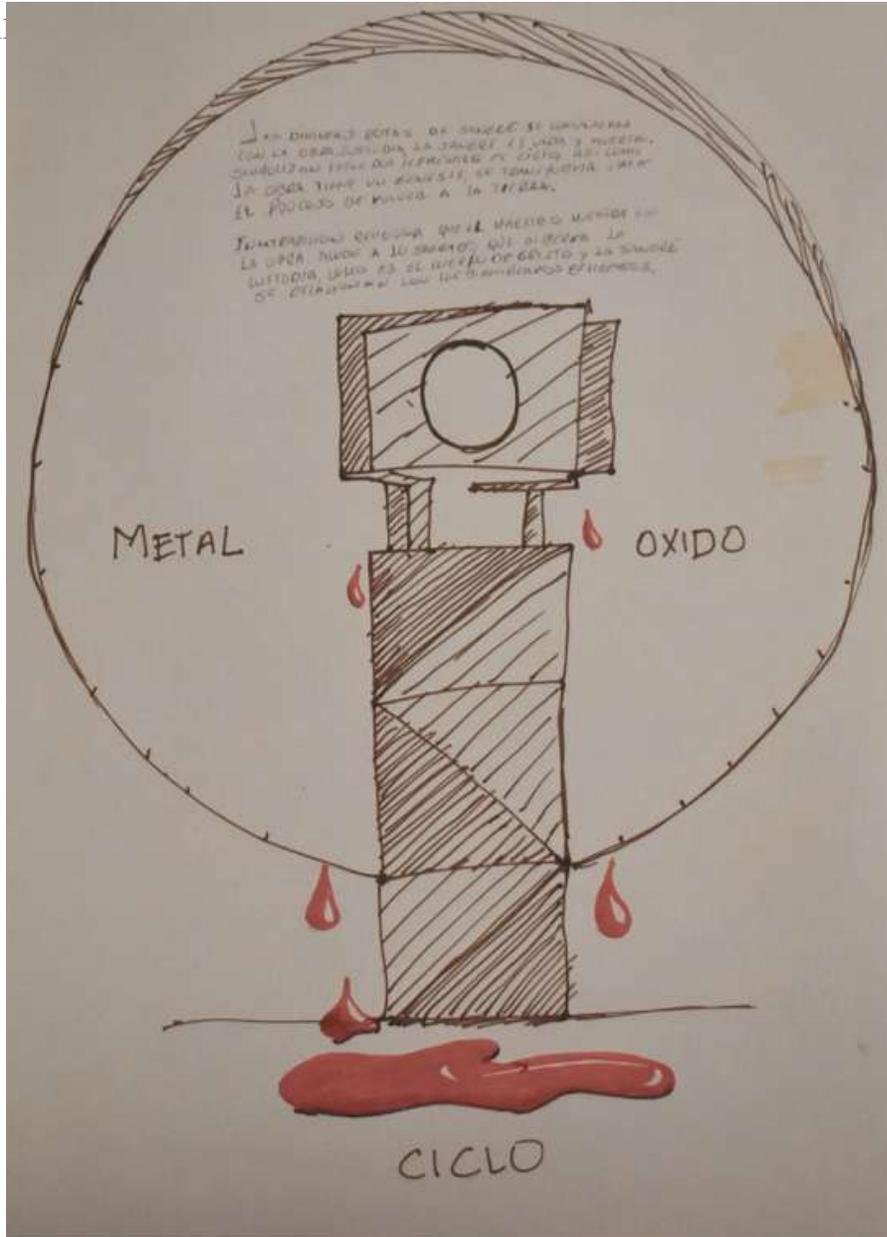


Figura 73. Obra de la C1 (Detalle)

En este relato, la C1 teje una relación unidireccional entre una Concha de fruta y la obra “Manto emplumado”, la concha cuenta en pocos renglones su historia de vida, relacionada con un trasegar que parece atravesara el país para llegar por accidente, a reposar al lado de una obra escultórica en la ciudad de Pamplona. Inicia narrando: “Y así llegamos a compartir un amanecer viniendo de mundos tan distantes en tiempo y espacio, yo nací muy lejos de aquí, mis raíces están en el occidente de este país, me criaron, me cuidaron y me enviaron a viajar” (C1FE3N6-1), explicando cómo por azar pueden compartir momentos juntos, concha de fruta y obra, “[...] me entregaron a una persona que estaba sentada ahí junto a ti” (C1FE3N6-5) y agrega, “[...] y mira, aquí me quedé y ahora contemplamos juntos el amanecer” (C1FE3N6-6).

Cierra su relato reconociendo con extrañeza los juegos del destino y la propia naturaleza de cada uno, “lo curioso es que dentro de poco me iré y tú seguirás acá vivo y experimentando, haciendo amigos, buenos o malos” (C1FE3N6-7), con una breve referencia a los ciclos de la vida y a la persistencia del material metálico en contraste con la levedad de la existencia de su propia composición. Finalmente, la concha de fruta despide a su compañero adjetivando su esencia y su temporalidad y al mismo tiempo concluyendo el relato, “bueno así es la vida mi frío amigo de este tiempo”

(C1



|172|

Figura 74. Obra del C6

Esta breve historia del C6 que acontece entre la obra “Custodia” y un charco de gotas de sangre, aluden no solo a la relación cristiana y religiosa de la obra escultórica y el fin para el cual fue hecha, la Custodia sagrada y religiosa que alberga simbólicamente la sangre de Cristo es la matriz conceptual y formal que elige el maestro para representarla, obra que además se encuentra ubicada dentro de los espacios de la Catedral Santa Clara de la ciudad de Pamplona, lo que de manera directa, teje un vínculo entre ambas materialidades, la Custodia y la sangre de Jesucristo.

También y a manera de reiteración del ciclo de vida de la sangre, el C6 enfatiza su polisemia, destacando que, “la sangre es vida y muerte, simboliza el principio del ciclo, así como una génesis, se transforma, va en proceso de volver a la tierra” (C6ME3N6-2).



Figura 75. Obra del C10

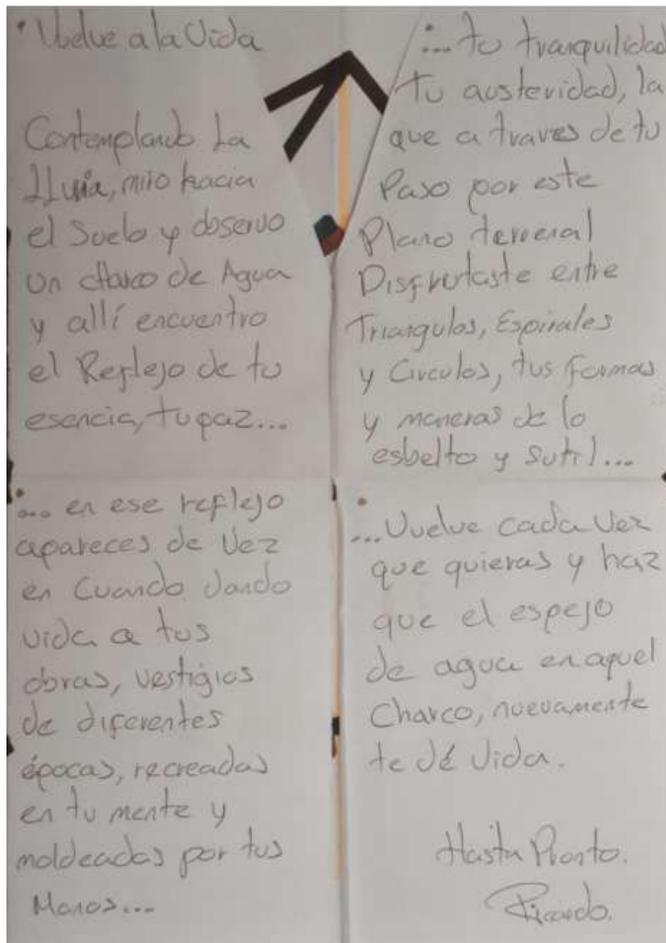


Figura 76. Obra del C10 (Detalle)

El C10 inicia su relato con la voz de un tercer personaje o materialidad omnipresente (el maestro ERV), que se sostiene durante toda la narración y cumple con la función de vincular los dos objetos elegidos, representados geoméricamente, a través de la breve historia construida por el colaborador/participante, la obra “Manto emplumado” y un charco de agua.

Empieza la historia con un sugestivo título que simboliza un renacimiento del objeto escultórico, “Vuelve a la vida” (C10ME3N6-1), de una bella manera, “Contemplando la lluvia, miro hacia el suelo y observo un charco de agua y allí me encuentro el reflejo de tu esencia” (C10ME3N6-2), y continúa, “en ese reflejo apareces de vez en cuando, dando vida a tus obras” (C10ME3N6-5). Obra y artista pareciese que renacen juntos gracias al reflejo en el agua, el agua como materia fecunda y matriz que contiene la vida, pero en ese charco de agua se refleja no solo la obra, sino la maestría del artista, capaz de concentrar y tejer en su obra la historia ancestral y de la humanidad como temas de estudio e interés particular del maestro ERV, “vestigios de diferentes épocas, recreadas en tu mente y moldeadas por tus manos” (C10ME3N6-6).

Recorre a la descripción de las características de la obra, “tu paz [...] tu tranquilidad, tu austeridad, la que a través de tu paso por este plano terrenal disfrutaste entre triángulos, espirales y círculos” (C10ME3N6-3), para destacar, “tus formas y maneras de lo esbelto y sutil [...]” (C10ME3N6-4), regocijándose de sus líneas y volúmenes, de una anatomía metálica que tuvo una vida en esta tierra gracias a su reflejo en el agua, un espejo mágico y vital, y como si se despidiera de la escultura, le dice: “vuelve cada vez que quieras y haz que el espejo de agua en aquel charco nuevamente te dé vida. Hasta pronto. Nos vemos” (C10ME3N6-7).

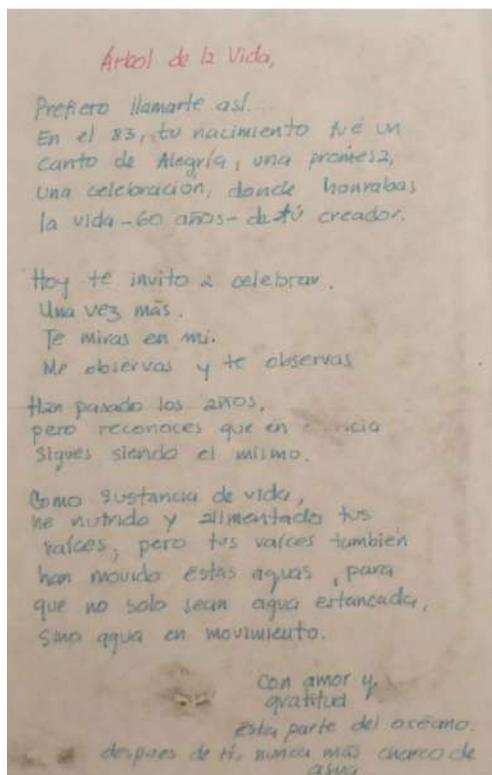


Figura 77. Obra de la C9

La C9 nos regala un relato que describe la voz de un charco de agua que le dedica unas emotivas palabras a la “Obra Aniversario o Árbol de vida”, en especial a una relación afectiva que se entiende como una apertura y bienvenida a una vida que, en contraste con la inmortalidad, pareciese goza de su actualidad, Árbol de la vida, o aniversario como también fuiste llamado, es ahora en este instante cuando te doy la bienvenida, no al mundo de la existencia y la eternidad, porque a él ya perteneces, te doy la bienvenida en cambio a mi mundo, a mi espacio de vida. (C9FE3N6-1)

Se asume a sí misma como un contenedor de vínculos en un lugar que es entendido como Palimpsesto del tiempo y de la memoria, “a este lugar infinito donde tejo y destejo recuerdos y anhelos, este lugar que ha visto pasar el tiempo y la humanidad” (C9FE3N6-2). Y agrega una bella frase del devenir de la materia, de la transformación al despedir el relato: “con amor y gratitud esta parte del océano, después de ti, nunca más charco de agua” (C9FE3N6-7).

El nacimiento de una obra de arte no solo significa una fecha, un año, es un hecho inolvidable por lo que simboliza para una comunidad, “árbol de la vida prefiero llamarte así, en el 83, tu nacimiento fue un canto de alegría, una promesa, una celebración, donde honraba la vida, 60 años de tu creador” (C9FE3N6-3). Pero después de la celebración del nacimiento de la obra, la conmemoración es continua, la sola existencia de la obra es motivo de júbilo y así lo reconoce a quien se convierte en un espejo en donde la obra se reconoce a sí misma, “hoy te invito a celebrar una vez más, te miras en mí me observas y te observo han pasado los años, pero reconoces que en esencia sigues siendo el mismo” (C9FE3N6-4) y como árbol ha recibido la vida del agua, tejiendo un vínculo indestructible de necesidad entre ambas materialidades, “como sustancia de vida, he nutrido y alimentado tus raíces” (C9FE3N6-5), “pero tus raíces han movido estas aguas, pero para que no solo sea agua estancada, sino agua en movimiento” (C9FE3N6-6). Una hermosa manera de conectar la relación entre el agua y la obra, cada materialidad transforma a la otra, pero siempre como el árbol, en crecimiento y en transformación, reitero, “esta parte del océano, nunca más charco de agua”.

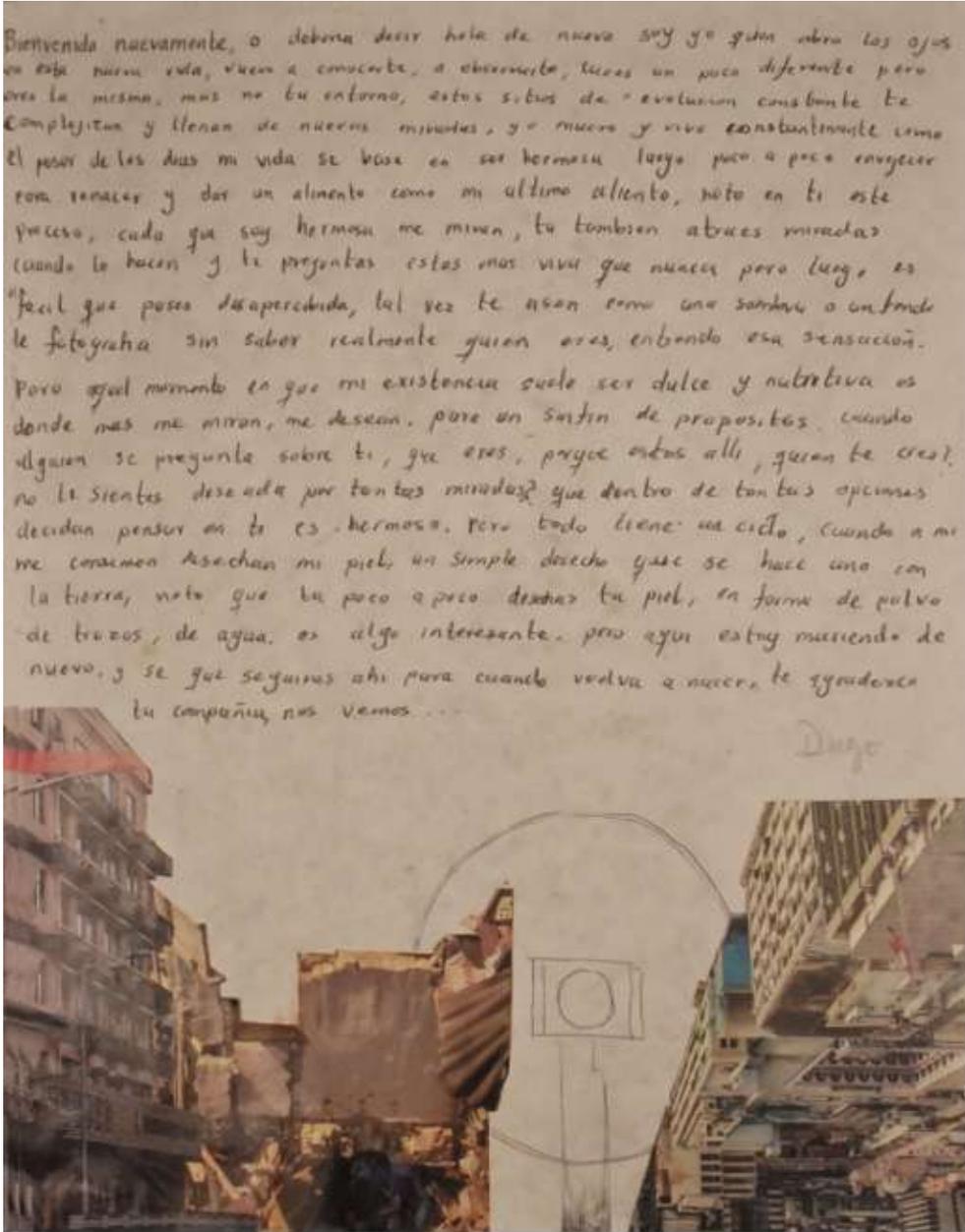


Figura 78. Obra del C8

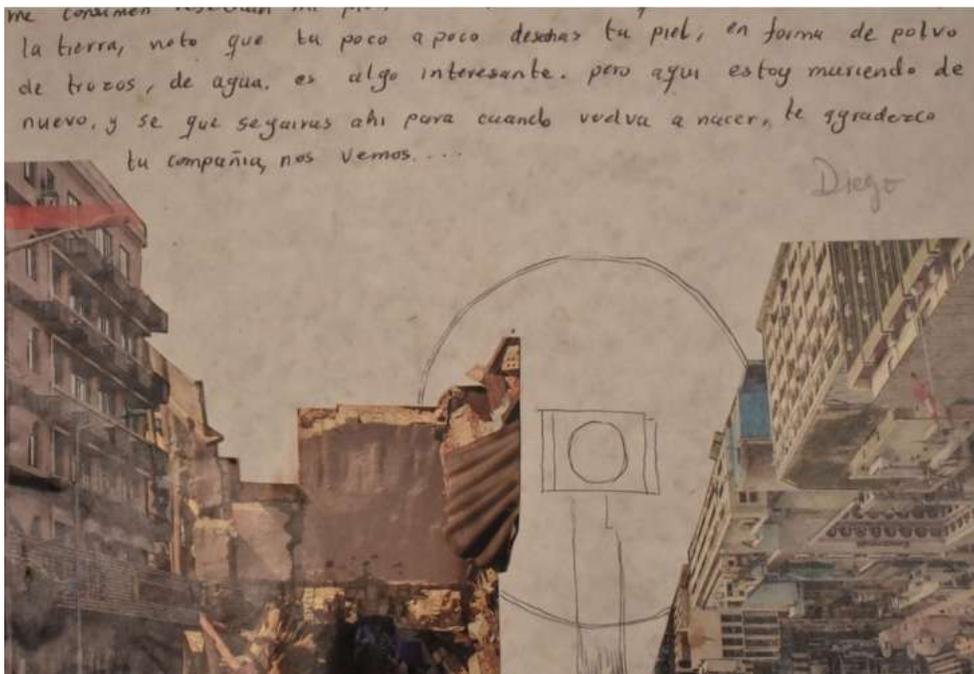


Figura 79. Obra del C8 (Detalle)

El discurso de la concha de una fruta que despierta y abre sus ojos ante la obra “Custodia” será el pretexto de creación del C8, “soy yo quien abro los ojos en esta nueva vida, vuelvo a conocerte y a observarte, te ves un poco diferente, pero eres la misma, mas no tu entorno” (C8ME3N6-2). Cabe aclarar que la ubicación de la obra en la superficie del papel, no se encuentra dentro del lugar actual de instalación, sino en un collage visual y fantástico donde la obra es sólo un contorno débil, casi imperceptible, pero que conecta espacialmente a los elementos arquitectónicos, “estos sitios de evolución contante se complejizan y se llenan de nuevas miradas” (C8ME3N6-3).

Las referencias a los ciclos de la vida de la materia se hacen presentes cuando refiere “yo muero y vivo constantemente como el pasar de los días” (C8ME3N6-4), o “luego poco a poco envejecer para renacer y dar un alimento como mi último aliento” (C8ME3N6-5).

La concha de fruta de manera reflexiva establece paralelos entre su vida y la de la obra al resaltar: “noto en ti este proceso, cada que soy hermosa me miran” (C8ME3N6-6) y agrega, “Tú también atraes miradas, cuando lo hacen y te preguntas estás más viva que nunca, pero luego es fácil que pases desapercibida” (C8ME3N6-7).

El sinsentido de una obra y su utilización para fines irrelevantes es explicado por la concha de la fruta: “tal vez te usen como una sombra o un fondo de fotografía, sin saber realmente quién eres, entiendo esa sensación” (C8ME3N6-8). Nuevamente, el ciclo, las etapas de la vida de la materia se convierten en un relato significativo dentro de esta historia, que se conecta con una reflexión trascendental sobre la existencia de los objetos a través de un relato que refleja el cambio y la transformación.

Cuando alguien se pregunta sobre ti, qué eres, por qué está allí, ¿quién te creó? ¿no te sientes deseada por tantas miradas? Que dentro de tantas opciones

decidan pensar en ti es hermoso, pero todo tiene un ciclo, cuando a mí me consumen, desechan mi piel, un simple desecho que se hace uno con la tierra. Noto que tú poco a poco desechas tu piel, en forma de polvo, de trozos, de agua. Es algo interesante. (C8ME3N6-10)

Al final de la narrativa, la reivindicación de los caminos vividos y compartidos por parte de ambas materialidades es una bella manera de despedir esta historia, “pero aquí estoy muriendo de nuevo, y sé que seguirá ahí, para cuando vuelva a nacer, te agradezco tu compañía, nos vemos” (C8ME3N6-11).

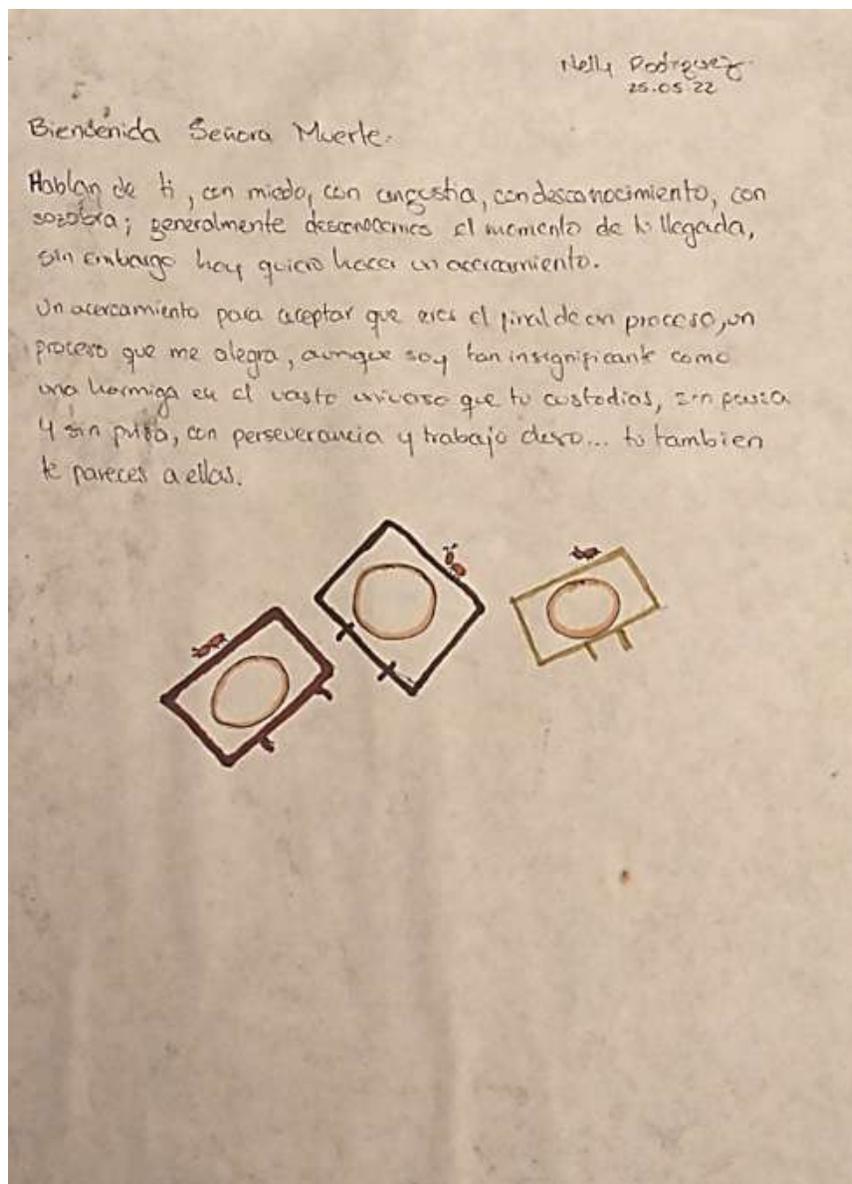


Figura 80. Obra de la C3

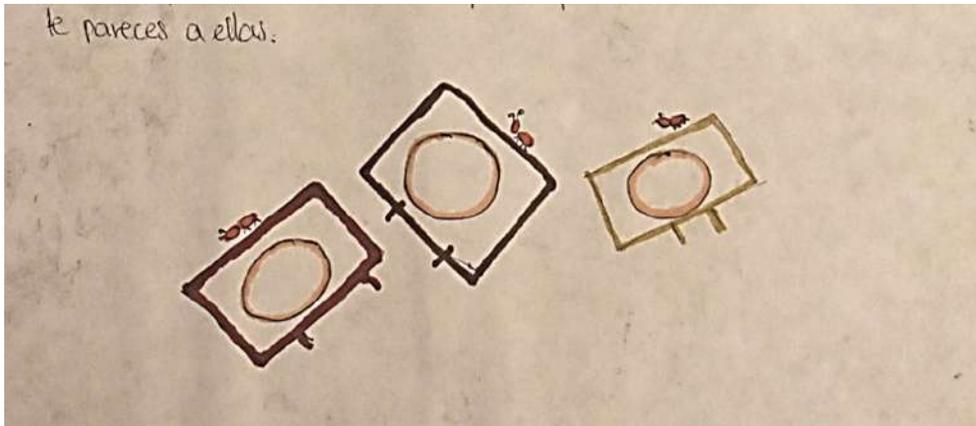


Figura 81. Obra de la C₃ (Detalle)

La narrativa que despliega una hormiga hacia la obra “Custodia” por parte de la C₃, tiene una estrecha relación con el lugar que ocupa la obra dentro de la Catedral Santa Ana de Pamplona y es el Panteón donde descansan los obispos que ha tenido la ciudad. La relación con lo funerario, lleva a la colaboradora/participante a establecer un relato que inicia con un saludo de recibimiento, “Bienvenida Señora muerte” (C₃FE₃N6-1), y aunque reconoce la creadora de esta historia que la palabra muerte ha estado rodeada de significados relacionados con el miedo, la angustia, la zozobra y muy en especial recalca el “desconocimiento” (C₃FE₃N6-2), la hormiga entonces da un giro en su discurso y agrega: “generalmente desconocemos el momento de tu llegada, sin embargo, hoy quiero hacer un acercamiento. Un acercamiento para aceptar que eres el final de un proceso, un proceso que me alegra” (C₃FE₃N6-3).

Estas palabras se convierten en parte de la historia de vida de la colaboradora/participante, quien en narrativas anteriores comentaba su rechazo hacia la obra “Custodia”, en especial por su ubicación en un cementerio y su relación con la muerte, motivo por el cual decide trabajar con esta escultura durante todo el trabajo de campo para enfrentar sus temores y de paso resignificar una obra tan importante para la ciudad.

La colaboradora/participante cierra su relato con unas líneas que pareciera se refieren a ella misma, “aunque soy tan insignificante como una hormiga, en el vasto universo que tú custodias, sin pausa y sin prisa, con perseverancia y trabajo duro [...] tú también te pareces a ellas” (C₃FE₃N6-4), a esas hormigas símbolo del trabajo, pero también a ella misma, a su labor de artesana, incansable y constante en su labor.



Figura 82. Obra de la C7

180 | A través de esta última narrativa, la C7 propone una reflexión sobre los objetos elegidos, una obra de ERV y una gota de sangre y en relación con su historia de vida. La colaboradora/participante inicia comentado: “Quise representar lo de la sangre, transformación. Así yo cambie no la voy a volver a ver igual (a la obra)” (C7FE3N6-1), en especial, la comprensión de la obra como agente vivo, con funciones orgánicas y vitales y en la que el paso del tiempo afecta su materialidad. Lo que se vuelve evidente cuando dice: “el tiempo hace que se transforme de cierta manera y la sangre la mantiene viva a través del tiempo [...]” (C7FE3N6-2). Por último, reconoce la colaboradora/participante el gusto que sintió al realizar esta obra y plantea su posición ante una obra que antes del trabajo de campo no existía para ella, “me gustó el hecho de utilizar las varillas de metal, porque la gran mayoría de sus obras son en este material y son raras, no tienen una forma específica, pero demuestran algo, en esta última quise mostrar, plasmar eso” (C7FE3N6-3).

En su obra, la colaboradora/participante evidencia que no solo fue consciente que las esculturas de ERV se transforman constantemente, a través de un collage en el que aparecen módulos en procesos de transformación, van rodando, desplazándose, fluyendo, aglutinándose y a la vez distanciándose entre ellos, en un movimiento vital en el que la C7 reconoció su propio proceso de cambio como mujer, al cual le da la bienvenida.

Entretejido de los hilos Materialidades vivas/ Materialidades afectivas/ Ciclos/espacialidades, lugares y territorios⁴⁵

En este momento final del trabajo de campo, se dejó para casa una tarea que consistía en crear un fotoensayo. En este se les invitaba a escoger una obra de ERV –en este momento final del trabajo de campo significa, la más viva para ellos y ellas, la que más les hablara– y realizaran un fotoensayo, es decir, una conexión escrita con la que le dejarían un mensaje de su relación con cada uno de ellos y ellas. Podría abordarse desde los tránsitos paralelos y tejidos con su propia historia de vida, y/o desde la relación que han tenido con esa obra de arte expresada a través de la imagen. Otra posibilidad podría ser construir el fotoensayo con los vestigios que rodean la obra, hojas, cosas tiradas, objetos, personas, etc., pero, en general, lo que predominó en los participantes fue la escogencia de la primera opción.

Debo también aclarar, que este ejercicio no lo realizaron todos los participantes, así que lo que comparto es el producto de sólo seis (6) de ellos y ellas.

Lectura en torno a los entretejidos de los hilos Materialidades vivas/ Materialidades afectivas/ Ciclos/ espacialidades, lugares y territorios



Figura 83. C2

⁴⁵ Ver Anexo 13

El primero de los trabajos es del C2, quien realiza un relato de su historia personal, entrelazada con la obra “Custodia”, haciendo él mismo una pertinente ubicación de la misma, “Ubicada en pleno corazón de Pamplona e instalada en la catedral Santa clara” (C2MTE3N7-1), para dar un paso hacia la significación que tiene la obra para él, “Custodia representa para mí, la trascendencia del ser humano, la transformación de la materia en energía, la espiritualidad, el devenir” (C2MTE3N7-2).

Igualmente, para el C2, la obra cobra una especial importancia por la invitación que le hace la misma a pensar acerca de la vida y la trascendencia, “Esta obra me invita a reflexionar en mi camino y el final del mismo, que en definitiva es cada acción en cada instante” (C2MTE3N7-3), y cierra su relato narrando quién es el verdadero protagonista de este fotoensayo, cargando a la materia de afecto y memoria, en especial al colocar la apreciada medalla de deportista de su padre, quien falleció en medio de este trabajo de campo, “ El atleta ubicado en la circunferencia es un homenaje a mi padre Henry Guerrero Mora, quien al final de sus días encontró la felicidad corriendo por las montañas” (C2MTE3N7-4).



Figura 84. C9

La obra elegida por parte de la C9 para este trabajo fue “Aniversario o el árbol de la vida”, una obra que realizó el Maestro ERV para conmemorar su cumpleaños número 60. La participante dirige sus cuestionamientos y reflexiones al arte en relación con la vida misma, es decir, al misterio de la vida y cómo el arte se cruza allí. Como parte de su historia personal, elige un arete de mariposa

para simbolizarse a ella misma, ubicado en el centro de la obra, pensando que ahí está su corazón, “simbólicamente he querido estar en el corazón de la obra del maestro” (C9FTE3N7-1).

La mariposa está dispuesta con las alas abiertas sobre las ramas del árbol de la vida. Biológicamente la relación entre mariposa y árbol es natural, es decir, son ambos seres que interactúan y coadyuvan en el equilibrio de los ecosistemas. En el fotoensayo quiero dejar ver el encuentro natural que ha sucedido. (C9FTE3N7-2)

Emergen unas materialidades afectivas que se despliegan en este trabajo, interacciones, transposiciones que generan nuevos sentidos, uniones y lazos imprevistos, tímidamente, pero que reflejan un deseo de fusionarse y volverse uno solo con la obra.

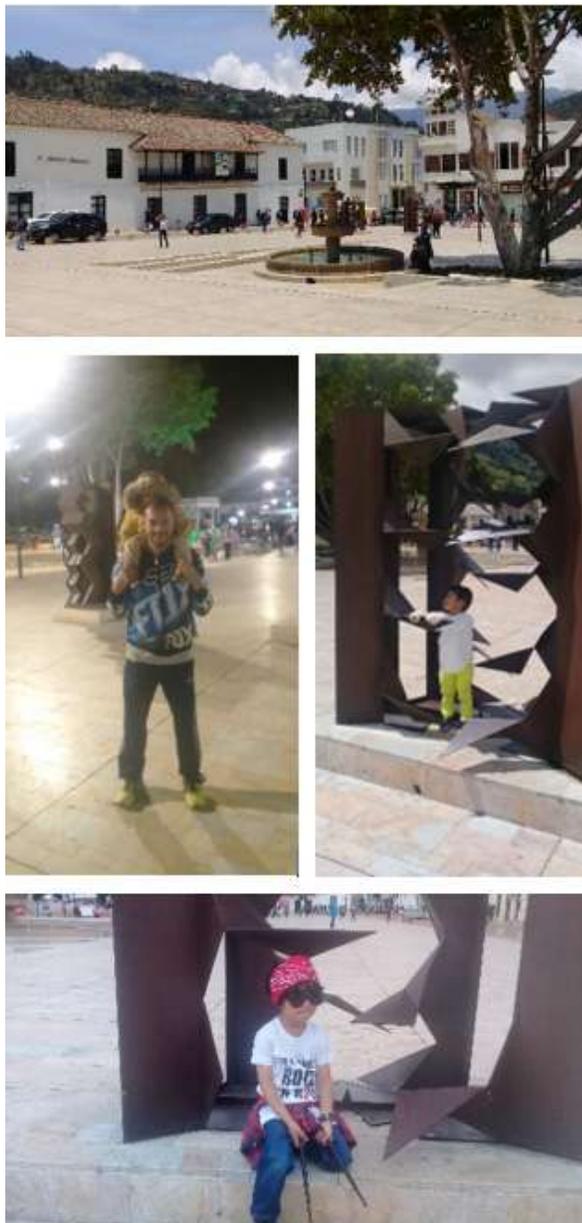


Figura 85. C1

Por su parte, la C1 nos habla de su trasegar por la ciudad de Pamplona, su ciudad natal y de sus más importantes afectos,

En el transitar cotidiano por Pamplona en la zona céntrica nos encontramos con dos de las esculturas de Eduardo Ramírez. Ellas hacen parte de ese paisaje urbano con el que todos los que habitamos esta ciudad creamos una relación inconsciente. (C1F TE3N7-1)

Nuevamente, la afectividad se entreteje con los espacios y los lugares en los que se encuentran las esculturas de ERV, espacios en los que han vivido experiencias importantes de la vida, y que dejan de ser espacios de no-lugar, recordando que “muchos utilizan este espacio como un punto de encuentro sin percatarse del valor histórico, artístico o patrimonial” (C1FTE3N7-2). Los lugares, los no lugares (Augé)⁴⁶ y la toponegligencia⁴⁷ se convierten en problematizaciones que derivan hacia prácticas pedagógicas distintas y encaminadas hacia generar vínculos de pertenencia de los individuos hacia el lugar y que “el lugar sea un punto crucial para el diseño de las actividades de aprendizaje” (Ramos y Feria, 2016, p. 84).

El lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la connivencia y la intimidad cómplice de los hablantes. Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar (Zussa, 2018, p. 3)

Desde el Parque Águeda Gallardo y la esquina en donde se encuentran las obras, la participante relata lo importante que sería reconocer la emotividad de la que se encuentra tejida esa esquina de la ciudad, y precisamente esas emociones que nos traen los recuerdos vividos es lo que debe convertirse en catapulta para empezar a trabajar la activación patrimonial en Pamplona. También es el deber de esta tesis de incluir que para Augé, el No lugar es también una opción necesaria, pues “reencontrar el no lugar del espacio puede implicar escapar a la coacción totalitaria del lugar para, sin duda, encontrarse con algo que se parezca a la libertad” (Augé, 1992, citado en Zussa, 2018, p. 3).

⁴⁶ “El “lugar” y “no lugar” que propone Marc Augé estudia los procesos de cambio, ya que la identidad es lo que define a cada uno de ellos: identidad presente e intensiva en el “lugar” e identidad ausencia en el “no lugar”” (Zussa, 2018, p. 3).

⁴⁷ “La Toponegligencia es el desarraigo de los sujetos que han reducido su experiencia con el espacio a una relación sujeto-objeto, donde el medio se reduce a un simple espacio que se ocupa. En este tipo de relación el ser humano desdibuja el sentido de habitar, -es decir, de tejer vínculos de pertenencia- y se limita a ocupar y en el peor de los casos, a dominar un espacio” (Ramos y Feria, 2016, p. 6).



Figura 86. C8

Para el C8, la búsqueda de la obra escultórica de ERV se convirtió en una excusa para reencontrarse y reivindicar un no lugar, en lugar.

Mi idea ese día que salí con la cámara y me fui para ese rincón donde esta obra, “Horizontal como el mar”, me gustó y todo fluyó por el momento, porque siempre esa parte de la casona es un poco olvidada por la gente, entonces la escultura estando ahí es como un ídolo olvidado, rezagado, dejado en un rincón [...] (C8MTE₃N7-1)

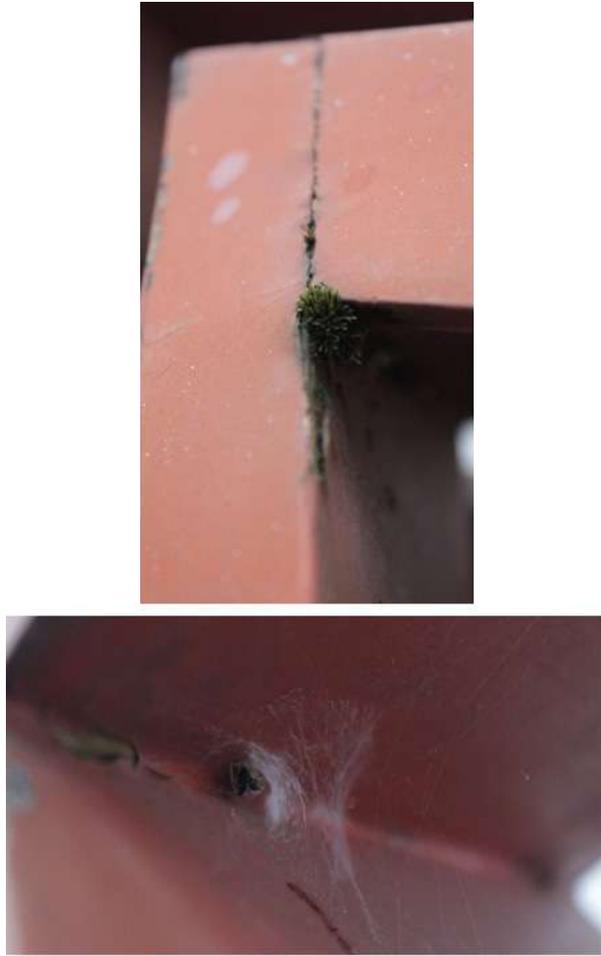


Figura 87. C8

En su relato, el participante narra la elección de la obra “Horizontal como el mar”, escultura en rojo cadmio que se encuentra ubicada en la sede de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona, llamada cariñosamente “La Casona”, y cómo empieza un proceso personal en el que el ver y sentir la obra como ente vivo que reacciona a su entorno y se convierte en parte de él, fue parte de un diálogo en el que fue consciente de cómo la obra se transforma y se adapta al entorno, en una simbiosis entre escultura y espacio, entre el metal y los elementos de la naturaleza.



Figura 88. C8



Figura 89. C8



Figura 90. C8



Figura 91. C8

De pronto, el participante se enfrasca en un relato pleno de Materialidades vivas y afectivas, en el que descubre las heridas de la obra, y se transforman de una posible narrativa de deterioro y olvido en una historia en el que el accidente es protagonista a través de una serie de fotografías que impresionan por su detalle y porque pareciese que el metal original de la escultura, encarnara en materia sangrante y lastimada. Entre numerosos quiebres, resquebrajaduras y oxidaciones, la obra vibra y resuella de vida.

Yo empecé a identificar que la escultura tenía sus propias llagas, tenía lados lastimados, partes que habían recibido golpes y ella se había regenerado a su manera, como cuando a uno le sale una costra, se descarna la piel, esa costra era un pedazo de musgo que le había regenerado su herida, era como esta agua que se acumula por las lluvias que se había convertido en óxido, moho que la va cubriendo, como si fueran sus callos, lo sentí de esa manera. (C8TE3N7-2)



Figura 92. C8

Agrega el participante al final de su relato: “y otra parte tenía una piedra, talvez recibió compasión de alguien, bueno se está doblando y necesita apoyo, una persona que le coloca la piedra es porque ella también siente compasión por ese ente” (C8TE3N7-3).

La materia que ayuda a soportar el peso a otra materialidad en una tarea de reconocimiento de esos aspectos vivos que posee la escultura y que la rodean, cambia entonces el estado de soledad en el que se encontraba la escultura, en el lugar del olvido, para recuperar la voz y emprender un diálogo vibrante, “así me sentí yo, ella me empezó a contar como cuando le empiezan a uno a contar estuve en tal cosa, esto sanó, tenía esta herida y me la sané de esta manera [...]” (C8 TE3N7-4).



Figura 93. C4



Figura 94. C4



Figura 95. C4

La participante C4 narra cómo eligió la obra “Manto Emplumado”, explica que era la obra que más frecuentaba, en especial cuando se encontraba con sus amigos en la esquina del parque Águeda Gallardo. Ella cuenta cómo este lugar de esquina –la participante es de Barranquilla y parte de su infancia y adolescencia la vivió en la ciudad de Cúcuta– se convierte gracias a la Escultura, en el punto de referencia para ubicarse, y mientras esperaba en ese lugar “notaba que los niños jugaban alrededor de la escultura y se asomaban buscándose entre las láminas” (C4FTE3N7-1). Precisamente la idea del fotoensayo surge en ella al pensar que entre los espacios de Manto Emplumado había ventanas que miraban hacia Pamplona y que podía mirar a través de ellas sin ser vista, al igual los niños al jugar pensaban que no iban a ser descubiertos observando a sus amigos, un lugar lúdico para observar y mirar sin ser descubiertos.



Figura 96. C4

| 194 |

La ubicación de la escultura para mí es importante, pues el parque es punto de referencia, y es paso obligado para la mayoría de trayectos, y pese a que muchas personas no estaban enteradas de cómo se llamaba la escultura, quién la hizo, en qué contexto, o por qué estaba dónde estaba, la reconocían al menos visualmente como algo de Pamplona, caso contrario a las que permanecen en el museo, con las que la interacción va condicionada a que se va a mirar algo en específico en un lugar con determinadas características, hay una expectativa sembrada, mientras que en el parque cualquier cosa puede pasar por lo mismo de que es un lugar abierto y de alto tránsito, entonces hay interacciones más orgánicas, y no son solo niños quienes se asoman, también algunos adultos le echaban una mirada a Pamplona por las ventanas de la escultura. (C4FTE3N7-2)

La participante destaca el lugar público como idóneo para la instalación de esculturas, porque el espacio adquiere significado y permite acercarse de maneras inciertas y diferentes a las obras por parte de los habitantes de la ciudad, en contraste a las obras que se encuentran en el museo, que poseen una connotación diferente y más rígida.



Figura 97. C6

El participante establece una relación de la obra con su propia vida, en este caso, la “Doble Victoria alada”, que se encuentra ubicada en la Sede de la Ciudadela Universitaria de la Universidad de Pamplona.

~ 195 ~



Figura 98. C6

Realiza inicialmente una lectura de la obra de manera formal, en la que enlaza su descripción con las tensiones de las relaciones humanas y explica que se encuentra “compuesta de dos piezas enfrentadas una a la otra, puedo ver una relación viva, como seres humanos nos encontramos en dualidades” (C6MTE3N7-1).



| 196 |

Figura 99. C6

En un relato relacionado con los materialismos, en especial, los ciclos de las materialidades, el participante indica cómo el ejercicio de observación de la obra le “permite ver su relación con la naturaleza y cómo la obra se va transformando” (C6FTE3N7-2).



Figura 100. C6

Igualmente, narra cómo la obra le permite generar reflexiones desde cada punto donde él se ubica a observarla, ya que cada objeto y elemento natural que la rodea genera un diálogo con ella.



Figura 101. C6

El participante hace un énfasis en la importancia de la armonía que se establece entre la obra y el espacio, acotando que las líneas horizontales verticales se vinculan con él.



Figura 102. C6

Aprueba que la observación fotográfica que hace de la obra desde este ángulo, “me lleva a reflexionar en la conexión que hay con la naturaleza, la fuente de inspiración para el artista” (C6FTE3N7-3).



Figura 103. C6

El participante continúa tejiendo su vida en una estrecha relación con la obra y la naturaleza, a partir de un proceso de intracción, relata los mensajes que este proceso de observación le deja para la vida “puedo ver cómo esa ave está dispuesta para levantar el vuelo, me conecta con mi vida, siempre tenemos que estar listos para alzar nuestras alas para seguir adelante, me invita a no quedarme quieto” (C6FTE3N7-4).



Figura 104. C6

Casi que recordando las reflexiones del maestro ERV, el participante observa cómo la obra se soporta en una base, que hace conexión con la tierra, y que su material que es el metal, con el pasar del tiempo y el efecto de la naturaleza se va a descomponer y volverá a la tierra, “vemos un ciclo de vida en la obra” (C6FTE3N7-5).



Figura 105. C6

El material con el cual está elaborada la obra, el metal del hierro oxidado, tiene conexión con la naturaleza, y al interactuar con otros elementos como el agua, el sol, el frío, hace que se produzcan cambios constantes sobre su superficie, “esto me permite ver cómo ella tiene vida, y cada vez experimenta cambios” (C6FTE3N7-6), los seres humanos estamos en relación con la naturaleza, con los cambios, con el medio y nuestros semejantes, y esto permite construir nuevas reflexiones para el participante.



Figura 106. C6

Por último, el participante agrega que estas imágenes le hablan de la libertad, y cómo “podemos volar hasta el cielo y donde la imaginación me lo permite” (C6FTE3N7-7).

Lectura en torno a las Miradas crítico-reflexivas

En este punto del documento, se realiza la descripción de las reflexiones realizadas por los colaboradores/participantes durante la Muestra de las obras del trabajo de campo en el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar, el día 17 de noviembre de 2022, desde las 5:00 p. m. (Tabla N°9, Anexo 12).

Durante la muestra se realizó la socialización del proceso vivido con los colaboradores/participantes y el público. Para desatar la conversación se plantearon tres preguntas de base: 1. ¿Cuál fue el momento más importante – en términos afectivos, materialmente– del trabajo de campo para cada uno de ustedes?; 2. Vivir un proceso en el que empezamos a comprender la obra escultórica de ERV como un agente vivo, ¿qué repercusiones ha tenido en la

vida cotidiana y/o vida laboral de cada uno? ¿algo ha cambiado? 3. Si tuviéramos la oportunidad de dar una recomendación de lo realizado, tanto para el aula como para el campo artístico-cultural que pudiera dialogar como aporte para la construcción de una posible ruta educativa -artística para la ciudad ¿Por qué podríamos aconsejar que sea tenida en cuenta?

Ante la primera pregunta la C3 comenta:

Participé en este proceso y uno de los momentos más importantes fue enfrentarme con la “Custodia”, porque siempre me causó malas emociones cuando me acercaba a ella, porque está ubicada en un lugar en donde están los restos óseos de personas importantes y me producía sentimientos encontrados. Cuando tuve que elegir una obra que tuviera significación, dije, toca esa. Hay que enfrentar eso. (C3FE4N8-1)

La colaboradora/participante asume el desafío de empezar a relacionarse de manera distinta con la obra en cuestión, lo que ya se ha relatado en párrafos anteriores. El diseño de los talleres y la didáctica fue otro de los momentos importantes para los colaboradores/participantes cuando comentan: “una cosa es el trabajo sobre la obra de ERV y nuestra relación con él, otra cosa es desde la estructura pedagógica que nos compartió la profe Rosita” (C9FE4N8-2); y agrega otro colaborador/participante

Desde la pedagogía y la forma como la maestra trabajó, logramos una integración con la obra, pudimos conectarnos con la obra de una manera que Ud. no alcanzaba a percibirla, la obra terminó siendo parte de uno mismo, esas formas rígidas y duras empezaron a penetrarlo a uno a compenetrarse y así logro sensibilizarme con la obra de ERV. (C2ME4N8-3)

En cuanto a la metodología y la forma como se estructuró el grupo de colaboradores participantes, la C9 recuerda la importancia de la interdisciplinariedad que le provocó plantearse preguntas sobre los fines del arte y el tejido que se puede construir cuando pertenecemos a diferentes disciplinas del saber,

Me gustó que no fuera una reunión de artistas, sino que era un grupo interdisciplinar, como estudiante de artes nos volvemos especialistas, cofradía, artistas con artistas, y me pregunto, ¿para qué es el arte? ¿Para qué hago arte?, todavía no sé, algo que sí es importante y grande es el lenguaje, las fronteras, los límites, todo lo que nos aleja del otro (C9FE4N8-3)

Otro colaborador/participante recuerda las percepciones que aparentemente tienen las personas ante la obra del maestro, “La obra de ERV como cualquier persona la observa ve un objeto metálico, frío y es difícil comprenderlo” (C2ME4N8-2). En contraste, la transformación que se dio en los colaboradores/participantes con los talleres del trabajo de campo los relata la C1 cuando explica que la sensibilización se amplía hacia todo el campo patrimonial de la ciudad, “la serie de talleres nos sirve para sensibilizarnos a la obra de ERV, pero podemos hacerlo ante el patrimonio y riqueza cultural que tenemos en Pamplona” (C1FE4N8-2), además de las transformaciones en la manera de acercarse y comprender las obras escultóricas,

Cuando empecé con la profe “la obra está viva”, y como que siempre nos está contando todo lo que estamos diciendo, me doy cuenta de esa verdadera potencia de estar vivas, como si la obra tuviera su propia piel, su materialidad

es como una capa que siempre capta lo que estamos transmitiendo visualmente y textualmente. (C8ME4N8-3)

Por último, ante esta primera pregunta, un colaborador/participante manifiesta el cambio vivido por él en la actitud hacia las obras de arte, de distancia y no de pausa y acercamiento a la misma,

En el ejercicio Ojos cerrados, nunca la había tocado, siempre la había mirado como un objeto de respeto que simplemente tengo que admirar y cuando la toco me di cuenta que la obra tiene mucho que decir simplemente no le estábamos prestando la atención que necesitaba. (C8ME4N8-4)

El mismo colaborador/participante reconoce un hecho fundamental dentro de la sensibilización hacia la obra, en este caso, desde el nuevo materialismo, y fue su reconocimiento como un agente vivo, social, que provoca el desplazamiento de los posicionamientos que tenían los colaboradores/participantes antes de vivir los talleres del trabajo de campo,

Me di cuenta en otros ejercicios que tiene su piel, el tiempo, el clima le hace brotar como una especie de cicatrices, tal como si fuera un golpe que nos damos nosotros, ella misma se va recuperando, no con su propia materialidad sino con lo que le da el espacio, si nosotros cicatrizamos un grano con una costra, ella lo –cicatrizo– hace con un musgo o con lo que le da el mismo ambiente, ella deja de ser un ser solitario y se va integrando con todo. (C8ME4N8-5)

Con respecto a la segunda pregunta de la socialización, los colaboradores/participantes respondieron profusamente con planteamientos que reflejan nuevas maneras de relacionamientos con sus familias y entornos en general:

Lo que ha cambiado, en mi círculo familiar, con mi mamá, ERV, ella era una niña cuando él hacía su obra, ¿mamá Ud. ¿No se dio cuenta? Darle cuenta de eso, la obra es como un árbol, es como fuerte porque simplemente como seres que habitamos el entorno y no nos detenemos a observarla. (C8ME4N8-6)

Otra colaboradora participante reconoce que en sus miedos encontró el motor para relacionarse con la obra de una forma diferente, las afectividades provocaron la transformación en la colaboradora/participante y en la obra: “lo que uno no quiere enterarse y es el miedo a la muerte y a encontrarme con mis emociones y temores y tuvo una nueva significación la obra, cambió mi manera de verla y mis sentimientos hacia ella” (C3FE4N8-2). Las formas de relacionamiento con la obra de ERV por parte de los colaboradores participantes generó respuestas que amplían la posibilidad de reconocerla como un objeto con un significado oculto y no distante de nosotros,

Ya la obra es ahora una amiga, y no un objeto omnipotente, la obra –en mi caso– es un amigo que está atrás, (Horizontal como el mar), está muy linda donde está ubicada, en la casona, ellas están ahí esperando a que las observemos y tienen muchas cosas que decirnos, 5-10 minutos y empiezan a enviar información, comunicarse con nosotros, mandar información por todos sus lados, esquinas [...] (C8ME4N8-7)

De igual manera, la C1 comenta que “por medio de estos talleres hemos canalizado y alcanzamos a entender en profundidad de que se trata la obra y conocemos también al maestro y el legado que está en nuestras manos cuidarlo” (C1FE4N8-5) y agrega: “yo tuve la fortuna de participar en este proyecto [...] fue muy grato y agradezco esta oportunidad, a nivel personal y profesional marcó

una diferencia en lo metodológico para activar el patrimonio” (C1FE4N8-1). Para algunos colaboradores/participantes su centro de interés era lo patrimonial, para otros, las maneras como podemos acercarnos a las obras de arte, lejos de las formas tradicionales que han imperado en los museos y galerías, “los talleres me llevaron a eso, ¿cómo puedo entenderla? ¿cómo podemos encontrar un puente para comunicarme con la obra?” (C9FE4N8-9) y concluye su relato, regalándonos esta frase sobre el impacto de la obra en ella misma: “ella quedó en mí” (C9FE4N8-10). La misma colaboradora/participante continúa su reflexión sobre las necesidades de los nuevos públicos con respecto a las obras,

Lo que me deja el taller es la forma como nos comunicamos con la obra, tan acostumbrados estamos que llegamos a un museo y nos tenemos que quedar quietos, estáticos, ¿y qué leo? Los estudiantes de arte hablan de leer la obra desde la composición, el color, a través de estos talleres nos muestra otra manera de comunicarnos con la obra [...] nosotros somos seres en movimiento y tal vez necesitamos otras maneras de relacionarnos con las obras, de abordarlas. (C9FE4N8-7)

Estas voces de las colaboradoras/participantes corroboran la necesidad de abrir las puertas de los museos, traspasar sus paredes, muros y fronteras para propiciar el encuentro con obras que solo existen gracias a comunidades participativas y dinámicas que den paso a una concepción de museo poroso y flexible, como un lugar para la diversidad, y que dejen de ser solo

[...] entendidos como lugares sagrados, rígidos y cerrados, centrados en la conservación y la investigación, hacia la comprensión de los museos como foros, y escenarios dinámicos que expresan las voces y las diversidades de las comunidades, sin distingo de edad, raza, género, ni procedencia. (Bartolomese, 2014, p. 58)

Con respecto al “poder de las cosas”, Bennet revisa el concepto de actante de Bruno Latour⁴⁸, quien plantea la posibilidad de considerar a la materia (llámese sujeto u objeto) como fuente de acción (agente) y que posibilita que se produzcan sucesos de acuerdo a su capacidad de conexión con otros cuerpos, en este caso, las obras de arte. El concepto de actante refiere a formas (sujetos, objetos, etc.) generativas y que en su constitución, propiedades y sentidos son el resultado de sus conexiones y relacionalidad con otras formas, “Desde esta perspectiva, la materia se entiende como proceso⁴⁹ y no como sustancia, es parte de una dinámica que vincula los agentes, sus enlaces, afectos y transformaciones” (López, 2021, p. 29), procesos que incluyen a las obras de arte plásticas y visuales, las cuales relatan las intracciones e interacciones entre materias humanas y no humanas, objetos y entornos, y permiten plantear comprensiones de cómo el mundo material y social son constitutivos de la forma en que vivimos y percibimos nuestras vidas.

Por último, la C1 encuentra una respuesta a la pregunta que se hacía en relación a las funciones de los museos y los esfuerzos que deben emprender para cautivas a las personas que menos les interesa conectarse con sus colecciones:

Para mí fue una reafirmación de la necesidad de trabajar con los no públicos, con las personas que orbitan en el medio del Patrimonio, del museo, de la obra, pero no los acercamos y esa es una labor como gestores o museo debemos hacer, canalizar, no conocen, pero no hemos tratado de buscar nuevas lógicas o intereses que pueden acercar a estos públicos a nuestros espacios. (C1FE4N8-6)

⁴⁸ En su teoría del “Actor-red” explica que “un “actor”, “tal como aparece en la expresión unida por un guion, no es la fuente de una acción sino el móvil de una enorme cantidad de entidades que convergen hacia él” (Latour, 2002, p.35), igualmente, “propone, en términos muy elementales, que el mundo natural y social son el producto de redes de relaciones entre actantes (objetos, sujetos, máquinas, animales, microbios, ideas, textos, artefactos, minerales, etc.) que participan activamente y sin jerarquía entre ellos” (López, 2021, p. 28).

⁴⁹ Este énfasis en los procesos al concepto deleuziano de devenir, como una lógica de la existencia, y una dinámica general en la que estamos inmersos, centrada en los procesos de transformación de las cosas y en los agentes que propician el cambio de sus estados en oposición a su categorización. Es así como ni sujeto ni objeto tienen un estado ontológico, sino que se entienden como posibilidades, pues “su lógica no es la lógica del ser, sino del devenir” (López, 2021, p. 29).

La tercera y última pregunta planteada durante el conversatorio que acompañó a la muestra arrojó interesantes reflexiones sobre los posibles aportes que se necesitarían para la construcción de una ruta educativo-artística para la ciudad de Pamplona. Las primeras voces nos hablan de la importancia de activar el patrimonio y de fortalecer el sentido de pertenencia de los habitantes de la ciudad,

Yo voy al sentido de pertenencia que la comunidad –Pamplona– deben tener con la obra de ERV y Pamplona es la ciudad museo, la parte patrimonial, religiosa, arquitectónica, y en el caso de la obra, lo artístico. En este mapa tenemos un corredor muy amplio que no existe en otras ciudades de Colombia, muy amplio, desde el campus de la U, pasando por el museo colonial, la catedral, el parque Águeda Gallardo, el Museo de Arte Moderno, el museo fotográfico, el museo arquidiocesano, la casa Anzoátegui, son espacios diversos. (C10ME4N8-1)

La mirada crítica hacia la situación en que se encuentra el patrimonio y la nula relación que tienen los pamploneses con él, es una de las preocupaciones que para el colaborador participante podría tener solución con una cátedra para los niños y niñas de la ciudad,

Yo considero que en el punto en que está Pamplona, el patrimonio está en las últimas y se debe todo a lo que hemos hablado acá, una vez cuando abrieron el Café Magnolio, y un amigo de toda la vida de 40 años, nunca había entrado al museo, pamplonés, eso hace que Pamplona esté en este estado, o sea nada, no estamos conscientes de lo que tenemos, hay gente de otros lugares que viene a conocer Pamplona, y nosotros no la conocemos y es urgente que esto sea una cátedra en los colegios, mis estudiantes en Mutiscua conocen mejor la obra que los pamploneses, es obligatorio una cátedra de ERV en los colegios de la ciudad. (C2ME4N8-6)

La apropiación del patrimonio en el que están incluidas las obras de arte, merece una especial mención por parte de la colaboradora participante que especifica debe generarse una educación desde tempranas edades, “necesitamos que la educación artística regrese al entorno escolar, si no es así los niños no puedan explorar las artes” (C3FE4N8-9), sumando a lo anterior que

La apropiación del equipamiento urbano y de las obras artísticas debe hacerse desde tempranas edades, lo que no se hace en las edades en que se tiene que hacer, los niños son los más curiosos y se emocionan con una pieza de un museo, ellos son capaces de tocar y aprender sin restricción. (C3FE4N8-4)

Y continúa con una importante pregunta que provoca: “¿Cuántos de nuestros niños conocen la obra? Si no es por un maestro que se encarga de esto, no la conocerían, si no existieran los museos, la mayoría de la población que se acerca a los museos son niños” (C3FE4N8-7), y realiza un apunte metodológico que hace tambalear la tradicional pedagogía museística, “no es justo ver la obra con respeto” (C3FE4N8-6). Luego, agrega que para la ciudad de Pamplona es necesario educar frente a las obras de arte, “considero que dentro de las políticas públicas se deben tener en cuenta un acercamiento a las obras y artistas” (C3FE4N8-12), y concluye, “no es justo que los pamploneses no conozcan la obra y debe retomarse ese conocimiento desde los más pequeños” (C3FE4N7-14). En este sentido, otro colaborador/participante propone: “Es obligatorio una cátedra de ERV en los

colegios de la ciudad” (C2ME4N7-6), a lo que un visitante de la exposición se une diciendo: “Lo más importante es empezar desde los niños, el inicio, la niñez, el sentimiento es lo primero como uno se expresa en el arte, si no hay sentimiento no hay forma ni colores” (Público de la exposición)

Como aporte fundamental, una colaboradora/participante nos recuerda la importancia de comprender que la educación artística contribuye de manera esencial para el ser humano, no es sólo para un grupo de personas con vocación artística, “¿cómo llevamos lo que hacemos para comunicárselo a otras personas o el arte es solo para artistas?, o ¿es para todo el mundo?” (C9FE4N8-5), pero desde una perspectiva interdisciplinaria, en donde se produzca un tejido de saberes que beneficie la construcción de conocimiento desde la escuela y desde los museos.

A otros colaboradores/participantes les preocupa la falta de sentido de pertenencia de ellos mismos y del resto de los pamploneses hacia el patrimonio en general, “como dije en un inicio, yo soy pamplonés y crecí rodeado de estas obras que eran como unos entes que estaban ahí simplemente, como especie de adornos, simplemente existían” (C8ME4N8-1). Esta misma inquietud siente otro colaborador/participante, para quien el compromiso de vivir en una ciudad que ha dejado perder gran parte de su patrimonio material e inmaterial, debe como premisa, la valoración patrimonial como un acto de responsabilidad social, “el sentido de pertenencia que nosotros como comunidad debemos tener como responsabilidad social sobre estos espacios que se generan en Pamplona” (C10ME4N8-3).

Por último, algunos colaboradores/participantes consideran la importancia de incluir en las prácticas de la escuela ejercicios cartográficos que permitan acercar a las personas afectivamente hacia las obras de arte y el patrimonio que posee la ciudad, esto en sí exige por parte de los maestros de escuelas y museos, que los mismos se involucren con las obras de arte para poder conectar a sus estudiantes con nuevas formas de reconocimiento y apreciación, “el ejercicio de la cartografía afectiva por ejemplo es muy chévere, porque acerca a las personas a la obra” (C3FE4N8-13), o el colaborador/participante que comenta: “y ver a Pamplona desde la cartografía, ubicar a Pamplona desde unos focos que son las obras de ERV” (C2ME4N8-4), y agregan un par de colaboradores acerca de su actitud como profesores de escuela, “desde mi profesión yo involucro a mis estudiantes con la obra de ERV, he podido llevar la obra a mis estudiantes” (C2ME4N8-5), “tuve la oportunidad de participar con los estudiantes del Águeda Gallardo del grado 9A y 9B, los resultados fueron gratificantes, se ve que estas actividades logran sensibilizar a los estudiantes ante la obra y el patrimonio” (C1FE4N8-3). Esta misma colaboradora/participante reflexiona sobre las emocionalidades que se pueden tejer desde la cotidianidad con los lugares que han acompañado a los pamploneses desde su infancia, sacarlas a la luz, pensarlas y no dejar que sigan estando en el olvido, “y no sabemos bien qué es, cómo es, y hemos construido una emocionalidad y relación con ella” (C1FE4N8-4).

Las posibilidades de construcción de sentidos de lugar y sus relaciones entre el espacio y la obra, a partir de los sentimientos y emociones a través de los cuales los colaboradores “se expresan en relación con ciertos lugares” (Del Valle, 1999, p. 25). Los colaboradores/participantes realizaron un proceso de lectura de las imágenes de sus experiencias de vida, una lectura de mundo concreto y situado,

“la lectura de los lugares habitados permitirá que los alumnos desarrollen gradualmente la conciencia crítica del lugar y, con ello, la capacidad de tomar decisiones fundamentadas” (Ramos y Feria, 2016, p. 107)

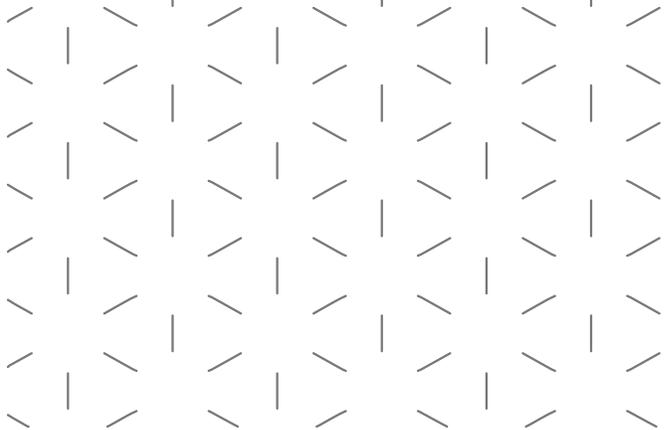
Recordemos la importancia de la imagen que debe ser leída como instrumento y artefacto mediador a partir del cual el individuo construye la realidad cultural para modificarse a sí mismo y a su mundo (Wertsch, 1993). Su poder de comunicar es, en ocasiones, más potente que el de las palabras. (Ramos y Feria, 2016, p. 91)

El planteamiento de encuentros y talleres propició un acercamiento distinto a las materialidades y a ellos/as mismos/as, instándolos a leer el mundo, es decir, La conciencia del mundo que implica la conciencia de mí, con él y con los otros, que implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo, no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad —razón, sentimientos, emociones, deseos— que mi cuerpo, consciente del mundo y de mí, capta el mundo al que dirige su intencionalidad. (Freire, 1997, p. 102)

Tomar conciencia de los contextos donde trabajamos, vivimos y, además, de la realidad que rodea nuestras acciones, y en especial en relación a los sentidos que el arte puede propiciar como forma de conocimiento, y que “dialoga con procesos vivos ligados a la educación” (Bustamante, 2018, p. 24), propiciado por las comunidades y asumidas como creadores ante las obras de arte y los espacios que ocupan.



CAPÍTULO VII



LECTURAS ENTRETEJIDAS

Como parte del proceso de interpretar los hallazgos de esta tesis y del cumplimiento de las metas trazadas en sus objetivos específicos, se dará paso a la presentación de los hilos narrativos encontrados en los relatos de los colaboradores/participantes, resultado del tejido de voces, hilos emergentes, los planteamientos del problema, del marco conceptual y del estado del arte de esta investigación.

Los hilos narrativos emergentes que se desplegarán en este punto son el de las Materialidades, el de las Nuevas Percepciones, el hilo de las Afectividades, el hilo de la Expresión-Creación, y, por último, el hilo narrativo de los Espacios/lugares y territorios.

~ 209 ~



Figura 107. Hilos narrativos emergentes

A su vez, cada uno de estos hilos están ligados al despliegue y cumplimiento de los tres (3) objetivos específicos de la investigación de la siguiente manera. Los hilos de las Materialidades, Nuevas percepciones, Afectividades, Expresión-creación y Espacios, lugares y territorios, tienen relación con el objetivo específico 1. Desarrollar procesos de significación – de las obras de ERV con los líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona para la apertura hacia esta producción artística. Mientras que, el hilo de las Miradas crítico-reflexivas tiene vínculo con los objetivos dos (2) y tres (3), que en este orden son: 2. Revisar las perspectivas educativas que históricamente han sido utilizados en los museos de arte, para la difusión de las obras hacia los públicos, y 3. Proponer una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV.



Figura 108. Hilos narrativos emergentes. Relación con objetivos

Antes de dar paso al cumplimiento de cada objetivo, se realizará una fundamentación teórica de los conceptos territorio y territorialidad y el sentido que tienen para esta tesis doctoral. El territorio se constituye en el habitar y la creación de ligaduras sociales (Bustos y Molina, 2012, p. 9); en este sentido, "Habitar -afirma Bourdieu- es significar y apropiarnos del espacio" (Spíndola, 2016, p. 29). Este espacio al igual que el territorio es una construcción social en el que cobra interés fundamental lo vivencial como acción política. Las territorialidades, por su parte, son comprendidas como el conjunto de representaciones y relaciones sociales que toman como escenario el territorio, asumido desde esta perspectiva no solo como el "marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado" (Montañez y Delgado, 1998, p. 122), sino como un escenario plástico, móvil y mutable. Desde este punto de vista, las territorialidades pierden el sentido de exclusividad y límite que caracterizaron su ejercicio en el pasado, para transformar a la obra de ERV, al museo –que ya no la contiene sino que la despliega– y a la educación artística viva y promotora de

nuevas significaciones como territorios construidos a través de la participación y construcción de nuevas territorialidades diversas, democráticas, creadoras, políticas, es decir, el territorio se activa al generar espacios propicios para el despliegue de las comunidades, mediadas por la emoción, el sentimiento y la carga subjetiva.

De esta manera, para el cumplimiento del objetivo número 1, “El Territorio de las significaciones”, cabe agregar que las significaciones⁵⁰ de las imágenes “consiste en la capacidad que tiene el signo de aludir, de señalar hacia el objeto [...] es orientar la atención del receptor por medio de la representación contenida en el significado hacia la realidad significada” (Blanco, 1979, p. 147). Para el caso de las imágenes producidas por los colaboradores/participantes durante los encuentros talleres del trabajo de campo, en gran parte, tienen relación con la producción de personas que no pertenecen al campo de las artes en términos formativos, su vínculo profesional o del saber se genera con otras disciplinas como la administración de empresas, las ciencias sociales (Historia y Comunicación Social), la educación (Licenciados en Educación Física), la categoría de empíricos, es decir, personas expertas en temas de arte y, por último, a las artes visuales. Esto en relación a la realidad de los discursos visuales (procesos de expresión-creación) generados por ellos y ellas, en donde predominaron expresiones visuales ligadas a esquemas de representación de la realidad como imágenes exentas, o acompañadas en varias ocasiones de textos escritos que aparecían a la par de las imágenes.

De esta manera el abordaje de los relatos orales y escritos y el entrecruce que aconteció con las narrativas visuales, se realizó dentro de los límites de una interpretación que produjo un discurso con lapsos de dudas, y que solamente pudo llenar este vacío interpretativo, en parte, gracias a las voces y relatos de sus creadores como “expresión comunicativa indispensable” (Fernández, 2015, p. 20) para poder dar comprensión y significado a las expresiones-creaciones de los participantes. Las mismas voces de los participantes entonces, guiaron un proceso interpretativo de sus expresiones creaciones y de esta manera, la investigadora corroboró las significaciones en algunas ocasiones, mientras que, en otras, los resultados junto con las voces, le produjeron emociones llenas de asombro y admiración hacia los creadores y su capacidad de generar narrativas inesperadas.

A través del distanciamiento de una narrativa totalizadora con principio, medio y fin “[...] Más que relatar una historia, se trata de relatos que dejan ver o exponen un mundo” (Garramuño, A condição fotográfica 39), pero en todas esas oportunidades, el relato recupera una imagen, se abre a la visión de un mundo. (López, 2021, p. 20)

En este momento del documento, se considera necesario presentar algunos insumos que fueron tenidos en cuenta para acercarse a cada proceso de expresión creación⁵¹ de los colaboradores/participantes, como, por ejemplo, el acercamiento a los *aspectos formales* de cada proceso de expresión-creación, según lo que plantea Guzmán (2009, p. 281), las líneas y el color, teniendo en cuenta que se requiere de una relación asociativa entre cosas y seres con su representación gráfica.

También se requiere considerar las cualidades de los soportes materiales elegidos por parte de los colaboradores/participantes durante los procesos de expresión-creación adelantados: los materiales, las herramientas utilizadas en la

⁵⁰ Para Blanco (1979, p. 147), “La significación es el proceso por el que el signo alude a la realidad sin alterarla (...) y constituye el proceso complejo por el que los signos utilizados crean el universo representado”.

⁵¹ “Para la semiótica pragmática, en los textos icónicos se observa una mayor diferenciación complementaria entre los recursos narrativos y los recursos de significación: a) Los recursos narrativos aparecen monopolizados por el contenido de la imagen (signo icónico). b) Los recursos significativos se distribuyen en numerosos aspectos que, aunque no constituyen signos, sí plantean connotaciones de significado y directrices interpretativas: así, por ejemplo, la perspectiva, el tono, los contornos, la textura, los colores, el encuadre, la composición, la sucesión, etc., orientan la interpretación del signo icónico” (Universidad de Murcia, s.f., p. 18).

producción de la obra, la manera como las organizaron dentro del espacio del soporte elegido, incluido elementos a los que se les atribuye un peso de significación como lo son la forma, el tamaño, el color, y, por último, la *manifestación de los lenguajes simbólicos* en equilibrio con *los aspectos conceptuales*, es decir, las narrativas visuales y textuales, tejidas con los relatos orales que contienen una posibilidad ontológica y de expresión en el sentido en que se generan reconocimientos hacia la vida de los participantes y la de los seres cercanos, “en un terreno incierto (la obra) contendrá un valor en sí misma conforme a la correlación entre la intención del creador y la experiencia estética subjetiva” (Guzmán, 2009, p. 287), es decir, la polisemia de la imagen, una pluralidad contenida que “se refiere a la relación con el mundo, con otros seres humanos, porque dota a las cosas en todo momento a partir de la experiencia vivida y, por ello, la obra de arte generará múltiples interpretaciones” (Guzmán, 2009, p. 287).

Como cierre de este punto, los aspectos anteriormente citados se convirtieron solo en herramientas de apoyo para el acercamiento a los procesos de expresión-creación de los colaboradores/participantes, en relación al Territorio de significaciones de las obras de ERV. En realidad, lo que interesa resaltar es que los colaboradores/participantes le atribuyeron a las esculturas nuevos significados a manera de territorios de apropiación de una obra considerada hasta ese momento huérfana y de sensibilidad por parte de un grupo de agentes sociales, educativos y culturales para quienes la obra era invisible y sin sentido.

Para el cumplimiento del objetivo número 2, “El Territorio de la Educación museal”, el lugar del mundo simbólico en el que se encuentran situadas las obras de arte, se constituye en un territorio compuesto por las narrativas de los otros y otras; un territorio que se abre gracias a la socialización de las historias personales de cada uno y de cada una; un territorio que se genera por el entrecruce y tejido entre diferentes modos de expresar y crear paralelamente con la obra de ERV; un territorio para aprender de sí mismos, de los otros y con los otros. El espacio museal es comprendido como un territorio en la medida en que las comunidades lo consideran suyo, y lo apropian, como lugar y casa, y aunque no se encuentra exento de tensiones, también se tejen en él, con él y a través de él recuerdos, afectos, reflexiones y resistencias.

Quando el ser ha encontrado el menor albergue: veremos a la imaginación construir “muros” con sombras impalpables, confortarse con ilusiones de protección o, a la inversa, temblar tras unos muros gruesos y dudar de las más sólidas atalayas. En resumen, en la más interminable de las dialécticas, el ser amparado sensibiliza los límites de su albergue. Vive la casa en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños. (Bachelard, 2000, p. 13)

Ante la postura de Bachelard, el cual asume la significación del espacio como ente poético, como sitio de amparo y sinónimo de casa, se une la posición de Massey (2004, 2005, citado en Torres, 2011, p. 6), quien considera que “El espacio es producto de interrelaciones, es posibilidad para la multiplicidad y la pluralidad y por último el espacio es devenir, nunca acabado, nunca cerrado, espacio como contingente”.

En resumen, las obras de arte pueden promover -desde una dimensión política- narrativas, relatos y resignificaciones, transformando tanto a la obra de arte, como al espacio que ocupa, en territorios y territorialidades diversas,

debido a la transformación del espacio en lugares de memoria, recuerdos, historias y afectividades. Desde este punto de vista, es vital reconocer los lazos que se tejen con las comunidades a través de las artes, de la sensibilidad y desde la pluralidad de lo que implica la expresión. Las comunidades, por su parte, se activan erigiendo un espacio propio e interdisciplinario en el que la solidaridad, la participación y comunicación construyen saberes y pertenencia, además de convertirse en ejercicio de revaloración cultural y personal.

Por último, para el cumplimiento del objetivo número tres, el “Territorio de la Educación artística”, se propuso una ruta para educar artísticamente a las niñas y juventudes de la ciudad de Pamplona y como punto de partida despliega los andares a partir del nicho laboral de la investigadora de esta tesis doctoral. Desde el programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona, específicamente la cátedra de Historia del Arte Latinoamericano, junto con los agentes involucrados (estudiantes del programa de Artes Visuales y las niñas del municipio) que asisten conjuntamente al proyecto de extensión a la comunidad, “Semilleros Infantiles de Libre expresión artística, SILEA”, se dio inicio -con esta propuesta- al trazado de un viaje por lugares inesperados y que tiene como compañera de ruta a las materialidades que nos rodean.

Esta ruta se sostiene conceptualmente sobre una educación artística para el despliegue de la sensibilidad, pero una sensibilidad que se constituye, según Rancière (2004, p. 9), por la significación de los efectos que tienen en los agentes vivos, los acontecimientos aparentemente insignificantes de la vida diaria, ruidos, sonidos, olores, sabores que no tienen la pretensión de pertenecer al estatuto de las obras de arte, sino en contraste, desplegar actitudes estéticas en los agentes vivos.

La ruina de los antiguos cánones que separaban los objetos del arte de los de la vida ordinaria, la forma nueva, a la vez más íntima y más enigmática, tomada por la relación entre las producciones conscientes del arte y las formas involuntarias de la experiencia sensible. (Rancière, 2004, pp. 8-9)

La vida y las relaciones de los agentes vivos con las materialidades (entre las que se incluyen los procesos de expresión-creación y las narrativas orales y escritas de los colaboradores/participantes) representan un hecho significativo en la medida en que los entrelazamientos transforman a cada uno, ya no siguen siendo los mismos/as después de vivir procesos inactivos, pues aquello que nos dividía como una especie de frontera binaria se difumina y tiende a desaparecer.

A continuación, se hará la presentación de los tres (3) territorios que constituyen el cumplimiento de los tres (3) objetivos específicos de esta tesis doctoral.

El Territorio de las significaciones (Primer objetivo específico)

Este territorio está comprendido por cinco (5) significaciones que emergen de los procesos de expresión-creación de los colaboradores-participantes, organizados de la siguiente manera: la primera es “Cerrar los ojos para ver. Ver no implica el conocer: las materialidades nos afectan de muchas maneras”; la segunda, “La obra como un ave. Las nuevas percepciones ante una obra de arte”; la tercera, “La escultura como un refugio”; la cuarta, “Una obra para tejer y destejer” y la quinta,

“La obra como un territorio para descubrir”.

“Cerrar los ojos para ver” (C9). Ver no implica conocer: las materialidades nos afectan de muchas maneras

El cumplimiento del primer objetivo específico de esta tesis doctoral se alimenta de los hilos de las Materialidades en diálogo con las materialidades vivas, las materialidades afectivas, los ciclos, la memoria y los atributos de la obra de ERV, planteados por los colaboradores. En medio de este entrecruce de relaciones, se destaca la voz de colaboradores/participantes que reconocen la importancia de acercarse a la obra de ERV de otra manera, distinta a como ha sido abordada tradicionalmente.

Otras formas de conocimiento y sensibilidad emergieron durante el trabajo de campo, lejos de los discursos teóricos que hegemónicamente han acompañado la obra de arte, reconocimos que para conocer una obra de arte hemos desarrollado un imaginario que es a través del sentido de la vista y en verdad no siempre es suficiente con ver para conocer.

En relación estrecha con las conceptualizaciones del Neomaterialismo, y las concepciones que plantea Jean Bennet, como son la “vitalidad de la materia” (Materia vibrante) y el “poder de las cosas”, y que invita a pensar las cosas como actantes, como agentes con capacidad de acción, transformación y creación, invitamos a los colaboradores/participantes a realizar una serie de trabajos, en los que los relatos orales y narrativas escritas y visuales expresaron su relación con los objetos personales, con las materialidades que nos rodean, esas que de ser tan comunes y cotidianas ya no vemos ni nos detenemos en sus detalles y por supuesto, la materialidad de la obra de ERV.

Esta vitalidad de la materia desplegó narrativas intensas en los colaboradores/participantes, como, por ejemplo, el grupo de relatos que trajo al presente historias de amistad y en las que los lazos familiares impregnan los objetos de nostalgia. La C9FE1N1-4 nos habla del objeto personal cargado de afecto, “Este objeto me lo regaló una amiga, la vida me ha regalado personas que me acompañan y brindado apoyo”; de igual manera, el C10ME1N1-3, quien narra: “Es gracias al objeto que se puede mantener viva en los ojos de ella y en los míos su recuerdo”; el C2ME1N1-1 agrega:

Esta medallita tiene como 52 años se la ganó mi papá, yo nunca conocí a mi papá como deportista y él tenía esas medallas escondidas pero alguna vez me las mostró en el armario que tenía a donde uno no se podía acercar mucho, dentro del armario había un baúl y ahí había 3 medallas [...] de niño nunca me dejaba ver, hasta que hace unos años me las trajo y me las dio.

Este relato cobra especial importancia por los hechos que posteriormente ocurrieron en la vida del colaborador/participante, durante el proceso del trabajo de campo fallece su padre, el ganador de las medallas, el ser distante y al tiempo que tanto admiraba su hijo por sus logros deportivos⁵². Y, por último, la C3FE1N1 2-2, quien viaja en el tiempo y recuerda, “La primera vez que yo vi tijeras fue ver a mi mama haciendo costuras, y me encantaba que mi mama me hiciera vestidos”. La idea que los objetos nos hablan y que sin los objetos difícilmente podríamos hablar las personas, se vuelven realidad sensible a través de este grupo de relatos,

⁵² Este relato relacionado con la agencia de una materialidad que el colaborador/participante descubre en este trabajo de campo, cuando nos cuenta que esas medallas lo instaron a seguir una carrera deportiva y simbolizaron para él, que él también podía llegar a ser un excelente deportista como su Padre.

al fin y al cabo, materialidades que despliegan nuevas materialidades.

La memoria también nos brinda otros dos relatos, tejiendo a través de relaciones impredecibles, diálogos novedosos y sorprendentes, como por es el caso del C₂ME₃N₆ 3/6, quien crea una conversación insólita entre una flor del árbol del Magnolio⁵³ con la obra “Cóndor” (En memoria de Virgilio Barco Vargas), diálogo pleno de recuerdos y descripciones llenas de sensibilidad:

Mis células traen en su memoria tu imagen impecable, protectora, altiva, estuve en esta casa antes que tú, te trajeron brillante, joven, feliz, te instalaste, la luz reflejaba mi imagen en tus alas y en la noche de luna llena, compartías tu calor con nosotros los habitantes de nuestra casa en este patio trasero que alimenta nuestra vida.

Finalmente, la C₁₁FE₃N₆-1 nos comparte también un diálogo, pero esta vez entre la obra “Pórtico” y el polvo de óxido, como minúsculas partículas desprendidas de las misma obra del maestro y que cobran vida al ser testigos de las formas de vida que se crean en la zona del “Cartucho”⁵⁴ en la ciudad de Bogotá, “tus espectadores y admiradores serían los olvidados, los huérfanos y los abandonados, ellos te contagiarían sus desdichas, sollozarían en pleno plenilunio el viaje a lo desconocido, sus lágrimas, sus blasfemias sus dolores, y sus efímeras alegrías”.

Los símbolos forman parte de los vínculos que plantean los colaboradores/participantes con las materialidades, en particular la C₉FE₁N₁-6/7, quien nos habla sobre cómo los objetos nos acompañan, “Las mariposas me gustan y simbolizan la libertad, la posibilidad de moverse y no atarse a las cosas [...] simboliza la amistad, como esas personas que siempre están con uno y lo apoyan y van conmigo [...] me acompañan”. La C₁₁FE₁N₁-14 por su parte, nos regala un fragmento del relato en el que narra lo que significa entrar al lugar que ella ha gestado para su comunidad, una Biblioteca Popular, que es su proyecto de vida, “es maravilloso cuando abro la puerta, lo que está gris se pone de color”. Este relato relacionado con la agencia de una materialidad que el colaborador/participante descubre en este trabajo de campo, cuando nos cuenta que esas medallas lo instaron a seguir una carrera deportiva y simbolizaron para él, que él también podía llegar a ser un excelente deportista como su Padre, “y yo después pensé en que la medalla fue la fuerza para yo ser deportista y dedicarme al deporte”, o la C₃FE₁N₁-3, “y la tijera y pilas con la tijera y ver cortar la tela en mi caso las tijeras representan un anhelo”, quien nos enseña cómo un objeto nos recuerda que tenemos sueños y proyectos vivos y la materialidad nos moviliza a cumplirlos. Por último, el C₆ME₃N₆-2, quien en un diálogo entre la obra “Custodia” y unas gotas de sangre, relata, “la sangre es vida y muerte, simboliza el principio del ciclo, así como una génesis, se transforma, va en proceso de volver a la tierra”.

Los ciclos de vida y muerte emergen en las narrativas visuales y escritas de los colaboradores/participantes, como en el caso del C₂ en un diálogo entre flor del magnolio y la obra Cóndor (Homenaje a Virgilio Barco),

Moriré primero que tú, pero pronto retornaré para estar contigo, no sé si me extrañas en mis ausencias, son cortas, para el destino que nos aguarda al final. Algún día ya no estaré nunca más, mientras tú vivirás, más, no sabemos cuánto, pero me gustaría pensar que estarás eternamente, como yo quisiera pensar que este árbol que me sustenta será eterno, pero algo cierto

⁵³ El maestro ERV, inaugura el Museo que lleva su nombre no solo con su obra, sino también con 2 árboles de Magnolio, ubicados en cada Patio de la Casa colonial antiguamente denominada coloquialmente, “La Casa de las Marías”, la flor del Magnolio, por lo tanto, es un símbolo del Museo en la ciudad de Pamplona, también de la vida, de la obra y la muerte del maestro, pues sus cenizas se encuentran depositadas en una urna a los pies del Magnolio más antiguo.

⁵⁴ La Calle del Cartucho, se encontraba ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la Avda. Caracas con Calle 6ta, rebautizada como el “Parque Tercer Milenio”, propuesta urbanística diseñada para resignificar una zona marginal del D.C. En este parque se encuentra la obra escultórica “Pórtico” del maestro ERV. Vale recordar que, en esta ciudad, se encuentran al menos 15 obras del maestro pamplonés.

es que los ojos que reposan cada día sobre ti y sobre mí son minúsculos en comparación con los nuestros, cada renacer mío encuentra en ti cóndor más vida. (C2ME3N6-7/12-)

La C9, a través de un diálogo entre la obra “Aniversario” y un charco de agua, nos narra lo siguiente:

Árbol de la vida, o aniversario como también fuiste llamado, es ahora en este instante cuando te doy la bienvenida, no al mundo de la existencia y la eternidad, porque a él ya perteneces, te doy la bienvenida en cambio a mi mundo, a mi espacio de vida, a este lugar infinito donde tejo y destejo recuerdos y anhelos, este lugar que ha visto pasar el tiempo y la humanidad. (C9FE3N6-1/2)

Dos colaboradores/participantes reelaboran los ciclos y el eterno retorno de la vida y la muerte, como es el caso del C8ME3N6-4, quien nos recuerda que la obra de ERV también nos habla, “yo muero y vivo constantemente como el pasar de los días” o el C10ME3N6-3 y 7 cuando al entrar en contacto con la obra “Manto emplumado” en diálogo con un charco de agua, describe los conceptos que para él son claves de la escultura abstracta geométrica del artista, “tu paz [...] tu tranquilidad, tu austeridad, la que a través de tu paso por este plano terrenal disfrutaste entre triángulos, espirales y círculos” y despide el diálogo agregando, “vuelve cada vez que quieras y haz que el espejo de agua en aquel charco, nuevamente te dé vida”.

Cerramos este grupo con la palabra transformación, la cual cobra notoriedad cuando la C7FE3N6-1/2 crea un diálogo entre una obra de ERV y una gota de sangre al relatar su propio proceso de cambio y de devenir, “Transformación. Así yo cambie no la voy a volver a ver igual, el tiempo hace que se transforme de cierta manera y la sangre la mantiene viva a través del tiempo”. O la C11FE1N1-9 que, en este caso, reconoce cómo un lugar que es a la vez un proyecto de vida deja una marca indeleble en su vida, “la biblioteca me ha cambiado la perspectiva de vida, desde el punto de vista académico”.

Las materialidades se convierten en este sentido, en protagonistas, obras de arte, naturaleza, objetos personales, narrativas, expresiones visuales, es decir, “entidades no-humanas participan activamente del diálogo y son capaces de interpelar al sujeto” (López, 2021, p. 21), así como el colaborador/participante que se pregunta así mismo por la obra de ERV a la que le dio una nueva significación, “la obra como un ave, ¿por qué no me había dado cuenta?” (C8ME2N3-3).

Esta manera de darle comprensión a una obra de arte requiere nuevas formas de acercamiento y de entretrejo con ella, más allá de los preceptos de una educación artística que posiblemente sustente la formación de un saber y su práctica a través de la educación para el arte, y que, según Sosa y Chaparro (2014, p. 225), asumen al ser humano no solo como ser creativo, sino que centra su enseñanza en la educación de la sensibilidad a través del régimen de la mirada y la contemplación, en la que “el ver” se convierte en herramienta fundamental para el conocimiento y la comprensión del mundo.

Para el proyecto civilizatorio de la modernidad se estableció una centralidad en el sentido de la vista, que desde el Renacimiento y la Revolución Industrial hizo posibles inventos como la imprenta, la perspectiva y la fotografía, fomentando una primacía de lo visual y determinando modos de ver que

regularon y normalizaron la mirada. (Sosa y Chaparro, 2014, p. 225)

Desde una mirada espacial y matemática del mundo, pasando por un énfasis en la observación y posteriormente el desarrollo de una mirada resultante de la mezcla de ambas, coexistiendo a través del tiempo y estructurando un tipo de mirada impuesta por la modernidad. Cabe resaltar, que estas formas de mirar configuran unas determinadas formas de ver, acopladas e interdependientes con las formas de enseñanza en la Educación artística escolar y en la escuela en general. Por supuesto, hay que recabar en una educación artística en la que se resalta el método de “ver” y “saber”, los cuales responden “a mirar al modelo y repetirlo, ya que ver es aprender para luego grabarlo en la memoria” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 228)

Desde Comenio a Pestalozzi, se pondría en juego el problema de la atención y fijación del conocimiento a través de la imagen en los manuales escolares. Así, el ver, comienza a ser el régimen que se instituye, y emprende una fuerte batalla entre palabra e imagen, luego que la primera abordaría a penas la superficie de las cosas, mientras la segunda evidenciaría su apariencia externa, siendo el Orbis, ese dispositivo que privilegiaría el deleite del ojo a través de las diversas láminas que acompañan el texto para afinar lo visual. (Sosa y Chaparro, 2014, p. 230)

Este modelo estaba dirigido a los objetos, fundamentales para el ejercicio de la copia (mimesis), y repetición de modelos que ejercerán una “legitimación de formas de belleza” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 232) desde los espacios escolarizados, mediados por la educación de la mirada y de la mano, y que posteriormente se entrecruza con el dibujo centrado en la observación y atención de tinte baconiano, sumado al énfasis en los postulados pestalozzianos basados en la geometría y las estructuras de las formas del mundo, métodos que, en síntesis, son recogidos del devenir histórico de la enseñanza de las artes por estos investigadores, y que influirán más allá de la escuela, la formación de artistas en las academias y los ámbitos de la Educación Superior.

Pero, más allá de la imposición de la mirada y de formas de ver que se relacionan con el poder del conocimiento científico y su utilidad para la sociedad, hay que reconocer nuevas formas de expresar y de crear, pues la comprensión del mundo por parte de los sujetos podría estar mediada por formas distintas que se encuentran lejanas del ejercicio de la razón y el dominio sobre los objetos (materia), y acercarse mejor a procesos de sensibilización en los que se reconoce que las cosas (agentes) y las obras de arte tienen “una vitalidad, una fuerza de las cosas que se ejecuta con los humanos y dentro de ellos, una fuerza que produce efectos y puede cambiar el curso de los acontecimientos” (Bennett, s.n., citado en López, 2021, p. 27) y que propone la idea de conocimiento de la materia a través de todo el cuerpo.

De esta manera, un grupo de relatos materialistas nos trasladan a lugares cotidianos, rescatados de la insignificancia para convertirlos en protagonistas a través de la descripción sensible de sus detalles y en los que cobran vida para contarnos de sus historias y situaciones inesperadas. En este sentido, la C9FE1N2 nos narra:

Amanece. Del jardín aún se desprende el olor a tierra húmeda. Un cielo rojizo y despejado augura que hoy no será día de lluvia. La quietud de la madrugada

aún se siente y el silencio de la hora, armoniza perfectamente con el canto de unas aves que van y vuelven. Extendidas sus alas, y volando en formas circulares y elípticas reconocen el aire cálido que da el nuevo día.

Ella misma, la C9, continúa relatando la relación con su objeto personal, el cual se transforma en agente vivo que la llena de emociones:

Respiro. Ese aire en el que las aves se mueven, esa nada es la que observo. Respiro. De pronto todo es silencio. Ya ni las aves están.

Ante mis ojos, mariposas amarillas. Las veo por todo el jardín, elevarse y moverse con tal delicadeza, una de ellas viene y en un acto de ternura, decide regalarme un instante de felicidad, posándose sobre mi mano. Se va. (C9FE1N2)

Continúa la C9FE3N6-3/7, quien, en abundante prosa, dialoga con la obra de ERV denominada “Árbol de la vida”,

“Árbol de la vida” prefiero llamarte así, en el 83, tu nacimiento fue un canto de alegría, una promesa, una celebración, donde honraba la vida, 60 años de tu creador. Hoy te invito a celebrar una vez más, te miras en mí me observas y te observo, han pasado los años, pero reconoces que en esencia sigues siendo el mismo, como sustancia de vida, he nutrido y alimentado tus raíces, pero tus raíces han movido estas aguas, pero para que no solo sea agua estancada, sino agua en movimiento, con amor y gratitud esta parte del océano, después de ti, nunca más charco de agua.

El C10ME3N6-2 en diálogo entre la obra Manto emplumado y un charco de agua, nos dice “Contemplando la lluvia, miro hacia el suelo y observo un charco de agua y allí me encuentro el reflejo de tu esencia”, la C3FE1N2-6, “Tijeras: que será de mí, con quien volveré a sentir la satisfacción del trabajo bien hecho, quien cuidará de mí, solo sus manos me trataron con respeto”. Relatos que aprecian la materialidad, destacan funciones que sobrepasan las tradicionales utilidades del objeto o cosa, y que reconocen la importancia de su existencia, de su transformación y de sus ciclos. Así, el C8ME3N6-10 dice:

Cuando alguien se pregunta sobre ti, qué eres, por qué está allí, ¿quién te creó? ¿no te sientes deseada por tantas miradas? Que dentro de tantas opciones decidan pensar en ti es hermoso, pero todo tiene un ciclo, cuando a mí me consumen, desechan mi piel, un simple desecho que se hace uno con la tierra, noto que tú poco a poco desechas tu piel, en forma de polvo, de trozos, de agua. Es algo interesante.

En estos relatos emergen también las territorialidades en relación a los lugares y los objetos, los colaboradores/participantes tejen relatos de apropiación y defensa de lo propio, como ejemplo, la C11FE1N1-15y7 nos cuenta que “esa biblioteca es para soñar, resistir, resistir ante todo [...] los que nos quieren quitar el espacio” y agrega ella misma en conexión con su objeto personal, “por eso las puse ahí (las llaves) porque se me puede perder cualquier cosa menos estas llaves [...] aquí está todo”. O la C3FE1N1, quien nos recuerda que “Este es mi objeto -tijera- y no dejo que nadie la toque [...] tengo tijeras para papel, para remendar, para cortar tela”. Por último, el C2ME1N2-1 nos cuenta que, el personaje que él denomina deportista dialogó con la obra “Homenaje a Virgilio Barco” reconociendo las características de la escultura, “Imponente y siempre atento, el cóndor vigila la casa con ojos vivos, nos observa”.

Bennett habla también del «poder de las cosas» («Thing-power») como una forma de llamar la atención sobre la capacidad de los objetos para exceder los significados y propósitos humanos con los que fueron diseñados, es decir, su capacidad de agencia (López, 2021, p. 28) y a esa clase de comprensión, la mirada hacia la materia, como único modelo de conocimiento y sensibilidad, resulta insuficiente.

“La obra como un ave” (C8). Las nuevas percepciones ante una obra de arte

La segunda significación emergente se relaciona con el hilo narrativo de las Nuevas Percepciones en el que se entreteje con sub-hilos relacionados con la activación de otros sentidos y las sensaciones. Para dar inicio a la comprensión de esta significación que generó la obra de ERV en los colaboradores/participantes, habría primero que intentar acercarnos -desde la Modernidad- a lo que se entiende como educación de los sentidos a través de la educación artística.

En parte, las bases de la noción de sociedad racional la podríamos situar en la Ilustración, momento en el que una nueva visión de progreso, producción y ciencia, orientados por una moral civil, se entretajeron para sentar las bases del proyecto moderno. Surge la inquietud a la par, por la Estética, las artes y el universo de las sensaciones, en especial el conocimiento obtenido por la vía de los sentidos “pero que tales sensaciones podrían orientarse mediante un ejercicio racional” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 218).

La Escuela en medio de estas inquietudes, es permeada por los discursos que colocaban en función de la utilidad y de la producción, las sensaciones, institucionalizando de esta forma, una forma de ver para conocer.

Se promueve en el niño un escenario en el cual pueda redescubrir la naturaleza, revelada a través del mundo sensible, “los sentidos”; pero esto implicaba que esa naturaleza pudiera ser dominada y ordenada, y esto demandaba una serie de métodos de enseñanza en función de la gran mayoría, es decir, enseñar todo a todos, donde el método pueda inducir a la ‘verdad’. (Sosa y Chaparro, 2014, p. 220)

Los sentidos, en especial la vista, fue obligada a educarse para taxonomizar la naturaleza y comprobar la “verdad de las cosas”, a través de su representación visual, en especial, en la Nueva Granada, un claro ejemplo de este régimen escópico⁵⁵ en función de la ciencia, fue inaugurado por la Expedición Botánica⁵⁶ 6en cabeza del sabio José Celestino Mutis, proyecto didáctico y de investigación que estableció “reglas para sistematizar y estandarizar la observación” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 16).

Precisamente esas normas que constituyen un régimen escópico, siguen vigentes hoy, después de casi dos siglos y medio de permanencia en las aulas y en la vida de las personas. La huella se evidencia en algunas de las voces de los colaboradores/participantes que en su relato manifiestan el apego a la mirada, la imposición del acierto, como es el caso del C2, quien confundido manifestaba nerviosamente: “le sentí la estructura a la escultura que pude entender, a otra escultura no, no entendí nada” (C2ME2N3-2), “no se parecían en nada a lo que imaginé, traté de darle forma, pero no” (C2ME2N3-5), “no sabía qué era, si era

⁵⁵ Una de las tantas anécdotas narradas por Eugenio Barney Cabrera en el capítulo “Pintores y dibujantes de la Expedición Botánica” (Salvat), cuenta a cerca de la arbitrariedad de las normas de disciplina utilizadas por Mutis, quien aparte del horario estricto, el silencio absoluto, el trabajo de obrero, pues los pintores trabajaban nueve (9) horas diarias -de ahí que no fueran considerados artesanos sino obreros reitero- sufrían castigos y sanciones como por ejemplo el caso del pintor quiteño Manuel Roales, a quien Mutis ordenó sujetar con grilletes al sitio de trabajo para exigirle concentración y evitar sus continuas escapadas.

⁵⁶ La Expedición Botánica estuvo vigente en la Nueva Granada desde 1783 hasta 1817.

una encima de la otra, en mi mente no reconocí nada, no pude entenderla, en mi mente no pude” (C2ME2N3-10). Y la necesidad de adivinar qué obra era, a pesar que en medio de la libertad del ejercicio se les invitaba a los colaboradores/participantes a dejarse llevar, a sentir. Varios de ellos y ellas, inicialmente, estaban preocupados por adivinar qué obra era la que estaban tocando más que descubrir nuevas sensaciones y conocerla a través de otras formas, “los fines era comprenderla” (C2ME2N3-8), “primero adivinar qué obra era” (C2ME2N3-12), “la forma supe entenderla” (C2ME2N3-9). También, una colaboradora/participante afirma estar haciendo bien el ejercicio, “Sentí acierto de estar ubicada paralela a la pared” (C3FE2N3-9) y agrega (C3FE2N3-9-13), que tenía durante el ejercicio el “instinto estar alerta y acertando”, y concluye el colaborador/participante (C8ME2N3-8), “creo que medio la arme”, por último, el asombro vivido por el colaborador/participante tanto durante el momento de tocar y sentir, como cuando pensaron que, al abrir nuevamente los ojos, el sentir y el ver debían estar conectados, “pero en realidad es muy diferente cuando la destapé” (C8ME2N3-9).

El asombro lo sintieron también los colaboradores/participantes, al sentir lo inesperado del ejercicio; C1FE2N3-5 en especial al relatar que “algo que no habías visto en otras oportunidades con los sentidos”, además, “qué raro sentirlas y no verlas pues es como la geometría, pero lo cuadrado lo geométrico, pero es raro, uno las tiene en la mente, pero identificarlas por el tacto es extraño” (C5FE2N3-12), sumado a la incertidumbre y ansiedad por acercarse a una experiencia nueva, “y uno no sabía con qué se iba a encontrar” (C1FE2N3-6).

No es la intención de esta tesis realizar un recorrido histórico por los momentos de la educación artística en Colombia, más bien resaltar -como bien se dijo en párrafos anteriores-, uno de los posibles detonadores de uno de los regímenes visuales que ha tenido cierta vigencia en la escuela colombiana, tal vez olvidado ya, desdibujado también, pero que de alguna manera ha ejercido influencia en las enseñanzas del arte.

Ahora, y para el caso de esta tesis, se aboca por una nueva educación artística, centrada en el despliegue de la sensibilidad, constituida según Rancière (2004, p. 9), por la significación de los efectos que tienen en los agentes vivos, los acontecimientos aparentemente insignificantes de la vida diaria, ruidos, sonidos, olores, sabores que no tienen la pretensión de pertenecer al estatuto de las obras de arte, sino en contraste, desplegar actitudes estéticas en los agentes vivos.

Precisamente, este filósofo francés recrea una narrativa materialista necesaria para dar comprensión a un régimen estético en el que se desvanece la distinción del arte como objeto sagrado alejado de la vida cotidiana de los seres humanos,

La ruina de los antiguos cánones que separaban los objetos del arte de los de la vida ordinaria, la forma nueva, a la vez más íntima y más enigmática, tomada por la relación entre las producciones conscientes del arte y las formas involuntarias de la experiencia sensible (Rancière, 2004, pp. 8-9)

En relación a lo anterior, el simple ejercicio de tocar una obra de arte escultórica, la materialidad del metal y las formas geométricas con los ojos cerrados, desató una serie de sensaciones diversas en los y las colaboradoras participantes, de tal manera que relataban: “dibujar la escultura en mi mente, me recordó a una mujer por lo suave y placentero al tacto” (C2ME2N3-1), “sentí la estructura, la parte geométrica, sentí las líneas” (C2ME2N3-8), y cierran

comentando la experiencia de vínculo con una obra que no alcanzaba a explicar por la misma intensidad, “pudimos conectarnos con la obra de una manera que Ud. No alcanzaba a percibirla, la obra terminó siendo parte de uno mismo, esas formas rígidas y duras empezaron a penetrarlo a uno a compenetrarse” (C2ME2N3-25). Y continúa el mismo colaborador/participante comentando la confusión espacial experimentada durante el ejercicio, “pensé que estaba en el último salón, para caminar alrededor de la obra para no tumbarlas [...] todo estaba al lado de todo/ después me di cuenta que eran solo 3 esculturas [...] tenía la sensación que estaba en la sala” (C2ME2N3-21). Por último, la C5 narra su asombro al descubrir las sonoridades entretejidas con las texturas que iba palpando, “las piedras, sentir texturas con los pies, lo sonoro, pies encuentro con el objeto inesperado. La minuciosidad, dejarse llevar por las superficies, nunca había sentido, palpado una escultura, cambian tonalidades, cambian cuando las tocas” (C5FE2N3-1/3 y 13/15).

De igual manera, la colaboradora/participante C3 comparte sus sensaciones al manifestar que,

Figuras geométricas que se salían, el brazo se quedaba metido en la escultura veía la escultura a pesar de la venda, piezas profundas. Tengo la venda en los ojos cerrados, flores de la pañoleta se salieron en el espacio y la venda que me permitía ver, aunque no pudiera ver [...] (C3FE2N3-1/5)

Y agrega,

Figuras geométricas que se salían, asombroso de verdad, y lo que decía C9, en el brazo cabía todo en la obra, uno la recorría y el brazo se quedaba metido, supe que tenía una forma así, una geometría que se salía y todo iba en esta dirección con respecto a la base [...] con figuras geométricas que sugieren formas, profundidades, una tenía una lámina de fondo en el que emergía una obra [...] sentía que me caía al vacío, las florecitas, no me di cuenta que tenía la pañoleta, vi formas de florecitas, se salieron de la pañoleta hacia el espacio. (C3FE2N3-8/11)

La sensación de vivir otras realidades al cerrar los ojos y depositar la confianza en el resto de los sentidos, la necesidad de expresar con anhelo y ansiedad las emociones vividas durante la experiencia, que invitaba a vivir la materialidad desde posibilidades y “líneas filosóficas alternativas al pensamiento cartesiano y su concepción de la materia –que sostiene una separación entre la materia y los seres vivientes, y otras relaciones binarias tales como mente y cuerpo que subordinan la corporeidad al pensamiento” (López, 2021, p. 26). Ahora, durante el ejercicio hay que enfatizar que se produjeron intracciones entre los cuerpos vivos y no vivos, a las que se unieron los sonidos del entorno, los recuerdos de vivencias pasadas, la temperatura del ambiente, las voces entrecruzadas de todos los colaboradores y colaboradoras/participantes, en fin, todos los y las convocadas en el momento de la experiencia estética ante lo cual, las puertas y ventanas siempre estuvieron abiertas.

Por ejemplo, la C5FE2N3-8y9 relataba que

Se me hicieron muy extensas las esculturas, yo sentí muy extensa las superficies, esos planos extensos los traje, y el volumen también traté de traer volumen y textura, Siento que lo hice muy espacialmente. Uno sabe ya en donde está cuando encuentra una escultura.

Y la C8ME2N3-1/11,

Magnitud [...] muy grande la obra, relación vuelo y frío. Conversaba con la obra, la lluvia se convertía en lo que sentía [...] por eso están como flotando en diferentes ángulos las gotas, con esta sentí algo masivo, muy grande, de extenderme, la sentí muy grande como un terreno. La obra se desprendía [...] sentía pájaros, plumas, sentí un pedazo de óxido que se había caído, fue raro, siempre fue un pájaro, ¿Por qué no me había dado cuenta?; yo llegué a la primera (escultura) porque sentí la magnitud, quería conocerla.

Otros colaboradores/participantes coincidían en que las esculturas les habían generado formas y espacios inesperados, a pesar de conocer las obras y visitarlas durante años en el Museo y observarlas en la calle, el ejercicio les dejó la experiencia de reconocerlas como objetos distintos a los que recordaban. La C9FE2N3-3 hablaba por ejemplo de la “Luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa”, o como el colaborador que compartía que veía “cruce de formas a través de un collage visual” (C10ME2N3-2), o la colaboradora/participante que descubría la obra leída por los intersticios de su propia materialidad, “Me gustó mucho cómo estaba doblado, por dentro carrasposo (ito), por fuera liso, irregular, algunas láminas son muy suaves, otras no, el doblez de adentro, el dobladillo muy curioso para hacer eso con el metal, la forma geométrica” (C1FE2N3-5).

Es así como las materialidades, aparentemente, llámese obra de arte, promueven entonces variados despliegues y agencias, nuevas posibilidades de conexión y encuentro con el entorno, con lo humano, transformándose en faro de ubicación espacial, guía y motor de emociones intensas, etc. Y en este sentido, la C4 expresaba que sentía “adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo normal (C4FE2N3-2) y juntas las C4FE2N3-1, C3FE2N3-6, C1FE2N3-4 y C5FE2N3-1 concordaban en que “las esculturas te ubican en el entorno, la tierra, te guían”.

También, los colaboradores/participantes manifestaron que su dedicación se concentró en palpar y sentir las obras, por ejemplo, la C1FE2N3-7 y el C2ME2N3-1 compartían que “ya cuando estuvimos cerca de las piezas nos concentramos en explorarlas en percibir las, sentir las”, y que “con los ojos cerrados encontré otras posibilidades” (C4FE2N3-3).

Descubrir las obras con otros sentidos fue uno de los objetivos del ejercicio sensorial, por lo tanto, fueron comunes las voces que manifestaban las estrategias utilizadas para reconocer la obra, por ejemplo, el C6, que decía que “Utilicé el tacto, el tacto para hacer el recorrido” agrega, “los pies para evitar el tropiezo” (C6ME2N3-1 y 2). Y de ahí en adelante, los y las colaboradores/participantes empezaron a conocer a través de esos otros sentidos, como los que reconocían que “El oído se activa más (lluvia) para ubicarse en el espacio” (C6ME2N3-3), y que “buscaba el sonido y las texturas con la naturaleza (C5FE2N3-1), o el colaborador/participante cuando se preguntaba por la materialidad esquivada, “¿qué me ocultaba? ¿qué descubrí?: texturas” (C6ME2N3-4).

Con respecto a lo anterior, el cúmulo de descubrimientos fue notorio. La C3FE2N3-2 comentaba que el ejercicio “me llevó a descubrir técnicas y texturas por el olor” y que el “el tacto me hizo saber que había superficies rugosas con olor a óxido, igual a una escultura sin pintura y la superficie lisa sin olor estaba pintada porque era más lisa, formas rectas como sensación como cubos y rombos”

(C₃FE₂N₃-11), mientras que el oído se convirtió en apoyo para discriminar las percepciones de otras maneras, “el oído me permitió saber que era metal lo que estaba tocando, lo golpeé y era metal, con sonidos profundos porque sonaba largo el golpe” (C₃FE₂N₃-12).

Esa relación que estableció la colaboradora/participante con las materialidades y las experiencias táctiles, conectadas a la vez en intracción con sus recuerdos, en tanto ella se encontraba “entretenida con la sensación de la materia me recordó a la niñez [...] se siente la soldadura y también liso, el olor del óxido, los charcos de agua y la memoria de la infancia” (C₄FE₂N₃-1/4).

Grietas, el olor a óxido y a la tierra [...] texturas y el agua. Puntas filosas con las manos [...] texturas, unión de las soldaduras, superficies extensas de las esculturas y texturas, caminar [...] recorrer y sentir texturas, agua, telaraña [...] sentir la tierra, el agua. Caminar, recorrer –sentir– la tierra cuando gateé. Esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve. a la vez los ojos vendados, me ayudó [...] lo que vi con las manos fue las puntas filosas de las esculturas, el magnolio y sus texturas, y el agua. (C₄FE₂N₃-1/11).

La intracción⁵⁷ entonces, da cuenta del tejido enredado entre materialidades distintas que nos afectan y son afectadas por nosotros/as, lejos de cualquier mecanismo de dominación sobre lo que consideramos distinto a lo humano e impidiendo su agencia natural. En cambio, la intracción se produce gracias a la intradependencia, es decir, a la consciencia de la conexión que tenemos con lo que nos rodea.

En este sentido, la C₅ comparte la experiencia de cómo “buscando el sonido y las texturas con la naturaleza, oí-sentí campanas de iglesia, una banda de marchas, asocié caminar con la banda, la textura y el volumen y su relación con lo sonoro” (C₅FE₂N₃-6/9); de igual manera, el C₁₀ relata que, en cuanto a la experiencia, “la percepción mía más sensorial y auditiva, yo tocaba la lámina y buscaba era que ella me generara música y color, de esa manera yo me ubicaba en el espacio [...] a través del tacto llegar a la música y me transmitiera ese color” (C₁₀ME₂N₃-3). A la vez, el C₈ habla de su experiencia multisensorial,

Sentir baldosas con los pies, el sonido de la lluvia, las gotas de agua flotan, Sentí la sensación de baldosas con los pies, se empezaron a fusionar, las tres (esculturas) que toqué, eran metálicas... frías, le toqué la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas (El colaborador se refiere a los colaboradores C₆ y C₁) (C₈ME₂N₃-1/5)

La escultura como un refugio (C9)

La tercera significación surge de los hilos de las Afectividades entretejidos con el despliegue de las emociones, de los sentimientos y los vínculos con las historias de vida de los colaboradores/participantes, con sus descubrimientos de materialidades desconocidas que se activaron durante las experiencias vividas durante el trabajo de campo, las cuales estuvieron marcadas por el trabajo en pareja y las socializaciones de la vivencia como estrategia central, en encuentros de carácter no formal, en los que se privilegió la democratización en sus prácticas educativas y como lugar posibilitador de experiencias de disfrute y apropiación del arte.

⁵⁷ “Karen Barad introdujo el prefijo “intra” para hablar de la relación entre objetos, personas y discursos y da una idea de que el proceso es interno del propio fenómeno-relación que forma parte de lo que se denomina intracción, una afectación constante que nos transforma y que transforma lo que nos rodea. Dentro del marco de la intradependencia, la responsabilidad se convierte en otra cosa que a mí me gusta llamar “responsabilidad compartida” y que viene inspirada por el concepto que introduce también Barad como “response-ability”: partiendo desde el paradigma en el que formamos parte de lo que nos rodea la responsabilidad es un acto de intra-dependencia, es una consciencia de esta conexión” (Wuwei, 2018, p. 1).

El disfrute del arte o su producción están encausados hacia el mundo de la sensibilidad, hacia la activación de la mente, del cuerpo y de las emociones, a través de una educación artística flexible, pero con rutas, en apertura hacia las diferencias y alerta a la lectura y apropiación sensible y crítica del entorno en medio de estrategias que fomenten los aprendizajes en medio de un ambiente en el que se promuevan el encuentro y diálogo intersubjetivo que posibilite “desplegar visiones de mundo que, más allá de lo anecdótico, son capaces de dar vida a comprensiones de la realidad y de la existencia” (Barco, 2006, pp. 76-77).

Sin importar el escenario en donde se implemente, la educación del arte, ya sea en la academia o en escenarios de educación no formal e informal, es importante que se centre en el descubrimiento y asombro ante el mundo en relación con el despliegue de las dimensiones racionales, éticas y estéticas del ser, “para que sea posible el diálogo entre pensamiento y sentimiento como indisolubles en una apropiación del mundo capaz de otorgar sentidos” (Barco, 2006, p. 73).

De esta manera, a partir de la producción de nuevas significaciones se dieron expresiones que hablaban de la relacionalidad estrecha con la obra de arte escultórica, resultado de tocarla, olerla, sentirla, lo que provocó expresiones como, por ejemplo, “cercar-rodar- abrazar, cercar a la escultura con minuciosidad y dejarse llevar por sus superficies. Uno tiene una imagen de la escultura, pero no de sentirlas y palparlas y me entrego a una superficie que ella tiene” (C5FE2N3-20), [...] rodear la escultura [...] encontré cajones donde uno se podía meter (refugio) [...] uno siempre ve la escultura desde el exterior, empecé a ver como un refugio, eso era lo más importante. Relaciono lo sentido, sensación de abrazarla, obras como una extensión de la misma forma en mis brazos, una extensión de mi cuerpo, era como infinito [...] un cuerpo con posibilidades, esa es la sensación que me dio. (C9FE2N3-1 y 2)

De igual manera, las C1, C5 y C7 y los C6 y C8 coincidían en el territorio de seguridad en que se convertía la obra y sus alrededores, lugares del espacio que les permitía guiarse y encontrar el camino hacia la obra escultórica, cuando la encontraban y la tocaban hablaban de “Placer, seguridad de tocar la obra, agrado” (C1FE2N3-11/13), “buscar la seguridad, obra como confianza” (C6ME2N3-6 y 8). El C8ME2N3-11/13/15 se refería a la “cautela, me daba seguridad la lluvia, me guiaba hacia la obra”, y enfatizaba, “Seguridad (la pared), la baranda de madera era seguridad”. Además, “La búsqueda de texturas me dio seguridad” (C5FE2N3-11), o “me gusta el tocar, seguridad al tocar las barandas y la pared” (C7FE2N3-7 y 10).

Es interesante encontrar que la obra de arte escultórica, de carácter abstracta geométrico, pase de ser el objeto que inicialmente me producía rechazo y miedo, de considerarla fría y sin ningún lazo de conexión con ella, a que me invitara a acercarme a ella, a convertirse en objeto de sentimientos cálidos y de apegos, territorio de confianza y protección.

Igualmente sucedió para las C3 y C4, quienes manifestaban con emoción que, durante el ejercicio, “las flores en la pañoleta se salieron de la tela y me dieron alegría. El trayecto me hizo sentir alegría y cuando encontré la obra. Emoción de alegría, confianza por el guía y por la pared” (C3FE2N3-20/21/26 y 29), o la C4FAN1-8 y 9, quien con “risas (ante la libertad si rutas del ejercicio). La compañera de ruta me dio seguridad, bien”.

El enlace emocional que se genera con el acercamiento al arte y a la expresión

artística se puede dar de muchas maneras, una de ellas es la imaginación, pues los sentimientos se manifiestan tanto externa como internamente, y se evidencian en la selección compleja de pensamientos, imágenes e impresiones que representan la novedad, de igual manera, la imaginación es resultado del tejido compositivo entre los sentimientos y los pensamientos.

Por otro lado, para otros colaboradores/participantes, la experiencia estética estuvo marcada por “sentimientos de confusión, e inseguridad” (C1FE2N3-8 y 9), “Los espacios vacíos me recordaron momentos de incertidumbre” (C6ME2N3-9), “Me sentí desorientado, y también me producía ruido [...] al desapegarme de la pared me sentía perdido de todo y así me quería sentir” (C8ME2N3-10/12/14).

La C7FE2N3-8/9/11/12, en conexión con lo anterior, sintió mucha “soledad. No me gusta caminar sin saber por dónde voy”, mientras que la C3FE2N3-22-24/28 reconocía que sintió “Incertidumbre, angustia y soledad (en el vacío) tocar para olvidar la angustia y el miedo. Incertidumbre, oscuridad del lado derecho, del lado izquierdo caer al vacío. Sentí incertidumbre”. El C2ME2N3-2 expresó que la “Escultura me dio miedo (por sus acabados rústicos”, y la C5FE2N3-8/10/14 compartió que, “me sentí insegura el caminar entre piedras, Cuando no sentía la naturaleza me sentía insegura [...] Viene de miedos y se encuentra con una escultura con minuciosidad”.

Entendiendo que sentimientos como el miedo, la confusión, el placer, la inquietud o la incertidumbre pueden convertirse en el vehículo que nos acerque a la obra de arte, y a través de la imaginación profundizar más en la experiencia de la apreciación artística, pues una imagen cargada de evocaciones se convierte en puerta abierta para conectarnos con el arte y no siempre como acto solitario, pues muchas veces el despliegue de sentidos se da a través de relaciones intersubjetivas, en las que el ver, el mirar, el sentir, el pensar y el hablar se produce a través de experiencias participativas y compartidas. (Albano y Price, 2014, p. 99)

Alrededor de los espacios del museo, las obras se constituyeron en territorios de relaciones y de expresión a través de las voces de los colaboradores/participantes que manifestaron una conexión con la expresión de sentimientos y emociones. Así, encontramos a la C1FE2N3-10/14, quien expresaba sus “expectativas en los recorridos, sorpresa” o la C3FE2N3-25, “Sentí asombro al encontrar las direcciones de la obra”; por su parte, el C8ME2N3-17 comentó que durante los ejercicios estableció una relación de “Intimidad” con la obra escultórica del maestro, y la C4FAN1-6 y7/10, para quien durante la experiencia estética sintió como un “escape, adrenalina de la incertidumbre [...] Si no veo nada, me desconecto”.

Por último, el C6ME2N3-7 y 10 reconocía que durante la experiencia fue “calculador (conté las vueltas), la obra me hizo viajar a ese momento del proyecto (trabajo de grado)”, mientras que la C5FE2N3-9/12 y13 reveló que estaba “centrada hacia el magnolio y se me olvidaron las esculturas. Difícil quitarse la imagen de la mente con los ojos cerrados. ¿Cómo desconectarme para sentir?”, al cerrar con esta pregunta que conecta con una necesidad que hemos considerado solo es una pregunta problematizadora hacia la niñez, en verdad es importante que los jóvenes y adultos se pregunten a sí mismos a cerca de la incapacidad de concentrarse en el ejercicio de sentir, de contemplar, de observar sin sentir que están perdiendo el tiempo o que están dedicados a una actividad sin sentido, en

especial dentro de una sociedad que exige rapidez, producción de capital y el ocio creativo está relacionado con la holgazanería.

El arte al promover vínculos de tipo interno, sentimientos, pensamientos, que se relacionan con la existencia, provoca preguntas que se tejen con la realidad social, es decir, el arte parte de la realidad social y produce un circuito que hace que se encarne nuevamente en ella; podrá tener variados móviles, revelando contradicciones, gestándose desde la insatisfacción o los anhelos, de una u otra forma está conectada la experiencia artística con los sentimientos. En este sentido, hablar de “arte-vida y emoción” implica la atribución de nuevos universos de significado y de sentido al ser humano, significados y sentidos que tienen estrecha correlación con los problemas esenciales de la condición humana pues “logran penetrar en la sensibilidad para generar una catarsis, la fusión integradora de las emociones y los significados” (Barco, 2006, p. 76).

Una obra para tejer y destejer (C9)

La cuarta significación se desprende del hilo de la Expresión-Creación en conexión con sub-hilos relacionados con las metáforas, las formas de representación, las miradas crítico-reflexivas y las negociaciones gestadas entre los colaboradores-participantes.

Las experiencias de expresión y creación artísticas *atravesaron* todo el proceso del trabajo de campo, y ante ellas, los colaboradores/participantes reaccionaron dando explicación constante de su quehacer y de las cualidades formales y conceptuales evidenciadas por ellos y ellas en sus obras de manera abundante.

Algo que se pudo observar durante los encuentros, es que en los momentos en los que se les invitaba a los colaboradores/participantes a expresarse a través de una obra, se reconocía la entrega total a las experiencias expresivo-creadoras, el alto grado de concentración de cada uno y las capacidades de diálogo, negociación y participación de todos y todas.

El acto creativo es un estado de entrega total en el que razón y sentimiento, dolor y placer, temor y valor son accesibles y están conectados. Al crear, los conflictos no desaparecen, sino que se trasladan hasta el presente. La creación es un acto de unión: una forma de vivir la paradoja de los antónimos y de expresarla con toda su complejidad. (Albano y Price, 2014, p. 100)

A partir de los encuentros del trabajo de campo, los colaboradores/participantes elaboraron una serie de discursos relacionados con la experiencia expresivo-creadora, en los que se desplegaron las exploraciones sobre la materia y sobre sí mismos, siendo sus propias voces las que se manifestaron a través de un flujo elocuente de expresiones en las que se evidenciaron los descubrimientos que estaban haciendo en el campo estético, como el caso de la C7FE2N4-10, quien narraba sus esfuerzos representativos, “Intenté representar la figura, la que más me gustó fue la escultura con forma de rombo, y sí estaba acertada, cuando me quité la venda sí era como yo lo imaginaba y lo estaba tocando”, o la C4FE2N4 -10, que también explica su deseo de representar sus sensaciones con las materialidades,

Intenté recrear la textura de la unión de esas puntas, el óxido, la soldadura y los granitos [...] las puntas carcomidas con el lápiz y sacapuntas rayado y con

el verde no tenía una ruta trazada específica y la oruga es C5 –risas– [...] por acá está el charco [...] el color azul es un color que resaltara en la cartulina negra. Estaba buscando eso.

Y continúa explicando cómo construyó su obra a partir de las texturas de la naturaleza, en especial del árbol de Magnolio, del goce al jugar con los charcos de agua que reposaban al lado de las esculturas y que tanto llamaron su atención durante la actividad, “un tumulto de tierra y lo pegué acá. Esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve” (C4FE2N4 -1), por eso agrega, “quería traer texturas de las esculturas, donde se unen las juntas de las esculturas, partes lisas y tierrosas, no se desboronaba como en el piso y quería representar eso” (C4FE2N4 -3). Termina su relato dándole sentido al formato redondeado y rasgado con los dedos que había elegido para representar la experiencia, “El formato es el del espacio que recorrí [...] Como no me fui a las esquinas representé el espacio que recorrí [...] no quería ir a las esquinas porque me encontraba a los huecos. Conocía los huecos y no quería ir allá” (C4FE2N4 -6). Al igual que la C5, quien manifestaba que la experiencia sensorial y textural marcó su recorrido a ciegas por las obras, manifestando que el material elegido le había servido para representar esas percepciones desatadas y los vínculos entre todas las obras “el papel regado son las texturas [...] y por eso hice esto. conexiones” (C5FE2N4 -6-).

El viaje que se emprende al dibujar precisa mirar tanto hacia nuestro interior como hacia el exterior, al mundo de los demás; genera una especie de flujo y reflujo lúdico que perfila las formas que sirven para expresar aquellas relaciones que se descubren a lo largo del camino. (Albano y Price, 2014, p. 98)

Las representaciones que realizaron los colaboradores/participantes también se relacionaron con los lenguajes simbólicos, como en el caso de la C3, quien nos cuenta su decisión de expresar la parte de su cuerpo que le permitió conocer y guiarse en el espacio, “representé con una mano la manera como me acerque a la obra –brújula– me permitió guiarme” (C3ME2N5 -12), o la C9FE2N4 -2, quien descubrió nuevas realidades en el recorrido de la obra escultórica: “en la obra del maestro encontré cajones donde uno se podía meter, uno siempre ve la escultura desde el exterior”, ella misma manifestó que, “con los ojos cerrados encontré otras posibilidades, Luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa” (C9FE2N4 -1), al igual que la C5, a quien la experiencia estética sintió que la transformó, su asombro fue notorio en especial por ser oriunda de Pamplona y por haber crecido rodeada de las esculturas del artista,

[...] me cambia la percepción de las obras de ERV son sonoras, y pensé en una muestra sonora de ellas, reproducir los sonidos con sus vibraciones magnificadas, es una manera de entender esta obra de forma diferente [...] ya no fui la misma, la obra cambió. Me formulé nuevas preguntas acerca de las obras, con respuestas sensibles (que pasa si hacemos un concierto percusivo de las máscaras) ERV estáticas, a una lectura histórica las sentí ahora y las viví diferentes. (C5FE2N4 -8)

Algunos colaboradores-participantes sintieron placeres y otros, incomodidades con el ejercicio, como es el caso del C8, “me encantaba fue el sonido de la lluvia, por eso -los palitos en la obra representaban la lluvia- están como flotando en diferentes ángulos y las gotas, se empezaron a fusionar” (C8ME2N4-

4 y 5), y agrega una frase muy bella que denota el estado de intracción vivida con el fenómeno natural, “la lluvia se convertía en formas y en lo que sentía” (C8ME2N4-14). La sensación de incomodidad fue sutilmente manifestada por el C10 cuando relataba:

el(trabajo) individual, yo lo asocié con la oscuridad, yo no observaba nada, pero sí tenía una imagen de las obras, es sombría hago unos detalles y no solo de una pieza sino la integración de varias piezas esta es la primera obra que toqué, “Aniversario” (pieza en la que el artista conmemora sus 60 años de vida), luego las otras diferentes esculturas las perspectivas de como las encontré y lo que me iba generando, cruce de formas y demás, un collage más visual y de esa forma la recreo. (C10ME2N4-1)

Mientras que la C3 representó lo que sentía, en particular, las “formas rectas como sensación como cubos y rombos” (C3FE2N4-12), o el C8, quien sinceramente confesó los logros y temores vividos durante la actividad,

Entonces yo hago esa línea discontinua de duda, para pensar en eso [...] lo que yo hago después es con esa línea inconclusa deja de serlo cuando me encuentro con la primera escultura, y la línea empieza a ser continua porque ya siento que hay una confianza porque tengo este objeto en frente a mí, en un inicio es solo un objeto de apoyo que me da confianza, y me dice que no me voy a caer que era como el miedo principal. (C8ME2N5-2)

La C9 expresa lo que simbolizó en su obra, formas que representaban las obras escultóricas, colores que manifestaban los vínculos generados durante el recorrido con otros participantes,

Acá es el punto donde está la primera obra, un cuadro, y la siguiente escultura también la rodeé, el acompañamiento yo con el color rojo y C10 con el azul [...] desaparece el color azul. Color rojo son las huellas de mi recorrido. Profe rosita con el color blanco, ella me toma de las manos para acercarme a las esculturas me siento acompañada de ella. (C9FE2N5-4)

Por otro lado, la exploración a ciegas de las obras escultóricas de ERV, se convirtió en un interesante pretexto para conocerlas, jugar con ellas, reconciliarse con el disfrute de lo desconocido y con la incertidumbre que contiene la actividad expresivo-creadora, como por ejemplo, el reconocimiento del C2 estuvo relacionado con las sensaciones que despertaron su capacidad imaginativa, “empecé a sentir la escultura, a tocarla a seguir los trazos a dibujarla en mi mente, sentí la estructura, la parte geométrica, sentí las líneas, la forma” (C2ME2N4-2 y 3). De igual manera, el C8 compartió sus recorridos y descubrimientos al manifestar que

Después de unos segundos de tocarla y no verla como objeto de apoyo, sino que es una de las obras, empiezo a hacer ese reconocimiento de palparla para entenderla y lo que hago con la línea es repetirla por los mismos espacios porque yo pasaba y repasaba las manos en los bordes, los ángulos, agujeros, en todo lo que tenía la obra, y cuando me sentí satisfecho, ya la había conocido y ya entendía su forma. (C8ME2N5-3)

Y continúa narrando,

Seguí caminando, me encontré de nuevo con la primera y con esta fue con la que más llegué a conocerme, y me devolví y ese segundo recorrido lo hice con las líneas doradas y ahí fui para el otro camino, y cuando se abren mis ojos y

tengo visión y puedo ver qué fue eso que sentí anteriormente. (C8ME2N5-7)

La C5 nos brinda la sensación intensa que experimentó, no solo por la enorme extensión que manifestó descubrir en las esculturas, sino también porque sus búsquedas relacionadas con lo sensorial, desembocaron en un campo de sensaciones distintas a las visuales y plásticas y derivaron en el terreno de lo sonoro y musical, “buscando el sonido y las texturas con la naturaleza, piedras, sentir texturas con los pies, lo sonoro, con los pies encuentro con el objeto inesperado” (C5FE2N4 -7), agregando además a partir de su misma narrativa, las intracciones vividas con el toque de las materialidades y los sonidos, “Caminar, iglesia, marcha. El viento y buscando el sonido, las hojas, de los pies, en los pies, texturas y sonidos” (C5FE2N4 -10).

Las negociaciones, diálogos y vínculos durante el ejercicio de la deriva y la actividad de expresión-creación se desarrollaron a través de la libre elección y la autoidentificación con las decisiones estéticas, “en el trabajo en grupo, lo que hicimos fue unir, vincular los recorridos del C6 con el mío, el blanco es el de él y el doradito es el mío” (C1FE2N5-1). Al igual que la C9, quien reconoció la organización que realizaron con la C7 para realizar la obra en conjunto, “lo primero era la ruta que habíamos seguido, yo me coloqué de este lado de la cartulina y Diana del otro lado, cada una ubicó un puntico de pintura para señalar el punto del espacio de inicio del recorrido” (C9FE2N5-1 y 2) y, por último, la C5 narra lo accidentado del recorrido de su compañera, la C4, con un relato en el que denota también una afectividad protectora hacia su compañera de ejercicio “en la C4 las esculturas, y lo verde es su recorrido, su caminar, los charcos, ¡cuidado con el charco!, ¡ahí hay agua!” (C5FE2N4 -6).

En este último momento de este hilo narrativo, se expresan las inquietudes y reflexiones que realizan las colaboradoras/participantes en medio de los ejercicios de expresión-creación, interesante en la medida en que la vivencia de un proceso como estos, deriva en importantes observaciones sobre sí mismas y sus experiencias de vida ligadas a la experiencia artística.

Todo proceso de creación, tanto intelectual como artística, requiere tiempo, pero también es preciso observarse reflejado, enfrentarse a uno mismo. Nos exige volver a mirar las cosas. Requiere contemplación. Hemos reflexionado sobre cómo experimentar con las artes puede conllevar experimentar con lo otro; lo otro en nuestro interior y en el exterior: la obra de arte. (Albano y Price, 2014, p. 98)

Es así como, al preguntarle a la C7 por las formas y colores presentes en su trabajo, en especial las formas de color morado, responde “siempre hago esta figura, como que siempre hago lo mismo. En eso pensaba mientras tocaba [...] es placentera, me relaja” (C7FE2N4-10), o la C3, que bastante preocupada expresa,

Cómo uno hace para desbloquear ese limbo en el que uno anda [...] tengo un bloqueo artístico [...] cuando uno está pequeño a uno no le importa como dibuja - uno se bloquea cuando no sabe hacer algo, un animal por ejemplo [...] lo que uno debe hacer es pintar lo que siente [...] a mí me va bien con las manualidades y uno trabaja con figuras geométricas, pero a mí me gusta que las cosas sean bonitas. (C3FE2N4-1)

La creación artística como camino, la plenitud y búsqueda de la certeza están presentes en el proceso creativo, tanto en el de un artista adulto como en el

de un niño. Esto se hace patente cuando entran en juego la concentración y el uso de todo el cuerpo, vinculando al artista que crea con el niño que juega. Es esa sensación de verse totalmente absorbido por lo que se está haciendo. Los niños juegan porque no puede ser de otra forma, esto mismo les ocurre a los artistas. Los niños pintan porque tienen la necesidad de jugar (Albano y Price, 2014, p. 100).

De esta manera, el acto creativo debería asumirse desde la incertidumbre y desde la integridad del ser, viviendo la experiencia creadora con plenitud, sin temores ante la experimentación y búsqueda y, sobre todo, alejada de los cánones de belleza que nos han impuesto ante las obras de arte. Lo verdaderamente importante es lanzarse a la experiencia sin que importe tanto el resultado, el proceso en este caso será lo más valioso que podremos rescatar.

La obra como un territorio para descubrir (C5)

La quinta significación surge del hilo narrativo que recoge las voces de los colaboradores/participantes en relación a los espacios, los lugares y los territorios, nos hablan de la posibilidad de tejer sentidos con las espacialidades, resignificándolas y cargándolas de historias y lugares y, a la vez, la idea de concebir a la obra de arte moderna como un territorio que, históricamente, ha sido objeto de construcción de capital cultural, de poderes, y a través de esta tesis, de nuevos significados, que podían ser susceptibles de ser resemantizados por medio de encuentros-talleres de artes.

|230|

Sin olvidar que “el espacio es un a priori y el territorio, un a posteriori; el espacio es perenne y el territorio, intermitente” (Torres, 2011, p. 6), el territorio para este proyecto entonces, se constituye en el habitar y la creación de ligaduras sociales (Bustos y Molina, 2012); en este sentido, “Habitar -afirma Bourdieu- es significar y apropiarnos del espacio” (Spíndola, 2016, p. 29). Este espacio al igual que el territorio es una construcción social en la que cobra interés fundamental lo vivencial como acción política.

En cuanto al concepto de espacio abstracto y absoluto, derivó gracias al ejercicio vivido, en un espacio ontológico de vivencias diversas y en estrecha relación con la experiencia de vida de los sujetos, a través de la asociación con imágenes, símbolos u obras de arte. Es así como, en relación a estos encuentros-talleres, los colaboradores/participantes vivieron una experiencia extraña en la que debían realizar recorridos espaciales con los ojos vendados, lo cual generó en ellos el uso de estrategias de apoyo para vencer los temores e inseguridades que sentían, “nos guiamos por la lluvia, estaba la reja hacia ese sonido, eso me paso a mí que justo caminando hacia allá iba a encontrar la pared y mi compañero hizo lo mismo, uso el oído para ubicarse en el espacio” (C1FE2N5-4), o el C8, quien explicaba cómo usó su cuerpo como guía y apoyo,

Se empieza el recorrido con el tacto de no golpearse, previniendo no golpearse en la cara, después me encuentro más seguro y empieza usar el tacto para hacer el recorrido de los objetos, utilizamos también los pies, muchas veces para evitar tropezarse y las manos, el oído, en ese momento lo activa más. Miedo al dolor a hacerse daño cuando tienen los ojos cerrados. (C8ME2N5 -3)

De igual manera, el reconocimiento del apoyo de una materialidad para

realizar el desplazamiento espacial, “Intenté representar la baranda de color verde algo más estable y por eso terminé todo el recorrido” (C7FE2N4-8). La experiencia también generó una serie de sensaciones espaciales ricas y variadas, por ejemplo, el C2 relataba:

Siento mis manos, mis ojos, construyo en mi mente un laberinto metálico con diversidad de texturas, temperaturas, y formas que me ubicaron en el universo del maestro Ramírez Villamizar en el mundo de su abstracción geométrica, sabía que estaba en medio de muchas obras, pero en el recorrido la sensación era la continuidad, no sabía dónde terminaba una e iniciaba la otra, fue como estar en un bosque donde lo único certero es el sitio donde estoy parado y lo que estoy tocando. (C2MESN5 -1)

De la misma forma, el reconocimiento más allá de la espacialidad, de un lugar cercano a la memoria, es decir, lugares que se transforman en escenarios sociales y ontológicos, a la vez concretos y cargados de significados, que se constituyen a partir de la matriz del espacio abstracto, y en el que el ser humano como mediador y a través de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto), factores psicológicos (emociones) y culturales (lugares configuradores de las representaciones del mundo) lo transforman en lugar, gracias a las significaciones y sentidos construidos (Vargas y Sánchez, 2010), “Estas localizaciones (sociales, ontológicas) son interpretadas por medio de conceptos, como afiliación, identidad, pertenencia, apego, vínculos y experiencias” (Ramos y Feria, 2016, p. 87).

La “estrategia de estar paralela a la pared y los pies en la misma dirección. Esta fórmula no fallaba. Esto lo supe porque ya he estado aquí. Si hubiera sido en otro lugar hubiera sido distinto, costaba más trabajo” (C3FE2N3-5 y 7), la comprensión de un territorio de compañía, cuidado y protección en medio de la confusión y temor ante el espacio absoluto fue evidente,

C4 fue muy silenciosa y yo tenía que hablar, si no me siento más perdida, y cuando me iba a estrellar con la escultura ya ella me decía, de resto era muy silenciosa y entendí que en el momento que yo fuera a sentirme en peligro ella iba a decirme algo, que de resto iba a estar bien. (C5FE2N5-5)

Y, por último, el reconocimiento en la cartografía de partes del lugar que como referencia se transformó en gusto, guía y apoyo,

El círculo es donde C9, me sentí cómoda, no sabía si se podría chocar o haber más objetos, no sentí angustia ni miedo, se sintió a gusto en el espacio. A mí la seguridad me la dio la pared y barandas para poder estar al objetivo que eran las esculturas. (C7FE2N4- 5).

Por otro lado, algunos colaboradores y colaboradoras partícipes de esta experiencia reconocieron que estos espacios, reales o imaginados, se convertían en lugares de afectos y reconocimiento intersubjetivo de las diferencias, como cuando la C1 crea un diálogo entre una concha de un fruto y la obra escultórica “Manto emplumado”, “Y así llegamos a compartir un amanecer viniendo de mundos tan distantes en tiempo y espacio” (C1FE3N6-1). O la C7, a quien el recorrido espacial realizado le permitió establecer diferencias entre ella y su compañera de ejercicio, “Estábamos en el mismo espacio, pero María fue más libre, yo estuve más anclada al objeto” (C7FE2N4-6); así mismo, la C5 reflexionaba acerca de las representaciones creadas alrededor del tema espacial

junto con la C₄, reflexiones que incluían un metaanálisis de las lógicas de sus procesos creadores,

Juntas empezamos a hablar del recorrido, y de las esculturas se sentían súper grandes, más amplias, grandes planos, y empezamos a hacer esos grandes planos con revistas. Yo empecé con las líneas de las revistas y C₄ marco el follaje azul. Ambas vivimos la experiencia en el mismo espacio, la gran cartulina es el espacio en donde vivimos la experiencia y era extraño dividirlo porque el espacio no estaba dividido, amabas vivimos en el espacio la misma experiencia y empezamos a trabajar juntas en los mismos espacios. (C₅FE₂N₅-5).

Las territorialidades son entendidas, por un lado, como el conjunto de representaciones y relaciones sociales que toman como escenario el territorio, la obra de arte como escenario plástico, móvil y mutable, pero que el sujeto siente suya emocionalmente y de la cual se apropia. Desde este punto de vista, las territorialidades, emocionales en su esencia, pierden el sentido de exclusividad, límite y tensión que caracterizaron su ejercicio en el pasado, aunque aún se sigan preservando este tipo de sentidos en la actualidad, para transformar el territorio a través de la participación y construcción de nuevas territorialidades diversas, democráticas, creadoras, políticas, activándolo al generar espacios propicios para el despliegue de las comunidades sensibles en este caso.

Por otro lado, las territorialidades son el conjunto de significaciones socioculturales del territorio con fines identitarios, cargada densamente de cronotopos” (Spíndola, 2016, p. 48). Estos cronotopos, con su posibilidad evocativa, catártica para la memoria humana, se producen al interactuar el espacio con el tiempo y las sensibilidades, produciendo sensaciones y sentimientos como “la nostalgia y el deseo, sensibilidades del recuerdo y la evocación” (Spíndola, 2016, p. 30).

A partir de la experiencia vivida, los colaboradores/participantes se expresaron a través de relatos en los que la apropiación de la obra como si fuera suya fue clara, y haciendo valer este sentir expresaron lo siguiente: el colaborador/participante que a ciegas palpaba una escultura de ERV y por la misma naturaleza del ejercicio compartió por segundos el mismo lugar, “cuando uno siente la mano de otra persona dice ¡uy! me invade el espacio” (C₆ME₂N₃-9), o el C₈ que planteaba a partir del diálogo entre la obra escultórica “Custodia” y una concha de fruta, la sensación de asimilar el espacio como mutable, plástico y enredado de subjetividades, “estos sitios de evolución contante se complejizan y se llenan de nuevas miradas” (C₈ME₃N₆ -3); de igual manera, la C₅ nos brinda una frase maravillosa acerca de cómo durante la experiencia, dimensionó la magnitud de la obra de ERV, “la obra como un territorio por descubrir” (C₅FE₂N₄ -1); por último, en este segmento, el C₈, quien compartió sus sensaciones durante el ejercicio de los ojos vendados,

Vuelvo a la línea inconclusa porque lo que medio me guiaba en el entorno era la lluvia y ahí, de nuevo, hago la siguiente escultura, no quedó tan reconocida, porque cuando la iba a empezar a tocar llegó otra persona, y yo sentí como que me invadía mi espacio y no podía llegar a conocer esta escultura porque estaban interrumpiendo y me fui de ahí. (C₈ME₂N₅ -4)

El deseo de conocer la obra, y de conocerse a sí mismo, llevó al C₈ a explorar

de maneras diferentes la espacialidad, una espacialidad que se presenta como generadora de búsquedas y en medio, una obra de arte asumida como lugar epistemológico, y casi que, lanzándose al vacío para completar su recorrido por las esculturas, realizó descubrimientos llenos de asombro y también se rodeó de algunas certezas,

Y me fui para el otro lado, y en un momento me agarré del borde, de la reja por eso, y anduve un poco por ahí y dije, tengo que soltarme porque si no, no voy a encontrarme con otras de las esculturas, entonces, cuando volví llegué nuevamente a esa que no pude conocer porque llegó alguien más y la volví, la reconocí, la entendí. (C8ME2N5-6)

Y agregaba que,

Seguí caminando, me encontré de nuevo con la primera y con esta fue con la que **más llegué a conocerme**, y me devolví y ese segundo recorrido lo hice con las líneas doradas y ahí fui para el otro camino, y cuando se abren mis ojos y tengo visión y puedo ver que fue eso que sentí anteriormente. (C8ME2N5-7)

De una bella manera el espacio de la experiencia estética se va transformando en colores, líneas, formas y sensaciones para el C8, quien narra las experiencias vividas durante los recorridos con el C2,

Yo soy esas primeras líneas derechas y rectas y se vuelven plateadas, discontinuas, se hace la primera escultura, la segunda en plateada y si se fija, cambio de color al dorado. Toda la línea dorada es mía. C2 hizo la línea plateada de arriba como montañas, y que se va a esa parte central donde hay esculturas con autorretrato, un laberinto como que el sentía el espacio lleno de esculturas- lo que hicimos fue el pasillo, cada uno hizo su recorrido y como lo sintió. (C8ME2N5-8 y 9)

Por su parte, la C5 comentaba con respecto a los recorridos vividos con la C4, delimitaciones subjetivas del espacio y, como ella misma lo describe, experimentaron una expansión de la experiencia,

Nosotras ubicamos un centro (azul rodeado de amarillo), y ubicamos las rejillas para definir pasillos que se descomponen en líneas y centralizadas en el magnolio, a partir del centro magnolio nos expandimos en experiencia, para ella su deriva y recorrido, para mí fueron las texturas, cómo converge toda la experiencia sensible en la deriva. (C5FE2N5-2)

La sensación de confusión espacial y la densidad del mismo fue parte de la experiencia vivida por el C2, quien relataba su relación de trastoque entre las materialidades y el espacio, “la sensación de estar en un espacio lleno, esculturas unas sobre otras, sentí el espacio denso, pensé que estaba en el último salón, todo estaba al lado de todo, después me di cuenta que eran solo 3 esculturas” (C2ME2N3-12). Igualmente, la confusión del C8 durante el ejercicio fue evidente, además de la inseguridad y las tensiones que sintió por la premura con la que lo guiaba su compañero de ejercicio, encontró en el dibujo la organización de las sensaciones vividas en el recorrido por el espacio,

Propuse hacer un mapa que va señalando zona por zona, mapa mental, lo que hice primero fue pensar en ese momento, como me dieron vueltas y como tenía los ojos vendados simplemente no sabía dónde estaba, yo ese día estaba bastante inseguro al caminar. (C8ME2N5 -1).

Cabe resaltar que el sentido de lugar implica una experiencia y una posición

personal hacia el lugar: las apreciaciones y comprensiones de tipo personal y los sentimientos se fusionan para construir significados sobre el entorno. “Es posible plantear que solo cuando un lugar nos provoca sentimientos podemos construir un sentido de lugar” (Ramos y Ferial, 2016, p. 103). Esta dimensión afectiva garantiza la construcción de ligazones y tejidos no solo con el espacio significado, sino también en el caso de los Museos, fomenta a la vez lazos sociales entre las comunidades entre las cuales se propicia el encuentro de voces y experiencias vividas.

El territorio de la Educación museal (Segundo objetivo específico)

El cumplimiento del objetivo específico número 2 de esta tesis doctoral se relaciona con los enfoques educativos que los museos han utilizado para acercarse a los públicos hacia sus obras, tarea que lleva a reflexionar sobre cómo los museos en general han tenido casi desde su nacimiento, un fin educativo tácito, otras veces explícito, en especial desde la conformación del ICOM⁵⁸ y la consecuente promulgación de declaraciones que aportaron rutas y guías para el mejoramiento del servicio museal. Si bien ha sido claro que lo más cercano al campo educativo en los museos son las estrategias didácticas diseñadas para difundir las colecciones que albergan, algunos de estos espacios han elaborado proyectos de intervención educativa para sus públicos y esto hace que probablemente, los museos más interesados en esta tarea puedan ser considerados como que poseen un área educativa.

234 | La palabra perspectiva, proveniente del latín *perspicere*, que significa “proyección o efecto de profundidad que se les da a los objetos u obras gráficas”, para el caso de esta tesis, es la forma como la humanidad ha concebido el mundo; de ahí que, las perspectivas en este caso teóricas de orden educativo, permiten dar comprensión de una situación (el museo de artes) desde diferentes puntos de vista que han permeado las acciones, los emprendimientos y decisiones que estas instituciones de orden cultural y artístico han establecido para contribuir a procesos de difusión de las obras de arte y cumplir con las misiones que han construido para y con la comunidad.

En este apartado, se abordarán los siguientes temas: “La perspectiva de la educación tradicional: El museo como contenedor de objetos”, “Los Museos como territorios de relaciones con los públicos, los nuevos protagonistas de los museos”, “Una perspectiva crítico-pedagógica de construcción colectiva” y “Una perspectiva neomaterialista para acercarse al arte: “Irrespetar las obras, apropiarse del museo”.

La perspectiva de la educación tradicional: el museo como territorio contenedor de objetos

“Cada vez que llego a este espacio (museo) y veo las esculturas paso por el lado, no las toco” (Público de la exposición, 2022).

La finalidad educativa de los museos ha tenido un largo recorrido en la documentación del Consejo Internacional de Museos-ICOM. Esta, en cierta medida, ha estado anclada a formas de enseñanza que a través del tiempo han derivado de concepciones teóricas y educativas tanto antiguas como nuevas, que

⁵⁸ El ICOM se crea en 1946 con el fin de generar entre muchas otras, una organización internacional como aporte en la construcción de una paz duradera después de la Segunda Guerra Mundial.

conviven, entretreídas y enmarañadas, insertas en la realidad museal actual.

Para acercarse a estas prácticas educativas indefinidas, entremezcladas, hay que coger una pinza para entresacar y detenerse solo en las más representativas de estas teorías, por lo denso del tema, e iniciar un diálogo con cada una de ellas. Inicialmente se debe aclarar que la labor educativa de los museos está relacionada con el área de la museología, la cual debe cumplir con tres funciones básicas, “la pedagógica, con énfasis en la divulgación del arte, la estética, que contribuye a la formación del gusto, y la científica, que promueve la investigación” (López, 2014).

La función que le atañe al cumplimiento de este objetivo, es la educativa, y por lo tanto, el inicio de este camino que podría ubicar el nacimiento de los museos de carácter público más allá del coleccionismo histórico, que, como producto del saqueo de las guerras y del colonialismo, consolidó colecciones oficiales y privadas en varios continentes desde la antigüedad⁵⁹. El término “más allá” se refiere no solamente a la distancia espacial, sino también a la temporal, pues para la historia museal, el momento al que se le atribuye en tiempos modernos su constitución, se encuentra ligada directamente a la Ilustración.

En este momento tiene lugar la creación, con carácter público, del museo del Louvre (1793), que servirá de modelo a los grandes museos nacionales europeos. Sin embargo, antes de este gran acontecimiento, se inaugura en 1683 el Ashmolean Museum que depende de la Universidad de Oxford. Este tiene la particularidad de que se crea a partir de colecciones privadas de diversa índole: de Historia Natural, de Arqueología y Numismática, etc., con la doble función de educar y conservar. Dicho acontecimiento prueba que, además de los dos factores mencionados anteriormente, existía dentro del ambiente cultural de la época la necesidad de crear este tipo de instituciones. (Hernández, 1992, p. 86)

Como objetivo central de estos primeros museos, estaba la custodia y protección de la colección, casi siempre extensa, para que los públicos la pudieran contemplar. La palabra “contemplación”⁶⁰ de carácter pasiva y centrada en la mirada, se convertía en el único medio que además de un catálogo de carácter especializado, excluyente y que contenía la colección de obras, acompañaba a los visitantes durante el recorrido. Es necesario aclarar que la acumulación de obras era muy grande y los medios didácticos en contraste estaban ausentes.

Las visitas a los museos eran restringidas a unos días o un solo día a la semana y requería “autorización o recomendación escrita de un personaje de la Corte. Esto ocurría en 1920, al año siguiente de inaugurarse el Museo (Pérez Sánchez, 1977:20)” (Hernández, 1992, p. 86). Singular era la situación ya que, a pesar de ser un espacio exclusivo, prácticamente cerrado y casi sagrado para las comunidades, los museos se empezaron a constituir en símbolos de la identidad y orgullo de los pueblos.

Las primeras definiciones «oficiales» del Museo surgen en este siglo y emanan del Comité Internacional de Museos creado en 1946. En sus estatutos de 1947, el artículo 3 «reconoce la cualidad de museo a toda Institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, de educación y deleite. (Hernández, 1992, pp. 87-88)

Esos fines educativos de los museos que empiezan a surgir a principios del siglo XX se encontraban muy ligados a modelos tradicionales y autoritarios de

⁵⁹ El año 1176 a. C. es la fecha que para algunos que da inicio al coleccionismo, momento en el que se produce el saqueo de Babilonia por los Elamitas en el Antiguo Oriente, quienes trasladaron a su ciudad los objetos más valiosos, exponiéndolos posteriormente (Hernández, 1992).

⁶⁰ La contemplación significaba mirar y “como muy acertadamente agregó D’Ors, «al Museo se va a admirar»” (Hernández, 1992, p. 86).

educación, hasta la década del 30, según EVE (2020), los museos en Norteamérica, por ejemplo, comienzan a diseñar incipientes programas educativos para desarrollar dentro de sus espacios y dirigidos a las escuelas públicas; ya desde el ICOM, las preocupaciones de finales de la década del 40 estaban relacionadas con tres sectores esenciales: “el papel educativo de los museos, las exposiciones y la circulación internacional de los bienes culturales, la conservación y la restauración de los bienes culturales” (ICOM, s.f., p.1). Por parte de esta organización matriz, se promueve que los museos debían dedicar sus esfuerzos hacia lo educativo y la difusión cultural, asignando dentro de las instalaciones museales un lugar para el “Departamento de educación y acción cultural”. Bajo esta política internacional, se podría decir se inicia un despliegue de intereses ligados a las didácticas museales que promulgaban la implementación de los cinco (5) principios básicos de la didáctica en los museos,

Hay que dirigirse al público con mensajes diferenciados; El público debería poder comprobar que ha aprendido cosas; Conviene dirigirse a cada segmento de público de forma diferente; A nadie le conviene resolver problemas que jamás se planteó; La visita siempre debería contener una cierta opcionalidad. Nos gusta elegir. (EVE, 2020)

Pero la realidad de muchos museos todavía hoy, es que están relacionados con prácticas en las que los discursos hegemónicos son los protagonistas, el alarde del saber por parte de los especialistas y la distinción como factor excluyente de los que visitan y desean aprender.

En la medida en que el museo debe ser el socio necesario de la escuela, es lógico que disponga su exposición de tal forma que la didáctica del objeto sea posible, evitando que el museo se transforme en un lugar hostil para el educador, un lugar en donde todo resulta más difícil, y en el cual la actitud pasiva y el silencio absoluto son los comunes denominadores. Para que pueda existir una didáctica del objeto, es necesario poder observar, poder discutir, poder comparar, poder fotografiar, poder dibujar y, en la medida de lo posible, poder tocar. Bien es cierto que no todo es tocable y que la principal misión del museo todavía es conservar. (Santacana y Llonch, 2012, p. 7)

En este punto es necesario citar las voces de los públicos que visitaron la exposición de procesos de expresión-creación del trabajo de campo y demás colaboradores/participantes que nos recuerdan que, en el siglo XXI, seguimos siendo el resultado de una educación museal prohibitiva que convierte a los objetos del museo en piezas de apropiación inasequible por parte del visitante.

Yo también soy pamplonés, he sentido la presencia de unas piezas, pero no me he permitido explorarlas como las vivieron en este taller, uno de pamplonés muy pocas veces ha visto lo que vio la niña, meterme dentro de la escultura, sus heridas, entenderlo ¿sí?, cada vez que llego a este espacio (museo) y veo las esculturas paso por el ladito, no las toco. (Público de la exposición, 2022)

Igualmente, las voces de los colaboradores/participantes complementaron agregando retazos de su experiencia de vida con las obras de arte en los museos, “no es que el museo lo haga mal, con tanto respeto, mirarla de lejos, no sé cómo será correcto, no sé si se pueda tocar o dejarla quieta” (C9FE4N7-8), o la que afirmaba con respecto a la obra escultórica de ERV en la ciudad de Pamplona, que “no es justo, ver la obra con respeto, pero no la conocía” (C3FE4N7-6), y,

por último, “La obra de ERV como cualquier persona la observa ve un objeto metálico, frío y es difícil comprenderlo” (C2ME4N7-2).

Este conjunto de colaboradores-participantes nos permite ver reflejada en sus voces la realidad de un modelo escolar en parte tradicional, que se traslada de las aulas escolares a los museos, los cuales basan su ejercicio en una educación pasiva, repetitiva, además de “represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa” (Chávez, 2011, citado en Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021, p. 965).

Guardadas las proporciones, los museos como contenedores y protectores de objetos valiosos, alimentaron su acción educativa en este modelo, entendiendo que, hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI serán comprendidos como aula de apoyo de la escuela, antes que esto, solo eran espacios para ver de lejos y escuchar a los conocedores de los temas en una relación unilateral, además que era inconcebible que los visitantes se acercaran a la colección sin ayuda de un guía o experto, “es, en consecuencia, la dependencia de los expertos en los museos, como los portadores de la verdad y del conocimiento acerca de las expresiones artísticas, lo que posiblemente aleje a los públicos de estos espacios culturales” (Moncada, 2020, p. 42).

La educación tradicional se fundamentó en la escolástica; que significa método y orden, en donde el profesor es el cimiento y condición del éxito educativo, a quien le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido y trazar el camino por el que transitarán sus alumnos. Adicionan, que el profesor es modelo y guía al que se debe imitar y obedecer. Así mismo, indican los autores que este tipo de enseñanza tuvo como herramientas el magistrocentrismo, en donde el maestro es el modelo y el guía al que se debe obedecer; el enciclopedismo, en donde todo lo que el niño tenía que aprender se encontraba organizado, ordenado y programado en el manual escolar; y el verbalismo y la pasividad, en donde el método de enseñanza era el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones, siendo la repetición de lo que el maestro decía un elemento fundamental en ese entonces. Enfatizan, además, que los alumnos debían emplear en gran medida la memorización de conceptos, dejando atrás el análisis y la comprensión de los contenidos. (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021, p. 966)

Desde el punto de vista de las relaciones entre los museos y las escuelas, el aura de institucionalidad y de territorio cerrado será una de las características por las que son recordados, pues ambos nos enseñan cuál es la conducta ideal que debe asumir quien desee formar parte de ellos o simplemente estar ahí pero, “sin correr, ni hablar en voz alta, ni acercarse demasiado a las obras”, [...] lo que nos hará ver a los museos como templos investidos de alta dignidad” (Paunero, 2018, p. 25) y envueltos en una “atmósfera sagrada, académica y reservada para unos pocos” (Andrés y García, 2018, p. 34, citado en Moncada, 2020, p. 42).

Si el museo como fuente de conocimiento contaba con un área educativa, se esperaba que el personal especializado en los temas relacionados con las colecciones que albergaba, repitiera el guion de la colección sin descanso a todos los visitantes, sin distinción de edad ni origen y de parte de los visitantes, que respetaran las normas museales, se organizaran en cada sala y en lo posible como

receptores, siempre guardaran obediencia, en medio de un contexto que, según Paunero (2018), era considerado como un templo y las obras de arte en su interior, un conjunto de objetos sacros ubicados sobre simbólicos pedestales.

Los museos como territorios de relacionalidades con los públicos, los nuevos protagonistas de los museos

“No es justo que los pamploneses no conozcan la obra, y debe retomarse ese conocimiento desde los más pequeños” (C3).

Si bien es cierto que ningún momento educativo sucede al otro, es más coexisten en gran medida al interior de los museos, para el caso de darle comprensión a este modelo habría que situarnos en Europa en el siglo XX, para acercarnos a la sociedad de postguerra que tuvo un punto de quiebre con la revolución cultural de la década del 60⁶¹ y que obliga al conjunto de la sociedad a reflexionar alrededor de la realidad social, económica, política y cultural y dentro de este conjunto, los museos y sus prácticas tradicionales que, como recintos inmóviles, construidos a partir de significados fijos, existían gracias a una serie de políticas públicas, globales y locales.

Los crecientes cuestionamientos hacia los beneficios de los museos para la sociedad, sus altos costos de sostenimiento y su naturaleza elitista, removerán los cimientos de una institución tradicionalmente estática, obligándola a subsistir con sus propios recursos y a revisar su función educativa hacia los públicos. (Moncada, 2020, p. 39)

| 238 |

Esta crisis social y cultural obligará a los museos a repensar su función más allá de la conservación y difusión del patrimonio hacia nuevas interacciones educativas con los públicos, ahora considerados como su más importante objetivo. En este punto, aparece la voz de una colaboradora/participante que reflexiona acerca de la labor pendiente de los museos en la ciudad de Pamplona, solitarios y desconectados de los públicos,

Para mí fue una reafirmación de la necesidad de trabajar con los no públicos, con las personas que orbitan en el medio del Patrimonio, del museo, de la obra, pero no los acercamos y esa es una labor como gestores o museo debemos hacer, canalizar, no conocen, pero no hemos tratado de buscar nuevas lógicas o intereses que pueden acercar a estos públicos a nuestros espacios. (C1FE4N7- 6)

Ante situaciones como la que se plantea en el párrafo anterior, es que se presentará un giro⁶² hacia lo educativo en las instituciones museísticas, que, si bien visibilizará las realidades de los públicos, también activará el reconocimiento del “peso fundamental que tienen hoy día los departamentos de educación y acción cultural” (Orgaz, 2011, p. 12), hasta llegar a plantear “que todo en un museo es educación” (Acaso, 2011, p. 168).

La Nueva museología tendrá un enfoque más inclusivo, centrado en la diversidad de las comunidades, en sus necesidades y en su participación activa con los proyectos museales, esto se planteará como consecuencia de las nuevas políticas del ICOM, quien en la resolución de la Asamblea General celebrada en New York (1965) reitera la función educativa de los museos, la cual se reafirma en Copenhague (1974), Buenos Aires (1986) y Quebec (1992), agregando un énfasis en la necesidad de “confiar la protección del patrimonio a la propia comunidad

⁶¹ Un movimiento “contracultural” en el que los estudiantes universitarios, las minorías étnicas, las mujeres, los obreros y clases menos favorecidas, etc., se manifestarán en casi todos los continentes y que, como desafío, intentará remover las rígidas estructuras sociales, económicas, políticas y culturales existentes.

⁶² Desde esta perspectiva, el Giro educativo en los museos parte de la premisa que el arte es un proceso pedagógico por excelencia (Hoff, 2007, citado en Salazar, Téllez y Vásquez, 2015).

que lo tiene a su cargo”, “la emergencia de comunidades investigativas e interpretativas de su patrimonio” y el uso de tecnologías de comunicación por parte del museo, como vehículo de conexión con las necesidades de la comunidad (Serrano, 2018, p. 117, citado en Moncada, 2020, p. 38)

Específicamente, de la IX Conferencia del ICOM (Grenoble, 1971) y la Mesa Redonda celebrada en 1972 en Chile (UNESCO), denominada “El papel de los museos en América Latina”, surgirán las bases de lo que se denominará la Nueva Museología, cuyos lineamientos se establecerán en Quebec (1984), generando unos posicionamientos entre los que se pueden destacar la importancia que ante “la conservación, primará la participación; ante la institución autoritaria, el movimiento democratizador de la cultura; ante un sistema cerrado, la interactividad; ante un público como sujeto pasivo, un colectivo social protagonista y activo; ante la especialización, la interdisciplinariedad” (Rainho, 2016, p. 9, citado en Moncada, 2020, p. 47).

Lo anterior en la medida en que la concepción del museo y de las personas que laboran en él fue duramente criticada como praxis social e histórica, pues estas instituciones culturales como productos sociales estaban y siguen hoy determinados por la “condición de clase”, en especial por parte de filósofos como “Bourdieu y Darbel junto con Schnapper, [quienes] mostraron que la visita a los museos [...] estaba ligada no solo al nivel de educación, sino a la posición social de las personas” (Navarro, 2011, p. 53). Esta discriminación social que intentó ser subsanada, dio como resultado museos que conciben sus colecciones y exposiciones itinerantes como espectáculos de masas en donde todos y todas tenían cabida en un escenario en el que los aprendizajes se producían a través de la diversión y la práctica. Este fenómeno inicia en los años 80, dando paso a filas interminables de personas, taquillerías agotadas y públicos ansiosos por visitar la exposición del artista de moda.

Si bien es cierto que, como ejemplo, en Europa y Estado Unidos se vivieron experiencias como las que se citaron en el párrafo anterior, también esta museología nueva y de carácter social⁶³ transformó de manera progresiva a los museos asumidos como lugares rígidos y aburridos dedicados a la conservación a lugares en los que se renovaron sus formas de expresión y comunicación con las comunidades, además de “la comprensión de los museos como foros, y escenarios dinámicos que expresan las voces y las diversidades de las comunidades, sin distinción de edad, raza, género, ni procedencia” (Bartolomeo, 2014).

La importancia que tendrán en este momento las colecciones y el patrimonio en favor del desarrollo local y la posición central que ocuparán los públicos, hará también que la educación museal adquiera significación en la medida en que se convertirá en “una profesión especializada en particular, después de la Segunda Guerra Mundial en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica (Pastor Homs, 2004), (Rogoff, 2011), (Grau, 2015)” (Moncada, 2020, p. 39). Unido a lo anterior, la presión de un conjunto de políticas que obligarán a los museos a pensar el ejercicio educativo de manera organizada, específica y sistemática, influenciará la emergencia de esta disciplina del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se podría pensar que, de la práctica educativa, los Departamentos de Educación y Acción cultural de los museos (DEAC), empiezan a configurar misiones educativas pensando en las teorías y en modelos pedagógicos

⁶³ La Nueva Museología recibirá para Latinoamérica el epíteto de Museología Social, porque nos permite “problematizar y conceptualizar a los museos desde una mirada latinoamericana, reconocerlos como espacios de encuentro con el otro, de construcción colectiva de conocimientos y como posibilidad de vivir, pensar y sentir de una nueva forma desde acciones compartidas” (Bartolomé et al., 2019, p. 124).

que en conjunto, podrían aportar para que una visita museal agregue a la vida de esos nuevos y deseosos públicos, numerosos y diversos, en especial el escolarizado y que demandará de estas instituciones a reflexionar acerca de las acciones más acordes con esta nueva realidad. Es así como las teorías post-estructuralistas proporcionarán a los visitantes una voz que hasta ahora se les había negado, en vínculo con “las pedagogías activas, el aprendizaje por descubrimiento o las teorías constructivistas” (Orgaz, 2011, p. 23) y a “educar de manera distinta a la educación ortodoxa que hasta ahora se había implementado en los museos” (Orgaz, 2011, p. 17).

La educación, se convierte aquí en un lugar de reunión de lo extraño y lo inesperado – curiosidades, subjetividades, sufrimientos y pasiones compartidas que se congregan alrededor de la promesa de un tema, una idea, una posibilidad creativa [...] y que ofrezca grandes posibilidades de reunión y participación, para que estos espacios sean más activos, más críticos, menos insulares y más desafiantes. (Rogoff, 2011, p. 262)

En el giro educativo subyace la esperanza de transformación de las realidades museales, en especial “cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer” (Rogoff, 2011, citado en Moncada, 2020, p. 40).

A manera de cierre de este momento, se infiere que los ejercicios educativos que se planteaban desde la educación tradicional, ahora se articulan con apuestas más ambiciosas que se proponen desde el CECA del ICOM (Anexo 14), por ejemplo, cuyo efecto se evidenciará en los departamentos de educación de los museos, los cuales centran su labor en establecer las estrategias didácticas relacionadas con perspectivas de educación abiertas, preocupadas por la cognición en conexión con la sensibilidad.

La construcción colectiva a través de una perspectiva crítico-pedagógica: el museo como territorio político

¿El arte es solo para artistas? o
¿es para todo el mundo? C9

Los museos en este momento se asumen como escenarios de igualdades y horizontalidades, al menos ese sería el ideal perseguido, en el que lo político y la democratización se tejen con otras formas de museo, en el que las voces de las subjetividades y afectividades de las comunidades⁶⁴ encuentren su lugar, en especial al “reconocer nuestros centros como lugares donde ejercer una práctica política regenerativa que nos aleje de temer al museo como relato y a compartirlo como contrarelatos” (Pollock 2010, citado en Orgaz, 2011, p. 37).

Como modelo idóneo de apoyo, los departamentos de educación acuden a las pedagogías críticas a través de las cuales se potenciará el empoderamiento de las comunidades ante los bienes patrimoniales, por medio de acciones “emancipadoras y liberadoras que fomenten el pensamiento crítico” (Acaso, 2018, p. 174). Un modelo en el que “los intereses humanos deben estar en el corazón de su política” (Bolaños, 2011, p. 10) y “con una identidad colectiva, construida a partir de la subjetividad de

⁶⁴ “El concepto de comunidad es vital, puesto que se concibe la necesidad de despertar el sentido comunitario en una población que adolece de ella. Realizando esto a partir de la idea de colaborar en el desarrollo y formación de los otros, de defender el derecho de la sociedad a la cultura. Defendiendo igualmente, el derecho de conocer sin ningún tipo de discriminación y de reconocer que el mundo sensible y [...] su representación lo podemos hacer entre todos, lo poseemos todos, pues es un patrimonio común” (Pérez, 2002, p. 20) que portamos, a veces, sin ser conscientes de ello” (Moncada, 2020, p. 13).

sus usuarios” (Rodríguez, 2011, p. 26, citado en Moncada, 2020, p. 41).

A partir de este posicionamiento crítico, el personal dedicado a la labor pedagógica ya no será llamado guía sino mediador, mediador cultural/ intercultural, artístico o mediador de museos. El objetivo final de la mediación es el de la democratización cultural “y cuyo rol excedería la enseñanza, para transformarse en agentes mediadores que aprenden junto con los agentes visitantes” (Moncada, 2020, p. 39).

Para el Grupo de Investigación Maloka (2018), la palabra mediación tiene entre todos sus orígenes, uno que se encuentra vinculado con la educación y en conexión específica con la corriente constructivista, cuyo fin es producir aprendizajes significativos a través de la autonomía, la participación, la interacción y la acción. En otras palabras, la mediación artística promueve tránsitos libres, creativos y críticos por parte de las comunidades de las colecciones de los museos, y en su ejercicio fomenta encuentros y desencuentros intersubjetivos, pues no ha sido creada para “suprimir conflictos, sino para entenderlos, facilitarlos y hasta producirlos” (Zepeda, 2015, citado en Saban, 2017, p. 50).

Por lo tanto, la mediación es participativa, incitadora, democrática, es espacio público y debate, y entre sus perspectivas están el “fijarse reglas, pero saberlas derribar, superarlas; tomar todos esos objetos, todos esos saberes, todas esas cosas que existen en los museos, para convertirlos en vínculo esencial absolutamente vital para habitar juntos” (Núñez, 2007, citado en Saban, 2017, p. 52).

De igual manera, el modelo de museología crítica se promueve a la par de la emergencia de las Declaraciones de las Asambleas Generales del ICOM, las de Río de Janeiro y Lisboa (2013), las cuales se centraron en la responsabilidad de los museos con la crisis social contemporánea, y entre las recomendaciones planteadas se destacan las que asumen a los museos como escenarios “innovadores que fomentan la concienciación del público, promueven el conocimiento del patrimonio, proponen servicios educativos, fortalecen las identidades culturales, respaldan la cohesión social y desarrollan la mediación intercultural” (Serrano, 2018, citado en Moncada, 2020, p. 38).

En este sentido una educación en museos de arte ha de atender el contexto donde el arte se produce y se exhibe a la sociedad, y las formas diversas de interpretarlo y distribuirlo. Esta es una labor fundamental de la museología crítica: intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales desde donde se produce y con el marco sociocultural que afecta a todo el museo, cuestionándose la idea de cultura, de museo y finalmente de sociedad que se quiere representar y construir (Hooper-Greenhill 1999, Padró 2004). (Rodrigo, 2007, p. 3)

Con ello se ejerce resistencia a la imposición del modelo de museo como espectáculo, como negocio que produce una rentabilidad económica, que se preocupa más por vender camisetas y souvenirs y ofrecer mega exposiciones o macro-eventos, y que en vez de construir comunidad asume a los sujetos como públicos consumidores de productos culturales, infantilizándolos y limitándolos a que sean legitimadores de los discursos institucionales, en contraste, un “museo que ofrezca la oportunidad de disentir y hacernos preguntas; cuando pierdan ese aire serio y venerable y nos haga sentir la sensación de que se puede jugar al ping-pong junto a los cuadros” (Bolaños, 2011, p. 10).

En este punto, la relación que la museología crítica establece con las comunidades es activa, afectiva, constructiva y educativa (no unidireccional), como el caso de la colaboradora/participante que manifiesta en sus reflexiones su desazón ante el modelo educativo tradicional del museo,

Lo que me deja el taller es la forma como nos comunicamos con la obra, tan acostumbrados estamos que llegamos a un museo y nos tenemos que quedar quietos, estáticos ¿y que leo? Los estudiantes de arte hablan de leer la obra desde la composición, el color, a través de estos talleres nos muestra otra manera de comunicarnos con la obra sin esa concentración que no es mala, pero nosotros somos seres en movimiento y tal vez necesitamos otras maneras de relacionarnos con las obras, de abordarlas. (C9FE4N7-7)

Y agrega con respecto a la metodología del trabajo de campo en relación con el campo cultural y artístico en la ciudad de Pamplona,

Me gustó que no fuera una reunión de artistas, sino que era un grupo interdisciplinar, como estudiante de artes nos volvemos especialistas, cofradía, artistas con artistas, y me pregunto, ¿para qué es el arte? ¿para qué hago arte?, todavía no sé. (C9FE4N7-3)

Es así como la concepción del ciudadano con voz propia, capaz de construir significados, participar en la generación de mediaciones con las obras y exposiciones, asume al museo como un espacio de tensiones, conflictos y de cruce cultural no solo entre las comunidades de visitantes, de los equipos de trabajo de la institución (curadores, guías, etc.) y sus miradas -no neutras- sino también de la cultura contenida en sus colecciones permanentes e itinerantes. De esta manera, el escenario museístico se transforma en una esfera pública en el que conceptos como identidad, patrimonio, ciudadanía, etc., “son puestas en discusión y cuestionamiento” (Montero, 2012, p. 1).

A pesar de todo este flujo de dinámicas planteadas anteriormente, los museos aún hoy, siguen siendo espacios de exclusión y privilegio “en donde se intelectualiza más que se problematiza la historia” (Navarro, 2011, p. 57), algunos todavía con misiones ausentes de un “compromiso con la justicia social a través de la educación y las artes” (Padró, 2011, p. 105) y sin un “protagonismo de lo social” (Flórez, 2011, p. 117) en sus acciones. (Moncada, 2020, p. 41)

Por último, la pedagogía social crítica como fin que orienta este modelo de museología, en especial hacia “la reducción del dominio del hombre sobre el hombre para sustituirlo por la reflexión crítica de la realidad y la mejora de la misma [sic]” (Klafki, 1963, citado en Pérez, 2002, p. 222), se asume como una educación política, en la medida en que todos y todas tendríamos derecho a vivir en condiciones de mayor igualdad y en capacidad de construir el pensamiento crítico, pues para “la teoría de la pedagogía social crítica, ni la toma de conciencia, ni la educación dialógica —como acciones de apertura— se generan en hombres y mujeres aislados, “sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación” (Freire, 1972, p. 50, citado en Moncada, 2020, p. 304), relaciones de encuentro entre iguales, de reconocimiento de saberes y de experiencias, de reconocer que la divergencia es nuestra compañera de ruta, y que es necesario poner en el centro de los encuentros las historias y experiencias de la vida cotidiana de los participantes, las historias que tenemos en común tejidas en el territorio⁶⁵, para darles comprensión a través

⁶⁵ Para el caso de Latinoamérica, surgirá una propuesta de museo que transformará su dinámica en resistencia al museo nacionalista, cuyos objetos aislados de su entorno natural, de sus “condiciones sociales de producción y de su significación cultural” (Zambrano, 2001, citado en Acuña, 2014, p. 40), han sido acallados, controlados y neutralizados. Los museos comunitarios clamarán por devolver a las comunidades sus voces, con el fin de generar desde ellas y de sus realidades sociales “procesos de inclusión social y democratización de la cultura, a partir de la revaloración territorial, de la historia, de la construcción de imaginarios culturales” (Acuña, 2014, p. 51). En parte, este tipo de propuesta museística, anclada en el territorio, responde crítica, política y estéticamente a las nociones hegemónicas de “cultura y poder” respetuosas del gusto y erudición europeos (García Canclini, 1990, citado en Acuña, 2014, p. 62), simbolizadas en las colecciones de los museos que definen consideraciones diferenciales de clase establecidas entre lo culto y lo popular, entre los centros y las periferias (capitales y la provincia), entre el acceso y la exclusión a los centros culturales (museos, teatros, exposiciones de arte) y de la educación (academias, universidades), etc.

de sus capacidades reflexivas y críticas.

Una perspectiva educativa neomaterialista para acercarse al arte: "Irrespetar las obras, apropiarse el museo"

[A la obra] “nunca la había tocado, siempre la había mirado como un objeto de respeto que simplemente tengo que admirar y cuando la toco me di cuenta que la obra tiene mucho que decir simplemente no le estábamos prestando la atención que necesitaba” (C8).

Descubrir la obra de arte con todo el cuerpo, abrirnos como entes sensibles a lo que ellas nos quieren decir, escuchar cuando nos hablan, detenernos en medio de una sociedad y un sistema que nos obliga a vivir a las “carreras”, ese “homo fatigans”, cansado y aburrido de las agendas apretadas, ese ser que se siente culpable si detiene su acelerado ritmo de vida para observar una obra de arte que llama su atención en el espacio público, y que rara vez podrá destinar un momento para entrar a un museo.

En un elogio a la lentitud, esta perspectiva híbrida, pues como lo planteó Sören Kierkegaard, “la vida solo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero ha de ser vivida mirando hacia adelante”, entretrejida con postulados de otros momentos museológicos, nos invita a vivir la experiencia no verbal en gran medida que representa una obra de arte, con pausa, irrespetándola no solo a ella, sino también a todos los modelos museológicos anteriores, algunos en gran medida, otros a pedazos, porque de alguna manera, todos, desde la Nueva Museología hasta la Museología Crítica han aportado en la construcción de la museología actual.

Algunos teóricos hablan del respeto hacia la obra de arte, otros plantearán que es mejor irrespetarlas, relacionarnos con ellas de maneras diferentes a las tradicionales que exigen distancia. En cambio, bajo estas nuevas formas de relacionalidad, deberíamos estar en capacidad de compartir tiempo con ellas, convivir con ellas y abrirnos a lo que ellas desean que descubramos, en fin, dejarnos conmover.

Desde una perspectiva neomaterialista, como lugar que asume una dinámica nueva para el Museo de artes, basado en el acercamiento a las obras de una manera distinta, es decir, desde la relacionalidad e intracción y no desde la toma de distancia del objeto, y para el caso del contexto educativo, los profesores y estudiantes o mediadores/comunidades/contexto, ya no se piensan de manera separada, sino como un conjunto de agencias humanas y no humanas entretrejidas entre sí. De esta manera, pensar en la educación desde los nuevos materialismos implica su replanteamiento constantemente dentro y fuera de los sistemas educativos, reconociéndosele intencionalidades educativas en la medida en que subyacen reflexiones relacionadas por la formación de las comunidades y por generar procesos de transformación en sus vidas y en la realidad social.

Habría que tener en cuenta en este punto, que la perspectiva crítica alimenta de manera directa a la Museología Neo-materialista, la inclusión de metas de formación diseñadas a partir de contenidos para la vida, aspirando a que las comunidades ya no sean las mismas después de visitar un museo, ya que incluye una postura política de democratización de formas diferentes de relacionarse con los agentes vivos y no vivos sin discriminación, además de preocuparse por la socialización participativa y la construcción intersubjetiva de experiencias y

aprendizajes individuales y colectivos.

En conexión con lo anterior, una colaboradora/participante narra su experiencia neomaterialista durante el trabajo de campo, “los talleres me llevaron a eso, ¿cómo puedo entenderla? ¿cómo podemos encontrar un puente para comunicarme con la obra?” (C9FE4N7-9), a lo que otro colaborador/participante le responde:

Desde la pedagogía y la forma como la maestra trabajó logramos una integración con la obra, pudimos conectarnos con la obra de una manera que Ud. no alcanzaba a percibirla, la obra terminó siendo parte de uno mismo, esas formas rígidas y duras empezaron a penetrarlo a uno a compenetrarse y así logro sensibilizarme con la obra de ERV. (C2ME4N7-3)

“Los Nuevos materialismos invitan a repensar los espacios, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, currículos y la noción misma de la materia” (Revelles y Sancho, 2020, p. 39), su apuesta se realiza desde las acciones (performatividad) y los momentos enredados en relaciones que transforman y construyen constantemente a los agentes vivos y no vivos, mediados por el afecto y el dinamismo, en lugar de diseños de contenidos, clases, profesores o estudiantes.

Ahora, los museos de arte requieren de unas prácticas educativas que se encuentren conectadas con la vida humana y el mundo material (obras de arte, arquitectura, naturaleza, etc.), con sus historias de vida y los enredos con los objetos que los rodean, que acompañan sus vidas y en ocasiones los suelen definir, “por ello no es descabellado pensar que los objetos a veces definen nuestras vidas y constituyen hitos sobre los cuales la recordamos” (Santacana & Llonch, 2012, p. 47). En este punto, la voz de un colaborador/participante nos relata su experiencia antes y después del trabajo de campo, “como dije en un inicio, yo soy pamplonés y crecí rodeado de estas obras que eran como unos entes que estaban ahí simplemente, como especie de adornos, simplemente existían” (C8ME4N7-1), y continúa, “ahora me doy cuenta de esa verdadera potencia de estar vivas, como si la obra tuviera su propia piel, su materialidad es como una capa que siempre capta lo que estamos transmitiendo visualmente y textualmente” (C8ME4N7-3).

De igual manera, la concepción de espacio (museal) y el afecto, entendidos no por separado sino en intracción, es decir, como el producto de las conexiones e interrelaciones afectivas y enredadas que construyen el encuentro y que lo vuelven significativo, lo transforman en lugar.



Figura 109. C8

Ahora, para acercar a las comunidades a las obras de arte en los museos, se invita a hacer uso de métodos visuales y artísticos (cartografías afectivas, foto/ensayos, cartas, etc.), que permitan “desvelar el carácter profundamente contextual, afectivo y corporeizado del aprendizaje” (Revelles y Sancho, 2020, p. 43), sin olvidar que cada persona que visita el museo -no solo el mediador- es portadora de historias, conocimientos y experiencias y que para tejer saberes entre todos se deben diluir los márgenes del poder y reconocer la porosidad de los límites institucionales y conceptuales durante el proceso del encuentro-apropiación del museo.



Figura 110. Trabajo con comunidad

| 246 |



Figura 111. Trabajo con comunidad

Con respecto al proceso de encuentro-apropiación del museo por parte de las comunidades, este implica la posibilidad de fluir a través de la exploración abierta y sin prejuicios de sus espacios, lugares, salas, patios, árboles, obras de arte, entendiendo que no solo estas últimas son asumidas como lo desconocido, ya que todo lo que encuentras en un museo puede ser motivo de exploración, descubrimiento, pero, en especial, la obras de arte pueden ser apropiadas como “puertas en la que nos vemos reflejados a nosotros mismos, las obras de arte como testigos de nuestro mundo [...] y al redescubrir una obra, no es la obra la que ha cambiado sino ¡posiblemente sea el observador!” (Albano y Price, 2014, p. 99).

Territorio de la Educación Artística (Tercer objetivo específico)

En el territorio de la educación artística se presenta el cumplimiento del objetivo específico número 3 de esta tesis doctoral, y en él, se desarrolla la propuesta de una ruta para educar artísticamente a los niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra escultórica del maestro Eduardo Ramírez Villamizar. La palabra ruta denota un camino trazado -en el que se incluyen senderos, trochas- y en el que sobresalen dos caminos para cumplir con este propósito. El primero de ellos es la *Ruta educativa y teórica para maestros en Artes Visuales (en formación), y el segundo camino es la *Ruta educativa materialista para niños, niñas y jóvenes. De igual manera, el cuerpo de esta propuesta se organizó a partir de una introducción, una presentación, un objetivo, unos beneficiarios, el contenido con sus dos caminos, los cuales se apoyan en conceptualizaciones y la sugerencia de contenidos para el primer camino y preguntas problemáticas y ejercicios en cada uno de los cinco momentos del segundo camino; la estrategia metodológica y el seguimiento de los procesos educativos de esta ruta en general.

~ 247 ~

Introducción a la Ruta

En este documento se empieza a cristalizar un sueño, el de organizar a través de una propuesta una ruta formativa que surge del interés de esta tesis de activar la obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar en la ciudad de Pamplona, y, también, el deseo de aportar en la educación artística de la ciudad.

La ruta consta de cinco momentos que se consolidan gracias a las voces de muchos agentes vivos y no vivos que entretejieron sus conocimientos, sensibilidades, vivencias, dudas e inquietudes, como lo fueron los participantes del trabajo de campo, los investigadores del campo de las artes y de las ciencias sociales, el conjunto de las obras de ERV y los públicos que nos acompañaron en la exposición inaugural de la muestra de procesos de expresión-creación de esta tesis.

Presentación de la Ruta

Hablar de una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona, hacia la obra de ERV, implica trazar unos posibles caminos que guíen hacia una meta, mediados a la vez por unas intenciones pedagógicas que

propicien transformaciones en el ver, en el mirar, el sentir y el vivir con la obra escultórica a largo plazo en esta población.

En esta ruta se parte de la idea de que para desplegar estas capacidades sensibles en los humanos se vuelve indispensable una educación artística no instrumental que proporcione herramientas para el desarrollo de la capacidad de observación y mimesis de la realidad, pero también de imaginarla, de reinventarla, de experimentar con nuevos medios y formas de expresión, una educación artística que estimule el deseo de narrar historias conectadas con las vidas de sus participantes y a seguir buscando formas distintas de contarnos a nosotros mismas/os.

Cuando los niños comienzan a desarrollar historias, encuentran un placer especial en crear imágenes no basadas necesariamente en su visión, sino en la necesidad de evocar y recrear experiencias importantes y en las que prima la expresión, sin embargo, en edades más avanzadas y aunque sigan perteneciendo a la etapa de la niñez, es común que “nieguen su capacidad para producir imágenes al sentirse intimidados por los demás o el objetivo de una cámara (Albano y Price, 2014, p. 92).

La necesidad de bosquejar esta ruta se evidencia en la poca importancia que los centros escolares dedican al arte, tal y como afirma Eliot Eisner (2002), «el lugar que ocupa el arte en el curriculum muestra a los jóvenes lo que los adultos consideran importante» (Albano y Price, 2014, p. 97) y que además se presenta por la realidad que se observa en el municipio de Pamplona y que se hizo evidente en los hilos narrativos del trabajo de campo como hallazgos que legitiman la necesidad de proponerla.

Una educación artística que no le preocupa a casi nadie, ineficaz, marginal y en cuya esfera se incluye a las instituciones educativas y culturales, segregadas social y económicamente, a menos que se requieran de sus servicios para amenizar algún banquete o evento oficial. De resto, se ven obligadas a subsistir con recursos propios y en medio de condiciones de exclusión y miseria; las obras de arte de igual manera, permanecen dormidas, en un letargo sin fin, en la medida en que no poseen una base educativa que propicie su estudio, sensibilización y apropiación, lo que complejiza más la situación del campo del conocimiento al que ellas pertenecen, de su realidad e impacto social.

Es así como el problema de una educación artística ineficaz se conecta con la invisibilidad de la obra de ERV para los habitantes de la ciudad, obra que se encuentra instalada en algunos puntos representativos y la mayoría ubicadas al interior del Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar de la ciudad de Pamplona. Este vacío de significación se convierte en problemática en la medida en que los métodos tradicionales de acercamiento a las obras de arte modernas como la guía museística, el discurso académico y la contemplación, no han sido suficientes para acercar a los públicos hacia la propuesta abstracta geométrica, por lo que se vuelve esencial entonces su activación a través de otras maneras de sensibilización y conexión con la misma.

Los Nuevos Materialismos se proponen entonces, como la forma más idónea para iniciar la sensibilización de las comunidades y para movilizar los saberes en los museos y espacios públicos guiados por este paradigma filosófico que promueve maneras distintas de concebir la materia como agentes que nos hablan,

nos transforman y nos instan a ver y a pensar el mundo desde otras ópticas. En este sentido, las obras de arte y en particular el conjunto escultórico del maestro ERV que reside en la ciudad de Pamplona, una obra significativa para Latinoamérica, Colombia y Norte de Santander, pero que es desconocido en la ciudad de Pamplona, merecen ser abordadas desde nuevas miradas y posturas, con el fin de cerrar la brecha de la distinción que excluye a gran parte de la población de un acercamiento sensible a las mismas, que reitero, existe en torno al arte y sus productos. Por lo tanto, esta ruta neomaterialista se plantea como una manera de llenar el vacío que existe ante el fenómeno artístico denominado Arte Moderno y la formación sensible, en especial en las nuevas generaciones de la ciudad.

Por último, esta ruta se plantea para ser trabajada desde el campo de la educación artística, tanto en los espacios académicos⁶⁶ de la Universidad de Pamplona, en especial con los artistas visuales en formación desde la cátedra Historia del Arte Latinoamericano, como en conexión con el proyecto de extensión social perteneciente a este programa “Semilleros infantiles de Libre expresión artística, SILEA⁶⁷”, al cual acuden niños y niñas de la ciudad.

Objetivo

Educar artísticamente a niños y jóvenes de la ciudad de Pamplona hacia la obra de ERV, con miras al despliegue de la capacidad sensible en esta comunidad.

Participantes de la Ruta

Las personas que participarían de la implementación de esta ruta para educar artísticamente hacia la obra escultórica de ERV ubicada en la ciudad de Pamplona, serían las niñeces y las juventudes de la ciudad. Las niñeces pertenecen a la población con la que se trabaja en el proyecto Semilleros Infantiles de libre expresión artística, SILEA, que posee una trayectoria de 18 años en la ciudad de Pamplona y que nace en el Programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona, población que se encuentra en edades entre los 2 y los 15 años, y pertenece en su mayoría a los estratos 1, 2 y 3, lo anterior, evidenciado en los listados de inscripción al proyecto, información recogida hasta el año 2022.

De esta manera, el desafío del proyecto en cuestión y que ha tenido las puertas abiertas para desarrollar procesos de inclusión social y de la discapacidad, ha sido el de defender la misión de formar para la sensibilidad y la libre expresión de la niñez, espacios que, en la ciudad, hace 18 años eran mucho más escasos que al día de hoy, y se enriquece ahora al tener en cuenta y hacer suyos los retos de los nuevos materialismos como ruta e hilo conductor para que niños y niñas se apropien de la obra escultórica del maestro ERV.

Ahora, con respecto a las juventudes en formación que estudian en el Programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona, quienes a través de la Cátedra de Historia del Arte Latinoamericano que se encuentra bajo mi responsabilidad académica y en cuyos contenidos programáticos se encuentra el acercamiento al Constructivismo Latinoamericano, caso específico en Colombia, la escultura abstracta geométrica del maestro ERV, ellos estudian para profesionalizarse

⁶⁶ La investigadora de esta tesis tiene una conexión directa con estos dos escenarios de la academia, la cátedra de Historia del Arte Latinoamericano y el proyecto SILEA.

⁶⁷ Los Semilleros de Libre expresión artística SILEA, son creados en el año 2007 por la investigadora de esta tesis y en él se ha trabajado junto con estudiantes del programa de Artes Visuales, quienes cumplen entre otros roles con el de ser talleristas de los niños y niñas. Agrego también que desde el año 2014 este proyecto ha estado concertado con el Ministerio de Cultura.

como artistas y para graduarse deben cumplir con 60 horas de trabajo social, en este punto técnicamente, la conexión con la niñez de la ciudad de Pamplona se realizaría a través de este requisito.

En este punto cabe aclarar que, los jóvenes que estudian en la Universidad de Pamplona, son en su mayoría parte de una población vulnerable de nuestro país, que viven en condiciones de vida con muchas limitaciones y carencias económicas y emocionales, muchos de ellos subsisten por sus propios medios, combinando el trabajo con el estudio para poder salir adelante, y pertenecen, en su gran mayoría, a estratos socioeconómicos 1 y 2, muchos de ellos son oriundos de las regiones de los Llanos Orientales, de los municipios de la Costa Norte y por supuesto del Gran Santander.

Continuando con el quehacer y los requisitos que deben cumplir para ser profesionales, un promedio de estos y estas jóvenes realizan su trabajo social bajo la modalidad de talleristas en el Proyecto SILEA. La decisión de cumplir con estas horas es personal, pues tienen muchos otros escenarios para realizar este trabajo, lo que quiero decir con esto es que, a SILEA, llegan las, los y les jóvenes por elección y deseo.

Cabe agregar que el Proyecto de los Semilleros Infantiles de Libre Expresión Artística, SILEA, posee un componente formativo que se despliega a la vez hacia los niños y niñas, pero también hacia los mismos talleristas que son los jóvenes que ejercen la labor pedagógica y educativa en el proyecto, población como se dijo anteriormente constituida por Artistas Visuales en formación, pero también, por jóvenes en formación en otras disciplinas del conocimiento, en especial, los de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pamplona, lo cual genera un tejido de saberes y experiencias que se enredan y encuentran entre sí, propiciando no sólo la construcción de nuevos conocimientos sino también cohesión social⁶⁸ entre sus participantes, generando con estos encuentros de saberes, el reconocimiento de un enfoque sociocrítico que permea la academia y fomenta la apropiación de las artes y la democratización del conocimiento.

De igual manera, tanto este proyecto (SILEA), como el Programa de Artes Visuales, han encaminado sus esfuerzos por fortalecer una formación y educación artística que ponga de relieve el acceso y el cierre de la brecha que la distinción que el campo del arte y de la estética han establecido históricamente en la sociedad, en particular en Latinoamérica y el caso especial de Colombia. A lo anterior, agregaría dentro de las dimensiones nombradas, el énfasis en la sensibilidad, que ubicada y oculta al mismo tiempo en la dimensión comunicativa, merece destacar como una de las capacidades que se estimulan principalmente en esta ruta, en la que cobra principal importancia la posibilidad de las niñeces y de las juventudes de comunicar de manera simbólica sus proyecciones de presente y de futuro, “pueden representar e imaginarse nuevas manera de organizar la vida en común, [...] pueden, como diría Bruner (2004), soñar mundos posibles para construir dichos mundos anticipando nuevas realidades” (Alvarado, 2014, p. 29).

“El proceso de constitución de la subjetividad, entendido como aquello que nos diferencia de los demás (Páramo, 2008), y la identidad como aquello que nos hace comunes y permite configurar un nosotros (Alvarado et al., 2006)” (Alvarado y Ospina, 2014, p. 37), ambas construidas social, intersubjetiva y

⁶⁸ La cohesión social es uno de los hallazgos encontrados en la investigación adelantada por la Magíster Rosa Isabel Moncada Gómez en su tesis de maestría titulada “Sistematización de la experiencia Semilleros Infantiles de Libre Expresión artística, SILEA: aciertos y desafíos” (2015).

dialécticamente a través del lenguaje y en un contexto cultural específico, se constituye, por último, en territorio de posibilidad y construcción a través de esta ruta de la educación artística.

Contenido de la Ruta

Atravesados por los nuevos materialismos, los contenidos de esta ruta se encuentran entrelazados con los hilos narrativos emergentes de esta investigación⁶⁹ denominados “momentos”, es así como “Cerrar los ojos para ver”, “La obra como un ave”, “La escultura como un refugio”, “Una obra para tejer y destejer” y “La obra como un territorio por descubrir” son en conjunto los caminos que nos llevarán a veces por sendas que nos van a exigir a todos los participantes dedicación, esfuerzos cotidianos en la búsqueda de la mejor vía. Será inevitable que a través de estos trazados se puedan presentar desorientaciones, confusiones y problemas, precisamente estos últimos serán la base del planteamiento de las inquietudes (preguntas problemáticas) que desplegarán las significaciones de la obra de ERV en niños y jóvenes.

Es importante dejar en claro que, esta ruta tiene dos grandes núcleos de contenidos y públicos (caminos), los primeros son los dirigidos a los jóvenes artistas en formación del programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona, y los segundos, los niños y niñas de Pamplona que asisten al proyecto Semilleros infantiles de libre expresión artística, SILEA. A continuación, se presentan los dos caminos de esta ruta educativa.

~ 251 ~

Primer Camino: Ruta educativa y teórica para maestros en Artes Visuales (en formación)⁷⁰

Contiene la intención de formar a los estudiantes de Artes Visuales ante la manifestación artística del arte moderno, en particular, la abstracción geométrica latinoamericana de la cual, la obra de ERV es un referente significativo. En este sentido, su contenido está en función de tejer vínculos teóricos y visuales encontrados en la historia del arte a partir de cuatro (4) momentos, para darle comprensión a los principales elementos conceptuales y formales de sus esculturas.

Territorio de la Abstracción artística (Ruta educativa)

Se realizará a partir del planteamiento de cuatro (4) momentos de la historia de las artes, con el fin de ampliar percepciones y darle comprensión al fenómeno de la abstracción artística, la apropiación y manifestación evidenciada (en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar) (Anexo 1).

I momento:

Los griegos y su impronta / Propósitos: Compartir la importancia de la lectura de la realidad griega a través del Idealismo y su huella en la producción artística de los siglos posteriores. Lecturas: William Fleming. *Arte Música e Ideas* (1997).

⁶⁹ Significaciones del primer objetivo específico.

⁷⁰ Ver Anexo 1.

“Ideas de la Grecia Helénica. Humanismo, Idealismo y Racionalismo”. pp. 33-38

II momento:

La crisis del pensamiento ilustrado- Propósitos: Presentar la crisis del pensamiento ilustrado y nuevas formas de entender y mirar el mundo desde las artes.

Lecturas: Kant “La mayoría de edad”. Horkheimer y Adorno. *Dialéctica de la Ilustración* (1994). “Qué es la Ilustración”. pp. 59-94.

III momento:

La fotografía y avances del siglo XIX: un territorio abonado para la abstracción- Propósitos: Acercarse a la realidad del siglo XIX, las influencias de la Revolución Industrial y los avances tecnológicos en las artes, para darle comprensión a las consecuencias que se revelarán en un movimiento como la Abstracción artística.

Lecturas: William Fleming. *Arte Música e Ideas*. “Alianza del arte con la ciencia”. pp. 330-331.

IV momento:

El fenómeno de la Abstracción geométrica en Latinoamérica, caso especial, la de Eduardo Ramírez Villamizar. - Propósitos: Revisar los móviles de la generación y apropiación del arte abstracto geométrico en Latinoamérica y su manifestación en la propuesta específica del maestro ERV.

Lecturas: Medina, A. (2014). *Procesos del arte en Colombia*. Tomo I (1810-1930). Bogotá: Ediciones Uniandes y Laguna Libros.

Moncada, R. (2021). Pamplona, un territorio para la construcción colectiva de sentidos en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(11) pp. 292-307. <https://doi.org/10.14483/25009311.17559>

Rubiano, G. (1977). *Negret, Ramírez Villamizar y Carlos Rojas. Historia del Arte colombiano*. Bogotá: Salvat Editores Colombiana, S.A.

Yepes, R. (2010). Arte moderno y gobierno en Colombia. *Revista Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes escénicas*, (6), 9-3. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/download/1803/1140/>.

Segundo camino: Ruta educativa materialista para niños, niñas y jóvenes

En este punto, se proponen cinco (5) momentos ligados al enfoque Neomaterialista, y que surgieron de los hallazgos del trabajo de campo de esta tesis, a su vez presentados de manera simbólica con una sugerencia de preguntas problémicas y ejercicios para realizar en escenarios de educación no formal y formal, con miras al despliegue de la sensibilidad y del reconocimiento de la obra de ERV y del entorno.

“Cerrar los ojos para ver” (C9). Ver no implica el conocer: las materialidades nos afectan e invitan a reconocer el entorno de otras maneras

¿Qué es esta pequeña mariposa?
¿La manifestación de la perfección de la naturaleza?
¿Un reflejo de la belleza que reside en lo más sencillo?
¿Una idea sobre lo que significa el movimiento?
Alza vuelo y busca donde descansar, ante ella el jardín,
el cielo abierto, todo un paisaje, la naturaleza misma,
busca lo mismo que ella es. (C9)

El primer momento de esta ruta es el de las Materialidades en diálogo con las materialidades vivas, las materialidades afectivas, los ciclos, la memoria y su relación con la obra de ERV; y en medio de este entrecruce se destaca la importancia de acercarse a la obra de ERV y a los objetos que nos rodean de una manera distinta a como lo hemos hecho tradicionalmente.

Los conocimientos y la sensibilidad se construirán de manera paralela a los discursos teóricos que hegemónicamente han acompañado la obra de arte y entendiendo que, para conocer una obra de arte no será necesario recurrir a los caminos tradicionales y más transitados, es decir, a través del sentido de la vista, recordemos que no siempre es suficiente con ver la realidad para conocerla.

En relación estrecha con las conceptualizaciones del Neomaterialismo de Jean Bennet, como son la “vitalidad de la materia⁷¹” (Materia vibrante) y el “poder de las cosas”, las cuales estimulan formas diferentes de concebir las cosas, ahora comprendidas como actantes, como agentes con capacidad de acción, transformación y creación. Desde este punto de vista, invitamos a los participantes a realizar una serie de trabajos en los que los relatos escritos y trabajos visuales expresaran su relación con objetos personales, con las materialidades que les rodean, esas que de ser tan comunes y cotidianas ya no vemos ni nos detenemos en sus detalles, entre ellas, la materialidad de la obra de ERV.

La vitalidad de la materia desplegará narrativas, partiendo de la idea que los objetos nos hablan y que sin ellos difícilmente podríamos hablar las personas, los objetos se vuelven realidad sensible, es decir, materialidades que despliegan nuevas materialidades (relatos), como, por ejemplo, el objeto que nos recuerda que tenemos sueños y proyectos vivos y la misma materialidad nos moviliza a cumplirlos.

Preguntas problemáticas para trabajar en este hilo:

¿De qué nos hablan los objetos?

¿Qué preguntas me hacen los objetos?

¿Podrían escoger un objeto personal, contar su historia de vida?, ¿cómo llegó a sus manos?, ¿qué función ha cumplido en su vida? y sugerimos 1. Hacerle al objeto elegido una carta de despedida, o 2. Hacerle una carta de amor y agradecimiento al objeto que escogimos y del cual nunca nos desharíamos.

Por último, ¿Qué creen que le dirían sus objetos personales a una obra de ERV?

Las materialidades se convierten en este sentido, en protagonistas, obras de arte, naturaleza, objetos personales, narrativas, expresiones visuales, es decir,

⁷¹ Para plantear el concepto de “materia vibrante”, Bennett estudia la obra de Deleuze quien a su vez retomó la teoría de Spinoza, con el fin de dar comprensión a la forma como Occidente le ha dado importancia a las afectividades que nos producen los objetos y cosas.

“entidades no-humanas participan activamente del diálogo y son capaces de interpelar al sujeto” (López, 2021, p. 21).

Ahora, para comprender una obra de arte se requieren nuevas formas de acercamiento y de entretreído con ella, más allá de los preceptos de una educación artística que posiblemente sustenten la formación de un saber y su práctica a través de la educación para el arte. Sosa y Chaparro (2014) asumen al ser humano no solo como ser creativo, sino que centran su enseñanza en la educación de la sensibilidad a través del régimen de la mirada y la contemplación, en la que “el ver” se convierte en herramienta fundamental para el conocimiento y la comprensión del mundo.

Para el proyecto civilizatorio de la modernidad se estableció una centralidad en el sentido de la vista, que desde el Renacimiento y la Revolución Industrial hizo posibles inventos como la imprenta, la perspectiva y la fotografía, fomentando una primacía de lo visual y determinando modos de ver que regularon y normalizaron la mirada. (Sosa y Chaparro, 2014, p. 225)

Desde una mirada espacial y matemática del mundo, aunado al énfasis en la observación impuesta por la modernidad, configurarán unas determinadas formas de actuar, acopladas e interdependientes con las formas de enseñanza en la educación artística escolar y en la escuela en general. Por supuesto, hay que recordar que estamos hablando de una educación artística en la que se resalta el método de “ver” para “saber”, los cuales responden “a mirar al modelo y repetirlo, ya que ver es aprender para luego grabarlo en la memoria” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 228).

| 254 |

Este modelo estaba dirigido a los objetos, fundamentales para el ejercicio de la copia (mimesis), y repetición de modelos que ejercerán una “legitimación de formas de belleza” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 232) desde los espacios escolarizados, mediados por la educación de la mirada y de la mano, y que posteriormente se entrecruzarán con el dibujo centrado en la observación y atención de tinte baconiano, sumado al énfasis en los postulados pestalozzianos basados en la geometría y las estructuras de las formas del mundo, métodos que en síntesis, son recogidos del devenir histórico de la enseñanza de las artes por estos investigadores, y que influirán más allá de la escuela, la formación de artistas en las academias y los ámbitos de la Educación Superior.

Ejercicio N°1

“Observas y expresas”

Los invitamos a escoger un objeto que tengan a mano. Van a dedicar un momento (máximo 5 minutos) para observarlo con detenimiento, girándolo, volteándolo, etc., como parte del primer momento de este ejercicio.

Ahora, van a realizar una representación naturalista a través del dibujo de ese objeto, sobre una superficie que puede ser un papel. Se pueden tomar el tiempo que sea necesario para lograr la representación que desean. Cuando consideren que han terminado de dibujar fielmente al objeto, simplemente lo van a dejar descansar.

Paso seguido y como segundo momento del ejercicio, al mismo objeto lo van a representar ahora de una manera libre y expresiva, ustedes deciden las técnicas, formatos, estilos de dibujo, en fin, si no se parece el resultado al modelo es lo que menos importa.

Por último, nuevamente retomando al mismo objeto escogido desde el principio, lo van a representar geoméricamente, semejante a una obra de ERV.

Al finalizar, tendrán tres maneras de representación de un mismo objeto. Los invitamos a reflexionar ¿en cuál trabajo se sintieron más cómodos y por qué?

Continuando con el hilo, más allá de la imposición de la mirada y de formas de ver que se relacionan con el poder del conocimiento científico y su utilidad para la sociedad, hay que reconocer nuevas formas de expresar y de crear, pues la comprensión del mundo por parte de los sujetos podría estar mediada por formas distintas que se encuentran lejanas del ejercicio de la razón y el dominio sobre los objetos (materia), y acercarse mejora procesos de sensibilización en los que se reconoce que las cosas (agentes) y las obras de arte tienen “una vitalidad, una fuerza de las cosas que se ejecuta con los humanos y dentro de ellos, una fuerza que produce efectos y puede cambiar el curso de los acontecimientos (Bennett, s.n.)” (López, 2021, p. 27) y que propone la idea de conocimiento de la materia a través de todo el cuerpo.

Ejercicio N°2

“Hay gente que cree que una azucarera no tiene vida, cuando en realidad cambia todo el tiempo” (Paul Cézanne).

Al leer esta frase del pintor francés del siglo XIX, ¿en qué piensas?

Te invitamos a escoger una fruta y observarla cada tres días, debes anotar desde el primer encuentro con ella sus más notorias características, forma, colores, olor, etc.

Cada tres días debes realizar el mismo ejercicio, observar y anotar. Por lo menos 4 veces debes repetir el encuentro con la fruta elegida.

Al final, revisa tus escritos de observación y compara los cambios que ella ha vivido, el objetivo será el de reconocer la importancia de sus cambios, de su transformación, de sus ciclos y de su existencia.

Ahora, a la par, revisa cómo te sentiste haciendo este ejercicio y piensa si tus sentidos se agudizaron durante el tiempo que duró la observación, viste el ejercicio con emoción o te sentiste confuso/a, desorientado/o, etc. ¿Algo cambió en ti durante el tiempo que realizaste la observación de la fruta?

En estos relatos emergen también las territorialidades en relación a los lugares y los objetos, los colaboradores/participantes tejen relatos de apropiación y

defensa de lo propio, recordemos que Bennett habla también del «poder de las cosas» («Thing-power») como una forma de llamar la atención sobre la capacidad de los objetos para exceder los significados y propósitos humanos con los que fueron diseñados, es decir, su capacidad de agencia (López, 2021).

“La obra como un ave” (C8). Las nuevas percepciones ante una obra de arte

“Es gracias al objeto
que se puede mantener viva
en los ojos de ella y en los míos
su recuerdo” (C10)

El segundo momento de esta ruta es el de las Nuevas Percepciones, en el que se congrega con sub-hilos relacionados con la activación de otros sentidos y las sensaciones. Para dar inicio a la comprensión de esta significación que generó la obra de ERV en los colaboradores/participantes, habría primero que intentar acercarnos -desde la Modernidad- a lo que se entiende como educación de los sentidos a través de la educación artística.

| 256 |

En parte, las bases de la noción de sociedad racional la podríamos situar en la Ilustración, momento en el que una nueva visión de progreso, producción y ciencia, orientada por una moral civil, se entretrejió para sentar las bases del proyecto moderno. Surge la inquietud, a la par, por la Estética, las artes y el universo de las sensaciones, en especial el conocimiento obtenido por la vía de los sentidos “pero que tales sensaciones podrían orientarse mediante un ejercicio racional” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 218).

La Escuela en medio de estas inquietudes, es permeada por los discursos que colocaban en función de la utilidad y de la producción, las sensaciones, institucionalizando así, una forma de ver para conocer.

Se promueve en el niño un escenario en el cual pueda redescubrir la naturaleza, revelada a través del mundo sensible, “los sentidos”; pero esto implicaba que esa naturaleza pudiera ser dominada y ordenada, y esto demandaba una serie de métodos de enseñanza en función de la gran mayoría, es decir, enseñar todo a todos, donde el método pueda inducir a la ‘verdad’. (Sosa y Chaparro, 2014, p. 220)

Los sentidos, en especial la vista, fue obligada a educarse para taxonomizar la naturaleza y comprobar la “verdad de las cosas”, a través de su representación visual, en especial, en la Nueva Granada, un claro ejemplo de este régimen escópico⁷² en función de la ciencia, fue inaugurado por la Expedición Botánica⁷³ en cabeza del sabio José Celestino Mutis, proyecto didáctico y de investigación que estableció “reglas para sistematizar y estandarizar la observación” (Sosa y Chaparro, 2014, p. 226).

Precisamente esas normas que constituyen un régimen escópico, sigue vigente hoy, después de casi dos siglos y medio de permanencia en las aulas y en la vida de las personas, la huella se evidencia en el apego al sentido de la vista para conocer el mundo que nos rodea.

El asombro de sentir lo inesperado en la Escuela, de alejarse de las certezas y

⁷² Una de las tantas anécdotas narrada por Eugenio Barney Cabrera en el capítulo “Pintores y dibujantes de la Expedición Botánica” (Salvat), cuenta acerca de la arbitrariedad de las normas de disciplina utilizadas por Mutis, quien aparte del horario estricto, el silencio absoluto, el trabajo de obrero, pues los pintores trabajaban nueve (9) horas diarias -de ahí que no fueran considerados artesanos sino obreros reitero- sufrían castigos y sanciones como por ejemplo el caso del pintor quiteño Manuel Roales, a quien Mutis ordenó sujetar con grilletes al sitio de trabajo para exigirle concentración y evitar sus continuas escapadas.

⁷³ La Expedición Botánica estuvo vigente en la Nueva Granada desde 1783 hasta 1817.

aciertos y caminar mejor que por las avenidas del conocimiento, por las trochas de la incertidumbre, lo desconocido y la experimentación de nuevas experiencias, como lo es el reconocer el entorno con otros sentidos.

Preguntas problemáticas

¿Es necesario para conocer el entorno, cerrar los ojos?

¿Cuándo hueles el objeto que has elegido, qué recuerdos te trae a la memoria?

Los objetos tienen muchas preguntas guardadas dentro de sí, solo es necesario cerrar los ojos y escucharlas...recuerda, los objetos nos hablan.

Soñar con una nueva educación artística centrada en el despliegue de la sensibilidad y constituida, según Rancière (2004), por la significación de los efectos que tienen en los agentes vivos, los acontecimientos aparentemente insignificantes de la vida diaria, ruidos, sonidos, olores, sabores que no tienen la pretensión de pertenecer al estatuto de las obras de arte, sino en contraste, desplegar actitudes estéticas en los agentes vivos.

Precisamente este filósofo francés recrea una narrativa materialista necesaria para dar comprensión a un régimen estético en el que se desvanece la distinción del arte como objeto sagrado alejado de la vida cotidiana de los seres humanos, en vez de eso, convertimos a la obra de arte en una amiga, en un ser cercano, del cual estamos pendientes y no olvidamos y a la cual escuchamos.

~ 257 ~

Ejercicio N°1

Ejercicio “Ojos vendados”

Para realizar este ejercicio debemos plantearnos inicialmente dos posibles caminos: 1. cuando el fin que buscamos es reconocer una obra de arte, ya sea dentro de las instalaciones del Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar de la ciudad de Pamplona, o en alguna sede de la misma ciudad en donde se encuentran obras del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ya sea en Pamplona o cualquier ciudad de Colombia que posee obra escultórica en espacio cerrado o público; y 2. cuando el fin que se pretende es buscar solo el despliegue de nuevas percepciones en el espacio, para lo que se plantea una opción: realizar el ejercicio en un espacio abierto (salón amplio, patio, jardín, etc.), y dejar que los participantes puedan desplazarse libremente en él.

Para la realización del ejercicio “Ojos Vendados” se recomienda lo siguiente:

- Entre los participantes, escoger al azar a las parejas que van a realizar el ejercicio. Se espera que la participación sea del total de los asistentes.
- Las parejas van a negociar quién inicia su desplazamiento con los ojos cerrados y vendados y quién va a cumplir el rol de acompañante.
- La persona que dirige el ejercicio debe establecer los tiempos de cada

rol (ojos vendados y acompañante) y luego del tiempo cumplido, pedir el cambio.

- Cuando el fin es reconocer una obra de arte, debemos dejar el tiempo suficiente para que los y las participantes tengan tiempo de explorar las obras escultóricas que posee el Museo.

- Cuando el fin sea explorar sensorialmente el espacio, simplemente se establecen los tiempos de exploración alterno de cada pareja.

a. Al final del ejercicio es importante destinar un tiempo suficiente de expresión-creación para que las parejas organicen sus sensaciones con materiales (papeles, collages, pintura, dibujo, etc.) y posteriormente tengamos la posibilidad de compartir nuestro sentir y pensar en un contexto en el que se desate la conversa y la escucha dentro del grupo de trabajo.

La sensación de vivir otras realidades al cerrar los ojos, de depositar la confianza en el resto de los sentidos para vivir este ejercicio, la necesidad de expresar las emociones vividas durante la experiencia, en contraste con las “líneas filosóficas alternativas al pensamiento cartesiano y su concepción de la materia –que sostiene una separación entre la materia y los seres vivos, y otras relaciones binarias tales como mente y cuerpo que subordinan la corporeidad al pensamiento” (López, 2021, p. 26).

| 258 |

En este punto, es necesario hacer una recomendación para el líder del ejercicio durante los momentos de expresión-creación y el de la puesta en común. Hay que enfatizar que deber estar en apertura hacia la experimentación de los participantes, dejar que ellos den soluciones a sus expresiones y a sus negociaciones, que sus entrecruzamientos de ideas y experiencias sean recibidos como en el espacio de un hogar cálido, con las puertas y las ventanas abiertas a lo nuevo, a lo inesperado y a lo distinto.

La vida y las relaciones de los agentes vivos con las materialidades en donde se tejen y entrelazan lo humano, lo no humano y material con los espacios físicos, para “pensar cómo intra-actúan las personas con la materia de su mundo y los modos en las que las personas son transformadas por la materia y la materia por las personas” (Carrasco et al., 2019, p. 49), difuminando de paso las fronteras de lo que debe ser un proceso de expresión-creación y en el que cada agente vivo se convierte en alguien que da cuenta de su propia historia, construyéndola, exponiéndola y compartiéndola con otras historias de vida, es así como las materialidades, llámese obra de arte, promueven entonces variados despliegues y agencias, nuevas posibilidades de conexión con el entorno, ubicación espacial, guía y motor de emociones intensas, etc.

Ejercicio N°2

“Descubrir los objetos con otros sentidos”

Las siguientes preguntas pueden servir al líder del ejercicio N°1, para desplegar la conversación con los participantes o, simplemente cerrar la sesión del segundo momento:

- ¿Qué estrategias utilizaron para: 1. Desplazarse por el espacio 2. Para reconocer la obra y/o los objetos o elementos espaciales que la rodeaban?
- y ¿Qué sensaciones les dejó este ejercicio?
- ¿Lo insignificante, lo cotidiano puede convertirse en promotor de sensaciones significativas en el ser humano?
- ¿Creen que el arte y la vida tienen alguna conexión? ¿Podrían explicarlo?
- ¿Creen ustedes que es necesario cerrar los ojos para vivir otras realidades?
- ¿Por qué?
- ¿cómo se sintieron al expresar, crear y vivir la experiencia con otra persona?

La intracción, palabra posiblemente novedosa, da cuenta una forma de consciencia que nos recuerda la intradependencia que tenemos con todo lo que nos rodea, significado en vínculos y conexiones con materialidades que nos afectan y a las cuales afectamos en un tejido de interconexiones constantes.

La escultura como un refugio (C9)

“(...) y en la noche de luna llena,
 Compartías tu calor con nosotros,
 Los habitantes de nuestra casa,
 En este patio trasero
 Que alimenta nuestra vida” (C2)

El tercer momento es el de las Afectividades y se encuentra entretejido con el despliegue de emociones, sentimientos y vínculos, expresados en las historias de vida de los participantes, en sus descubrimientos de materialidades desconocidas y en los que se invita a privilegiar la democratización cultural durante las prácticas educativas, asumidas como lugar posibilitador de experiencias de disfrute y apropiación del arte.

El disfrute del arte o su producción están encausados hacia el mundo de la sensibilidad, hacia la activación de la mente, del cuerpo y de las emociones, a través de una educación artística flexible, pero con rutas, en apertura hacia las diferencias y alerta a la lectura y apropiación sensible y crítica del entorno en medio de estrategias que desplieguen los aprendizajes en medio de un ambiente en el que se fomente el encuentro y diálogo intersubjetivo que posibilite “desplegar visiones de mundo que, más allá de lo anecdótico, son capaces de dar vida a comprensiones de la realidad y de la existencia” (Barco, 2006, p. 76).

Sin importar el escenario en donde se implemente, la educación del arte, ya sea en la academia o en escenarios de educación no formal e informal, es importante que se centre en el descubrimiento y asombro ante el mundo en relación con el despliegue de las dimensiones racionales, éticas y estéticas del ser, “para que sea posible el diálogo entre pensamiento y sentimiento como indisolubles en una apropiación del mundo capaz de otorgar sentidos” (Barco, 2006, p. 6).

Preguntas problémicas

- “Las obras de arte no son estáticas, son móviles”
- En conexión con el momento anterior, ¿la obra de arte de ERV en qué tipo de territorio se convierte cuando la encuentras en medio de la deriva? ¿y por qué?
- ¿A qué huele la obra de ERV?
- Si tuvieras que representar las obras palpadas con un color simbólico, que represente tus emociones al tocarla, ¿cuál elegirías y por qué?

El arte al promover vínculos de tipo interno, sentimientos, pensamientos, que se relacionan con la existencia, provoca preguntas que se tejen con la realidad social, es decir, el arte parte de la realidad social y produce un circuito que hace que se encarne nuevamente en ella; podrá tener variados móviles, revelando contradicciones, gestándose desde la insatisfacción o los anhelos, de una u otra forma está conectada la experiencia artística con los sentimientos. En este sentido, hablar de “arte-vida y emoción” implica la atribución de nuevos universos de significado y de sentido al ser humano, significados y sentidos que tienen estrecha correlación con los problemas esenciales de la condición humana pues “logran penetrar en la sensibilidad para generar una catarsis, la fusión integradora de las emociones y los significados” (Barco, 2006, p. 73).

Una obra para tejer y destejer (C9)

“Mis células traen en su memoria tu imagen,
Impecable, protectora, altiva” (C2).

El cuarto momento de esta ruta es el de la Expresión-Creación en conexión con sub-hilos relacionados con las metáforas, las formas de representación, las Miradas Crítico-reflexivas y las negociaciones gestadas entre los colaboradores/participantes.

Acercarse a la experiencia expresivo-creadora implica que los participantes vivan momentos de entrega total a las experiencias, que desarrollen un alto grado de concentración, además de las capacidades de diálogo, negociación y participación de todos y todas.

El acto creativo es un estado de entrega total en el que razón y sentimiento, dolor y placer, temor y valor son accesibles y están conectados. Al crear, los conflictos no desaparecen, sino que se trasladan hasta el presente. La creación es un acto de unión: una forma de vivir la paradoja de los antónimos y de expresarla con toda su complejidad. (Albano y Price, 2014, p. 100)

La exploración de nuevas formas de expresión, reconciliarse con el disfrute de lo desconocido y con la incertidumbre que contiene la actividad expresivo-creadora, vivir el asombro del despertar la capacidad imaginativa y perder el miedo a hacer y a hablar de las historias de vida y de las soluciones extrañas que encontramos para expresar lo que sentimos y hemos vivido, todo lo anterior forma parte de lo que significa lanzarse a experimentar la experiencia artística.

El viaje que se emprende al dibujar precisa mirar tanto hacia nuestro interior

como hacia el exterior, al mundo de los demás; genera una especie de flujo y reflujo lúdico que perfila las formas que sirven para expresar aquellas relaciones que se descubren a lo largo del camino». (Albano y Price, 2014, p. 98)

Preguntas problemáticas

-Cuando nos vemos abocados a expresar y crear es necesario que vivamos el proceso y la experiencia, sin que nos importe el resultado, en cambio, el coraje de lanzarse a hacer aquello en lo que uno mismo no creía, a expensas del miedo, es tal vez lo más significativo.

- ¿A dónde viajo, a dónde me traslado cuando vivo la experiencia de expresión-creación? - ¿Qué recuerdos me trae?

En este momento, es importante que los participantes expresen las inquietudes y reflexiones que tienen en medio de los ejercicios de expresión-creación, interesante en la medida en que la vivencia de un proceso como estos, deriva en importantes observaciones sobre sí mismos/as y sus experiencias de vida en conexión con la experiencia artística.

Todo proceso de creación, tanto intelectual como artística, requiere tiempo, pero también es preciso observarse reflejado, enfrentarse a uno mismo. Nos exige volver a mirar las cosas. Requiere contemplación. Hemos reflexionado sobre cómo experimentar con las artes puede conllevar experimentar con lo otro; lo otro en nuestro interior y en el exterior: la obra de arte. (Albano y Price, 2014, p. 98)

~ 261 ~

Ejercicio N°1

“¿De qué podríamos hablar los humanos en medio de un mundo sin objetos?”

El ejercicio que viviremos a continuación se encuentra conectado con el momento N°1, en especial con el objeto personal elegido.

En esta oportunidad, vamos a crear una historia llena de emociones y sentimientos, ustedes elegirán cuáles serán los privilegiados (amor, odio, miedo, ternura, etc.) para poner en diálogo a una obra escultórica de ERV con el objeto personal escogido por ustedes.

Es importante que la historia esté acompañada de imágenes que representen el relato.

El líder de la actividad, como se ha recomendado en otros momentos, debe destinar un tiempo prudente para expresar-crear y luego compartir.

Este ejercicio se recomienda sea de carácter individual.

De esta manera, el acto creativo debería asumirse desde la incertidumbre y desde la integridad del ser, viviendo la experiencia creadora con plenitud, sin temores ante la experimentación y búsqueda y, sobre todo, alejada de los cánones

de belleza que nos han impuesto ante las obras de arte. Lo verdaderamente importante es lanzarse a la experiencia sin que importe tanto el resultado, el proceso en este caso será lo más valioso que podremos rescatar.

Preguntas recomendadas para el momento de la puesta en común

- ¿Qué fue lo que yo hice?
- ¿Qué diferencia mi obra de las de los demás?
- ¿Qué cosas (expresiones, color, formas, temas etc.) llamaron mi atención de las obras de mis compañeros/as?
- ¿De las obras presentadas, ¿cuáles coincidieron en ideas, formas, etc.?
- ¿Cuáles obras son distintas?

La obra como un territorio para descubrir (C5)

“Cuando abro la puerta,
Lo que está gris se pone de color” (C11)

En el quinto momento aparecen invitados los Espacios, los lugares y los territorios, los cuales nos hablan de la posibilidad de tejer sentidos con las espacialidades, resignificándolas y cargándolas de historias y lugares y a la vez, la idea de concebir a la obra de arte moderna como un territorio que, históricamente, ha sido objeto de construcción de capital cultural, de poderes y a través de esta tesis, de nuevos significados a través de encuentros -talleres de artes.

Sin olvidar que “el espacio es un a priori y el territorio, un a posteriori; el espacio es perenne y el territorio, intermitente” (Torres, 2011, p. 6), el territorio para esta ruta se constituye en el habitar y la creación de ligaduras sociales (Bustos y Molina, 2012); en este sentido, “Habitar -afirma Bourdieu- es significar y apropiarnos del espacio” (Spíndola, 2016, p. 29). Este espacio al igual que el territorio es una construcción social en el que cobra interés fundamental lo vivencial como acción política.

En cuanto al concepto de espacio, deriva en un lugar de vivencias diversas y en estrecha relación con la experiencia de vida de los participantes, a través de la asociación con imágenes, símbolos u obras de arte, en la que se convoca a reconocer el apoyo de una materialidad para conocer, para conocerme y reconocer al otro y a lo otro, es decir, lugares que se transforman en escenarios sociales, epistemológicos y ontológicos, a la vez concretos y cargados de significados, que se constituyen a partir de la matriz del espacio, en la que el ser humano como mediador a través de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto), factores psicológicos (emociones) y culturales (lugares configuradores de las representaciones del mundo) lo transforman en lugar, gracias a las significaciones y sentidos construidos (Vargas y Sánchez, 2010). “Estas localizaciones (sociales, ontológicas) son interpretadas por medio de conceptos, como afiliación, identidad, pertenencia, apego, vínculos y experiencias” (Ramos y Feria, 2016, p. 87).

Preguntas problémicas

- Cuando escuchan la palabra “lugar” ¿qué sitios vienen a la mente, algún recuerdo los visita?

- ¿De pronto recuerdas algunos lugares cotidianos que fueron frecuentes durante la infancia?

- Si me dieran la oportunidad de escoger un lugar significativo, solo uno, podría reconocer este lugar y ¿qué me ha permitido conocer de mí misma?

- ¿Si pudieras simbolizar con una forma simbólica la experiencia vivida en el lugar significativo que has escogido, cuál harías?

*Es fundamental concretar la forma imaginada con materiales (colores, líneas, texturas y sensaciones) y socializarla.

De esta manera, los lugares cotidianos, rescatados de la insignificancia se pueden convertir en protagonistas a través de la descripción sensible de sus detalles y en los que cobran vida historias y situaciones inesperadas.

Ejercicio N°1

“Los objetos estaban vivos y no nos habíamos dado cuenta”

En este ejercicio invitaremos a los participantes a observar detenidamente una obra escultórica del maestro ERV, en especial, el entorno material que las rodea, si es preciso, pueden realizar un registro en audio, fotográfico, dibujístico, escrito, o una combinación entre dos o todas las anteriores posibilidades.

Vale aclarar en este punto que es importante, en lo posible, que la obra se encuentre ubicada en un espacio al aire libre, lo que implica que, conchas de fruta, bolsas de mugre, charcos de agua, gotas de sangre, musgo de la tierra, polvo de óxido, etc., podrían ser los posibles compañeros provisionales de ruta de esta historia.

De todas las materialidades que rodean la obra, vamos a elegir una en especial y a entablar un diálogo, en el que una de estas materialidades le escribirá una carta a la otra. El motivo del escrito puede girar en torno al amor, a una bienvenida o despedida, a una posible queja, etc., las posibilidades de diálogo pueden ser infinitas.

Las territorialidades son entendidas, por un lado, como el conjunto de representaciones y relaciones sociales que toman como escenario el territorio, la obra de arte como escenario plástico, móvil y mutable, pero que el sujeto siente suya emocionalmente y de la cual se apropia. Desde este punto de vista, las territorialidades no siempre tendrán que ser lugares físicos, sino, objetos emocionales en su esencia, que, aunque pierdan el sentido de exclusividad, límite y tensión que caracterizaron su ejercicio en el pasado, aún siguen preservando una significación relacionada con la transformación del territorio a través de

la participación y construcción de territorialidades diversas, democráticas, creadoras, políticas, activándolo al generar espacios propicios para el despliegue de comunidades sensibles en este caso.

Por otro lado, las territorialidades son “el conjunto de significaciones socioculturales del territorio con fines identitarios, cargada densamente de cronotopos” (Spíndola, 2016, p. 48). Estos cronotopos, con su posibilidad evocativa, catártica para la memoria humana, se producen al interactuar el espacio con el tiempo y las sensibilidades, produciendo sensaciones y sentimientos como “la nostalgia y el deseo, sensibilidades del recuerdo y la evocación” (Spíndola, 2016, p. 30).

Cabe resaltar que el sentido de lugar implica una experiencia y una posición personal hacia el lugar: las apreciaciones y comprensiones de tipo personal y los sentimientos se fusionan para construir significados sobre el entorno. “Es posible plantear que solo cuando un lugar nos provoca sentimientos podemos construir un sentido de lugar” (Ramos y Fera, 2016, p. 103). Esta dimensión afectiva garantiza, de alguna manera, la construcción de ligazones y tejidos no solo con el espacio significado, sino también en el caso de los Museos, fomenta a la vez lazos sociales entre las comunidades entre las cuales se propicia el encuentro de voces y experiencias vividas.

Preguntas finales

- ¿Veo al Museo de arte moderno Ramírez Villamizar igual que antes de vivir esta experiencia?
- ¿La obra escultórica del Maestro ha cambiado de significación para cada uno y cada una? ¿por qué?
- Todas las demás preguntas que los líderes y participantes deseen plantear para desplegar el diálogo.

Estrategia metodológica

Debo iniciar este punto, con la enunciación de mi lugar como Artista plástica y docente de Artes en el escenario de la Educación Superior y también en espacios de educación no formales, pero siempre intentando asumir al arte como escenario de actuación política, educativa y pedagógica, desde mi dedicación a la formación de artistas visuales y a la promoción de niños y niñas como sujetos sensibles con capacidades y voces.

Los encuentros de esta ruta se organizarán de acuerdo a dos grupos diferentes de trabajo. El primero conformado por los jóvenes artistas visuales en formación, quienes reciben una formación en profundidad y asisten al curso “Historia del Arte Latinoamericano”, curso teórico práctico, con 4 horas de intensidad horaria semanal presencial y que se encuentra ubicado en el quinto semestre de la malla curricular, específicamente en el ciclo de profesionalización, posee unas directrices de formación que son necesarias para los futuros artistas visuales, como por ejemplo el eje del Arte moderno latinoamericano, que se ubica dentro de las manifestaciones artísticas del siglo XX y que guarda estrecha relación con

los contenidos discursivos que se desarrollaron en la primera parte del trabajo de campo bajo la modalidad virtual.

Ahora, con respecto al espacio formativo de los Semilleros Infantiles de Libre Expresión Artística SILEA, encontramos que tanto los jóvenes talleristas, como los niños y niñas poseen un espacio de formación para sus vidas, pues en él se fomentará a partir de la proyección de los elementos sensibles de la obra de ERV, un espacio para la expresión personal, para la construcción de nuevas significaciones, para expresar la afectividad, para dar a conocer las perspectivas de lo que ven en las obras; formativo en la medida en que leer, interpretar, recrear, vivir la obra de ERV tanto en los jóvenes talleristas que desarrollarán los talleres, como los niños y niñas que se apropiarán de ella, darán pasos adelante a las metodologías tradicionales de difusión de las obras que es lo que hace un museo.

Por último, esta ruta se propone para que sea apropiada por parte de los participantes de esta tesis, quienes a partir de sus voces hicieron posible esta ruta, diseñada para que cualquier persona interesada en formar alrededor de las artes y sus obras pueda implementarla.

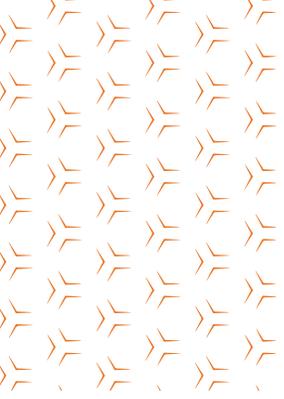
Seguimiento al proceso

Los procesos de evaluación y seguimiento para la formación de futuros profesionales en artes, en parte, están regulados por las directrices académicas de la Universidad de Pamplona, organizadas de acuerdo a los calendarios semestrales. En cuanto a la manera como son evaluados, se tendrá en cuenta la evaluación formativa, en consideración a la producción de reflexiones conceptuales, críticas, creativas y sensibles en torno a las obras del arte latinoamericano y el caso de ERV, a quien se le dedicará un capítulo en especial.

Por otro lado, en el proyecto SILEA, se realizará de manera covalorativa y subjetiva, a partir del seguimiento a procesos participativos de puestas en común, en la medida en que el punto de encuentro bajo la modalidad de taller, propicia la necesidad de construir conocimiento al compartir y hablar con el otro, de negociar significados con el otro y la reflexión cualitativa en función de la formación de talleristas y niños y niñas, en especial de lo que se llevan para sus vidas, tanto personales como en el campo profesional.

CAPÍTULO VIII

| 266 |



RECORRER LO ANDADO

En el marco de esta tesis doctoral, las palabras de cierre surgen como reflexiones en torno a los tránsitos realizados durante esta investigación, volviéndose necesario retomar cada uno de sus senderos, esta vez con pausa y cuidado. En particular, este último aparte se centrará inicialmente en los aportes de los capítulos presentados en este documento, como lo son **“Unas cuantas palabras previas”**, el **“Estado del arte”**, el **“Marco conceptual”**, la **“Metodología”**, el **“Trabajo de campo”**, las **“Relaciones con las evidencias”** y las **“Lecturas entretejidas”**, además del planteamiento de algunos desplazamientos, los más significativos que emergieron durante este andar.

Para dar inicio a estas reflexiones finales, se presentará cada uno de los ítems citados en el párrafo anterior a continuación.

En este largo recorrido que implican los estudios doctorales, los problemas y preguntas iniciales de esta investigación fueron poco a poco cambiando de lugar, pero en síntesis siempre fueron planteados para imaginar cómo sería un movimiento, una realidad distinta a la que existe, a la actual, y no para transformarla, sino para aportar acciones y reflexiones que pudieran generar cambios.

Es así como en el primer capítulo denominado **“Unas cuantas palabras previas”**, que contiene el planteamiento del problema, las preguntas derivadas, la justificación y los objetivos, estos tuvieron una historia propia por contar, con transformaciones y planteamientos temporales que aportaron poco a poco y paso a paso en los actuales.

Los problemas giraron en relación a **la ausencia de prácticas colaborativas entre agentes e instituciones culturales y artísticas en la ciudad de Pamplona**, que como entes en su mayoría educativos adolecen del trabajo conjunto, de la escucha, construcción y acción compartida; **el concepto de institución como estamento cerrado**, que precisamente se convierte en obstáculo para provocar acciones plurales y enredadas entre los agentes que constituyen las instituciones, soñadas tal vez como lugares que generan acciones más participativas, más

deliberativas por parte de las comunidades; **la escisión entre pedagogía y arte**, en la medida en que entender el campo de la educación artística como un tejido nos invita a repensar la intensidad del entramado que provoca una acción educativo/artística, que más allá de estar unidas lo que se espera es la difuminación de las fronteras entre ambas, de profesores/artistas, de profesores/creadores, de artistas/pedagogos, de profesores que transforman la pedagogía, las enseñanzas y las didácticas en arte; **la marginalidad de una educación artística** ubicada en los bordes sociales, y aclaro, el problema no eran ni son los bordes, sino la poca importancia que tiene en la Escuela y en los escenarios culturales, unido a las concepciones que se instalan en estas instituciones sobre unos fines desdibujados de la educación artística y cultural. Desde esos mismos bordes se empezó a soñar, tejer y generar otras maneras de pensar y sentir el arte. Y es por eso que, **ERV, una vida, una obra**, tal vez fue el problema más dinámico de todos, el que tuvo un desplazamiento más notorio durante esta investigación, debido al cambio de posicionamiento frente a la obra de arte que giró de una mirada humanista que centraba su importancia en que los sujetos a través de una actitud contemplativa activaran la obra y probablemente con fines extractivistas, fue derivando hacia una lógica de subversión post-humanista y neomaterialista que se centró en la construcción de historias a través de acciones relacionales entre las obras, los objetos y las personas, un tejido enredado en el que las obras artísticas se colocaron en otro lugar, se constituyeron en habitantes de Pamplona y en agentes que desde sus materialidades produjeron cambios en las percepciones de los colaboradores/participantes.

| 268 |

Estas personas que, aunque lideran instituciones artísticas y culturales además de sus aspectos educativos, en gran medida no habían vivido la experiencia personal de expresarse a través del arte, sus conexiones y relaciones con las materialidades y a través de ellas –pinturas, papeles, lápices, objetos encontrados, objetos personales, naturaleza, obras de arte– no tenían precedente, es así como las acciones que derivaron en la generación de conexiones con materialidades geométricas que hicieron vibrar sus mentes y sus almas e hicieron recuperar peso existencial para sus vidas. Este peso existencial se logró no solo al reconocer la ontología de una obra, sino también las existencias y experiencias de vidas cargadas de historias plenas de significaciones en sus compañeros/colaboradores/participantes con quienes empezaron a habitar y a compartir las obras de arte de otras maneras.

Este término colaborador también tuvo movimientos, pues no fue fácil construir una geografía para esta palabra, su fundamentación se empezó a alimentar de la idea de necesidad, de completitud, de búsqueda de polifonías y pluralismos, de enredar las voces y acciones de los otros con los otros y lo otro, de buscar otro mundo en el mundo, es decir, de tejer alternativas soñadas en conjunto y no desde la individualidad y al margen de la metodología de la investigación colaborativa. Por otro lado, la colaboración se entrecruzó con la participación en la medida en que estos colaboradores producían agencias, acciones con sus expresiones visuales, orales y escritas, incidían con sus novedades sensibles en los otros y otras, se enredaban con los espacios y objetos y contribuyeron con sus aportes e historias en la construcción de esta investigación, pues sus voces se transformaron en territorio afectivo de nuevas significaciones.

Es así como unos colaboradores participantes que como representantes de instituciones culturales y educativas estaban en gran medida acostumbrados a trabajar como entes separados, se empiezan a enredar entre ellos, a mezclar con su entorno natural y con un conjunto de obras y objetos para aprender, para expresar, crear y gestar. Precisamente, estas personas pasaron de representar a instituciones cerradas, tal como ellos y ellas concebían a las obras de ERV, para desplazar sus posiciones ante la obra y se abrieron para empezar a entretener ideas, sensibilidades, historias y algo significativo para mí como investigadora, me enseñaron que mientras algunos de los espacios que representan no admiten grandes cambios en sus estructuras organizacionales y formas de acción, en contraste en el territorio del arte puede pasar lo inesperado, lo extraño, lo maravilloso y en él cabemos todos, todas y todo lo que no podríamos alcanzar a imaginar.

También cabe agregar que las preguntas de investigación finales se centraron en la preocupación por las historias que las materialidades nos podrían contar, emergieron las inquietudes que guiaron a esta investigación, que se preguntaba por la formas y maneras en que las materialidades artísticas se podrían transformar en lugares afectivos de producción de narrativas, esas materialidades construidas en hierro ¿cómo podrían cobrar vida y convertirse en parte de ese paisaje vital de las personas que viven en la ciudad de Pamplona? Pero, en realidad, las preguntas se movilizaron constantemente durante esta tesis, desde las que inicialmente se relacionaban estrictamente con el campo de la educación artística escolar y la sospecha por los modelos que subyacen en las prácticas docentes del área y las preguntas por los sentidos que las comunidades escolares le daban al arte y a la educación artística en la ciudad de Pamplona, además de las concepciones sobre la creación artística, la fealdad y la belleza y algo que consideraba y creo aún muy importante, cómo concebían los docentes la creatividad y de qué manera la articulaban con sus prácticas educativas.

Las preguntas se siguieron movilizandando alrededor de la educación artística como eje y de acuerdo a como la tesis se iba transformando. De esta manera, asuntos relacionados con las obras de arte del maestro ERV emergieron, en la medida en que buscaban problemáticas específicamente locales, relacionadas con el campo museal, debido a la situación de crisis constante en sus proyectos educativos que no lograban generar un acercamiento con sus prácticas museológicas tradicionales a las comunidades. Afloraron inquietudes en torno a las situaciones de los museos de la ciudad de Pamplona, algunos ubicados en la misma cuadra, pero que real y simbólicamente se daban la espalda y obras de arte en el olvido, tanto en los museos como en el espacio público, entonces surge la pregunta por las maneras en que las esculturas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en el espacio público de la ciudad de Pamplona, podrían constituirse en escenarios pedagógicos y de construcción de sentidos por parte de sus comunidades, a través de una propuesta de co-curaduría pedagógica. En este punto, la relación entre una curaduría colectiva se tejía con una metodología aliada, la investigación colaborativa que invitaba a diferentes agentes educativos, culturales y sociales de la ciudad a generar en conjunto y articuladamente, un impacto en los procesos pedagógicos que ellos y ellas lideraban a través del estudio y acercamiento a las obras escultóricas del maestro pamplonés, la tensión

se generaba hacia las obras que se encontraban en el espacio público de la ciudad, en situación de orfandad, abandono y al margen de la institucionalidad.

Tanto la educación artística como la obra de ERV lograron sobrevivir a los giros propios de los procesos investigativos, que, a través de búsquedas constantes y ensamblajes transitorios, tejieron, por último, posibilidades de encuentros entre materialidades vivas y no vivas.

Dentro de este mismo punto, los tránsitos y recorridos vividos con el conjunto de objetivos trazados en este documento forman parte no solo del dinamismo propio que generan las reflexiones dentro de los estudios doctorales, sino también de lo que implica el fluido de una investigación que transita entre el paradigma cualitativo y el post-cualitativo, siempre abierta y en proceso de construcción y con el deseo de “Comprender las narrativas de las obras de ERV que emergieron de los encuentros pedagógicos de sensibilización y creación con un grupo de líderes educativos y culturales de la ciudad de Pamplona y como aporte a la construcción de otros discursos de la obra en espacios educativos”. En conexión con el primer objetivo específico, se desarrollaron procesos de significación de las obras de ERV con los líderes educativos y culturales para la apertura hacia esta producción artística; igualmente, se revisaron las perspectivas educativas que históricamente han sido utilizadas en los museos de arte para la difusión de las obras hacia los públicos. Y, por último, se planteó una ruta para educar artísticamente a niños y jóvenes hacia la obra de ERV.

Si tuviera que elegir un aporte de este capítulo de la tesis doctoral, sería la resistencia al trabajo individual y la defensa por la contingencia de experiencias colaborativas de carácter horizontal y participativo, no específicamente desde la perspectiva metodológica, sino como la afirmación de trabajar con comunidades asumidas como agentes interpretativos, creadores y críticos a pesar de la rigidez de ciertas lógicas institucionales. En algún momento de esta investigación y en relación a lo anterior, planteé la idea de trabajar con comunidades al margen de las instituciones, precisamente por considerarlas cerradas a propuestas en las que debían ceder y/o compartir el poder, pero, posteriormente fueron los mismos procesos del trabajo de campo los que empezaron a entretejer vínculos a través de los colaboradores/participantes con sus lugares de trabajo y como representantes de instituciones educativas y culturales, lo que germinó en un retorno a los museos e instituciones educativas en donde estaban las obras de arte y a la par, las voces de los colaboradores/participantes se transformaron en riquezas para todos y todas, en un patrimonio tan valioso como lo son las obras de ERV.

En el segundo capítulo, “**El Estado del arte**”, se decantaron tres ejes que representaban giros y desplazamientos relacionados con lo educativo en los museos y con cambios en sus orientaciones hacia aperturas de carácter político y neomaterialista, pero que para el caso de este escrito final, se cruzará con las “**Relaciones con las evidencias**”, centrado en el tejido con la experiencia neomaterialista en el espacio local, es decir, la ciudad de Pamplona, teniendo en cuenta el eje del giro educativo y político en los museos y escenarios educativos.

Hablar del giro educativo en los museos no es simplemente actualizar un guion museológico ni formar nuevos guías para las exposiciones en los museos. En cambio, sí involucra un tejido esencial que, se vuelve cada vez más necesario

entre el arte, la educación y la investigación, en la medida en que la educación artística se convierte en una alternativa para cautivar a las comunidades y conectarlas con las necesidades tanto de ellas como con las del museo, que ya no es concebido como una bodega que guarda objetos, sino un lugar en el que se producen prácticas pedagógico/artísticas significativas con las comunidades y no hacia las comunidades.

A través de esta tesis doctoral, se llevaron a cabo encuentros de carácter pedagógico/formativo conectados con las obras escultóricas de ERV y en los escenarios museísticos de la ciudad; estos encuentros promovieron el despliegue de las tramas particulares de la vida de cada una y cada uno de los colaboradores/participantes, las cuales quedaron insertas en sus expresiones/creaciones. Estos colaboradores/participantes pasaron de ser simples espectadores a creadores, de ser consumidores a convertirse en agentes de conocimientos, de ser entes pasivos y objetos de investigación a transformarse en constructores de nuevos significados de las obras de arte, pero no como individuos, sino como agentes en capacidad de cooperación, de trabajo y fortalecimiento mutuo, acciones necesarias para activar el entretendido entre la cultura, la educación y las artes en la ciudad de Pamplona.

Estos encuentros en dos de los museos que poseen obra del maestro ERV en la ciudad de Pamplona, propiciaron el encuentro de personas diversas que nos reunimos para conversar y compartir sobre nuestras vidas, experiencias y labores, pero también para imaginar, expresar, argumentar y fraternizar, es decir, los museos se abrieron para albergar las voces de todos y todas, como escenarios en los que la autorreferencialidad propició lo político, la construcción de lo colectivo y como lugares que fomentaron la creación de comunidades más justas, menos exclusivas.

Pero estos colaboradores/participantes también irradiaron desde sus labores educativas cotidianas en escuelas, centros culturales y museos a las comunidades de la ciudad y región, dándole un viraje político que tuvo en cuenta la emergencia de las narrativas y voces de los estudiantes y públicos a través de métodos dialógicos en el que la participación y la deliberación condujeron a prácticas democráticas y en contra de las tradicionales prácticas educativas autoritarias en las que se silencian las voces de las comunidades y solo se acude a escuchar los monólogos de los expertos en el tema.

Este giro educativo y político en los museos, produjo narrativas de los colaboradores/participantes, que desplazaron en esta tesis a las grandes metanarrativas hegemónicas del arte moderno, que consideraban de manera exclusiva a la obra de ERV como objetos rígidos, rigurosos y que se consolidaban como obras artísticas que reflejaban el sometimiento de la naturaleza y del mundo bajo el poderío racional del artista que había sido capaz de representar el caos bajo el orden estricto y a través del metal. En contraste, las narrativas emergentes de esta tesis brindaron una experiencia estética neomaterialista para sentir, hacer y pensar la vida y el arte de manera distinta, transformando al museo en una escuela viva y en un foro canalizador de vivencias y de significaciones.

De todas las temáticas abordadas en **el Marco conceptual**, planteado como el tercer capítulo de esta investigación, la dimensión estética, el arte, la educación artística/neomaterialista, la formación, y sensibilidad, museología y museografía,

nueva museología, museología crítica, territorio y territorialidad, espacio y lugar, desplegaré el concepto de educación artística neomaterialista, entretrejida con las evidencias y algunas de las experiencias vividas durante el trabajo de campo por parte de los colaboradores/participantes. También se mostrará cuál es el aporte al campo de conocimiento que se trabajó en esta tesis, desde la educación artística neomaterialista en relación con las niñeces y las juventudes.

Dentro de lo que implicó el trabajo de campo de esta tesis, lugar de encuentro de los colaboradores/participantes consigo mismos y con los otros a través de sus propias narrativas, estas afloraron a partir de las relacionales con las materialidades (la obra escultórica de ERV, los objetos personales y encontrados, la naturaleza, etc.), como elementos clave que permitieron el despliegue de una educación artística distinta, que en esta tesis denominamos Neomaterialista y que, a partir de las diversas agencialidades, de las espacialidades y las materialidades, hicieron posible la relación y la participación con los otros.

Pero no solo las materialidades físicas como los cuerpos humanos y no humanos fueron protagonistas, también las inmaterialidades como lo son los afectos (emociones, sentimientos), todos tuvieron un impacto en nuestras relaciones, experiencias y acciones. Las relaciones se desplazaron hacia lugares como el reconocimiento y la sensibilidad entretrejidas, pues debo aclarar que las tensiones iniciales entre algunos participantes, eran herencias afectivas de otros tiempos y espacios en los que tuvieron la oportunidad de coincidir laboralmente. Durante este trabajo de campo, la educación artística neomaterialista no solo contribuyó a generar narrativas alternas a las establecidas por los expertos, también propició el reconocimiento atento y sincero de historias y experiencias diversas y ricas, de expresiones conmovedoras que abrieron pliegues hacia otras maneras de concebir la vida y la existencia, insospechadas y únicas, pues estas maneras de narrar y de narrarnos generaron acciones que movilizaron otras maneras de ver y entender a los otros.

También, la riqueza de la actividad creadora, como territorio de incertidumbres y dificultades, que las vivieron todas y todos los colaboradores/participantes sin excepción, propiciaron el reconocimiento plural de miedos, corajes, risas y llantos, articulaciones de palabras y gestos que, en vez de generar rechazo, contribuyeron a enlazar las diferentes narraciones individuales en una sola expresión, todos somos distintos, pero a la vez, tan cercanos y frágiles cuando nos narramos, en consecuencia, del estado de vulnerabilidad individual se entretendió la colectividad.

En relación con lo anterior, comprendí que la educación artística, además de fomentar el desarrollo sensible, expresivo y creador, también provocaba el cuidado del otro y de lo otro volviéndonos más conscientes de lo que nos rodea y con lo cual cohabitamos cotidianamente. En este punto agregó que la ciudad de Pamplona es pequeña, posee un promedio de 56 mil habitantes reunidos en una extensión de 1.100 kilómetros cuadrados, y específicamente, el centro de la ciudad, en donde se aglomeran los escenarios más concurridos por sus habitantes y que tiene aproximadamente dos kilómetros cuadrados, lo que hace que nos encontremos en el espacio social constantemente con las personas que apreciamos, pero también, con las que hemos establecido fronteras y distancias. Más aún, las escasas posibilidades laborales en el campo del arte y de la cultura

genera una competencia que corroe la calidad de las relaciones con los otros y, en ese sentido, el territorio de la sensibilidad, la ética y estética del cuidado nos permitió a pesar de las circunstancias de la ciudad y de las relaciones previas, vivir momentos en donde las diferencias se colgaban en los percheros de las entradas a los museos antes de acudir a los encuentros/talleres del trabajo de campo.

Por último, en las reflexiones de este capítulo me detendré un momento para plantear el aporte al campo de conocimiento de la educación artística en particular con un desplazamiento neomaterialista vinculado con los temas centrales del doctorado: las niñeces y las juventudes.

Lejos de las concepciones instrumentales de la educación artística que existe como práctica en escuelas y centros culturales de la ciudad, que subordina los encuentros hacia la producción -a veces- estereotipada de obras esperadas y homogéneas, se gestó una posibilidad distinta que acercó a niñeces y juventudes en clave de diversidad y sensibilidad, hacia las materialidades y acontecimientos cotidianos y aparentemente insignificantes, como, por ejemplo, las manchas de humedad de las paredes de la casa, los sonidos de los goteos del agua que caen sobre el lavaplatos, los ruidos que producen los vecinos y transeúntes, los olores particulares de las casas de los familiares y amigos, o como en el caso de las visitas de niños, niñas y jóvenes estudiantes de Pamplona al Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar, quienes centraron sus intereses iniciales en la naturaleza del museo, en sus árboles de Magnolio, los olores, colores y texturas de las flores de sus jardines, los frutos que colgaban de las ramas del árbol de durazno que de paso dismantelaron entre todos y todas, los lugares escondidos y alejados que buscaron para evadirse de los adultos, los comentarios con gracia, la espontaneidad y vibrante energía quedaron impregnados como esencia en el espacio museal, ya sin el silencio y la calma habitual. En conjunto, todas estas experiencias no son consideradas ni aspiran a ser reconocidas como arte, pero sí, provocadoras de actitudes estéticas en los agentes humanos.

Estos niños, niñas y jóvenes de la ciudad tejieron sus intereses personales con las obras escultóricas del museo, pero colocadas esta vez en un lugar distinto al de la sacralidad exclusiva de la obra de arte, una narrativa fundamental a la que históricamente se le ha construido un cerco alrededor que excluye a los neófitos en el tema, pero que ellos y ellas derrumbaron para generar una apertura hacia las formas del arte, entretejidas esta vez con la vida ordinaria y los deseos e intereses propios.

El cuarto capítulo es **la Metodología**, trazada inicialmente desde la tradición de la investigación cualitativa y que continuó hacia las posibilidades que ofrece los planteamientos de la investigación post-cualitativa a partir de una apuesta investigativa que se preguntó por las maneras en que una obra de arte abstracta y geométrica podría generar nuevas narrativas en un grupo de colaboradores/participantes. Este camino alterno a los tradicionales para trabajar con las comunidades en clave de relacionalidad con las obras de arte abstractas de ERV en el espacio público y museal, fue producto del desplazamiento matriz de esta investigación, en el que un colectivo de voces, de teorías y consejos de expertos impidieron que con las rutas trazadas inicialmente llegara a lugares comunes y esperados.

Las migraciones conceptuales y las vivencias experimentadas se instalaron

y produjeron un efecto de movilización que puso los intereses, reitero, en otro lugar, en las manifestaciones de unas materialidades que tenían agencia. Esta agencialidad de la materia empieza a cobrar importancia en la medida en que empiezo a comprender que las cosas son unos actantes, que son un germen y una matriz de acción, tal actividad se evidenciaba en el propio texto que estaba en construcción todavía. La materialidad de un discurso y de una acción (la pasantía internacional a la Universidad de Barcelona y la experiencia compartida con una cantidad de agentes académicos, además del acercamiento a sus investigaciones), desplazó mi manera de concebir a una materialidad como lo son las obras de arte, las cuales dejaron de ser pasivas y muertas, para transformarse en entes con un poder generativo y creador que era necesario visibilizar en esta investigación, pero no para que los colaboradores/participantes hablaran por ellas, al contrario, para que descubrieran que la obra les hablaba.

Con respecto al quinto capítulo, el **Trabajo de campo**, haré un énfasis en las maneras como se provocaron aperturas a otras maneras de agenciar la educación artística neomaterialista, a través de unos momentos y procesos específicos con los colaboradores/participantes, en especial con los encuentros talleres para democratizar el conocimiento disciplinar y la sensibilización y la expresión-creación.

Con respecto a los encuentros/talleres para la democratización del conocimiento disciplinar, se constituyó el primer momento de encuentro con los colaboradores/participantes y en el que por ejecutarse en el periodo post-COVID, se realizó de manera virtual. Los deseos por adelantar encuentros que empezaran a fortalecer el tejido entre todos y todas empezaron en este proceso, a pesar que los encuentros estaban mediados por la tecnología, tenía claro que los espacios de acción y reflexión que es como se asume desde esta tesis el “taller”, no tienen que ser físicos. Ese descubrimiento de sí y de los otros se empieza a configurar lentamente en medio de todas las incertidumbres de un grupo de colaboradores/participantes que oscilaba inicialmente entre 18 y 20 personas, pero que se fue decantando poco a poco, tal vez por la falta de acuerdos en los días y horas de encuentro. Aunque este primer proceso fue importante y sentó ciertas bases teóricas que intentábamos construir entre todos de manera colaborativa, la búsqueda de lenguajes y didácticas que fomentaran la apropiación de discursos relacionados con la abstracción geométrica latinoamericana fue el desafío para todos y todas.

Este reto vivido a través de los encuentros/talleres para la democratización del conocimiento disciplinar se centró en volver más accesible y provechosa la densidad teórica que posee la historia del arte, un territorio delimitado, un conocimiento construido históricamente que fue revisado a través del estudio, reflexión y participación de todos los colaboradores/participantes. Al final, en el último encuentro de esta primera parte, quedaban 11 personas interesadas en continuar trabajando en el trabajo de campo.

Con respecto a los encuentros/talleres para democratizar la sensibilización y la expresión/creación, fortalecidos con los Nuevos materialismos, se centraron en fomentar no solo la apertura hacia nuevas rutas para acercar a los colaboradores/participantes hacia la obra de ERV, también provocaron enredos intractivos, nuevas relationalidades entre objetos, personas y discursos, afectaciones que

empezaron a transformarnos y a transformar lo que nos rodea. Dentro de este concepto, cabe recordar que la conciencia de comprender que formamos parte de lo que nos rodea y que no somos el centro del universo, se convierte en una responsabilidad que nos empieza a atravesar para entender que estar en estado intractivo es tomar conciencia de esa conexión.

Esta conexión nos hace darnos cuenta que somos un tejido del que ya formábamos parte y que no somos independientes ni individualistas, ya que en realidad somos afectados y, a la vez, afectamos a nuestro entorno. El mecanismo que nos obliga a tomar distancia, a separarnos del entorno y a ejercer la dominación sobre la naturaleza, los animales, etc., alimenta este paradigma, que establece la diferenciación e inferioridad a todo lo que no sea considerado humano, lo que impide que en verdad afecten nuestras vidas y nosotros las de ellos. En oposición a lo anterior, emerge la intradependencia, es decir, la conciencia de la conexión que tenemos con lo que nos rodea, y en este sentido, una educación artística neomaterialista debe tener en cuenta la promoción de las relaciones de intradependencia de los sujetos vivos con los no vivos y con todo lo que implica la agencia que despliegan constantemente.

Igualmente, esta educación artística debe educar para que los humanos comprendamos el tejido al que pertenecemos, y que son los enredos entre los agentes vivos con las materialidades en donde se tejen y entrelazan lo humano, lo no humano y material con los espacios físicos, difuminando de paso los límites de una educación artística ahora porosa, que propició encuentros fluidos de sensibilidades creadoras y a la vez se asumió como práctica política, en la medida en que generó territorios participativos, constructores de nuevas maneras de leer, comprender, sentir y significar el mundo en forma dialógica y en condiciones de igualdad, un territorio en el que todos teníamos voz y capacidades de transformación.

En las voces reflexivas de los colaboradores/participantes, para quienes la obra de ERV era solo materia metálica, fría y silenciosa, depositada en el olvido en medio de lugares considerados significativos para la ciudad, de pronto pareciese que esta, el conjunto escultórico, despierta del letargo para hablarle a un grupo de personas que no esperaban nada de ella ni de ellos mismos.

En consecuencia, a partir de los encuentros talleres del trabajo de campo, es cuando la obra empieza a ser comprendida con otros sentidos, los ojos se trasladan a la punta de los dedos, a los brazos, a todo el cuerpo, a la imaginación y se comprende como un enorme territorio por descubrir, tan grande que necesitaron tiempo, espacio, muchas palabras y materiales para sentirlo y expresarlo.

En el sexto capítulo, **las Relaciones con las evidencias**, se realizó el análisis y procesamiento de la información y de la organización de todo el material recogido, emergieron como consecuencia un colectivo de narrativas que giraron en torno a las materialidades afectivas y vivas, las nuevas percepciones, la activación de otros sentidos, las emociones, la expresión-creación, los ciclos de vida, los espacios, lugares y territorios y las miradas crítico-reflexivas.

Si bien la linealidad geométrica dejó de ser protagonista en esta tesis para cobrar nuevas formas a través de tramas y urdimbres inciertas, las narrativas emergentes nos recordaron que estaban conectadas con unas preguntas iniciales que me interpelaban por nuevos caminos y rutas, por obras de arte abstractas

geométricas que podrían constituirse en fuentes de agencia no humana para esta investigación, cobrar vida y comunicarse con todos y todas las y los colaboradores/participantes.

La obra entonces nos sorprendió, dejó de estar inerte y en silencio, para transformarse en un ente vivo, que adquirió formas inesperadas y colores distintos a los originales, en una amiga que brindaba protección en medio de las incertidumbres y miedos, en un refugio cálido con olor a infancia, a columpio y a una lejana y nostálgica tierra mojada; en una obra de arte para tejer y destejer los afectos, las dudas, las inquietudes, los silencios, el dolor y los olvidos y en un ave con plumas y movimiento, que como ser que recién despierta, causó asombro y emoción en quien tuvo la capacidad de su visibilización.

Reconocimos que los objetos tenían una historia, unas temporalidades (desde cuando aparecieron en nuestras vidas y los tránsitos que han permitido que nos sigan acompañando); descubrimos que los objetos tienen una geografía, unas superficies a veces abruptas y accidentadas, que nos produjeron temor, miedo, en otras ocasiones, suaves y placenteras, y que deseábamos seguir explorando; unas medidas y dimensiones que se nos tornaban inalcanzables o simplemente propias por su misma territorialización; sentimos unas localizaciones y deslocalizaciones como maneras de conocer, a través del retorno a las materialidades olvidadas, que aparentemente permanecían dormidas en un museo, en una esquina, en un bolso, una billetera, un cajón o un baúl. Los colaboradores/participantes reconocieron que los objetos nos acompañan, nos hablan mientras los llevamos con nosotros, mientras los tocamos, los sentimos, que tienen voces, sonidos y visualidades.

| 276 |

La diversidad y modos distintos de expresión ante un grupo de ejercicios como lo fueron estos, despertó la valentía de mostrar con nuestras capacidades nuestra posición ante el mundo, y el solo hecho de lanzarse a vivir esta experiencia fue una ganancia para la vida de cada uno de las y los colaboradores/participantes. La experiencia de dedicar momentos de la vida solo a sentir e imaginar mundos posibles, en este caso obras de arte, fue una forma de provocar la remoción de emociones que a veces no sentimos en la vida cotidiana por la mecanicidad que nos absorbe y el poco tiempo que tenemos libre.

En conjunto y desde un punto de vista personal, todas estas voces se transformaron en un territorio de significaciones que contribuyeron a la revelación de otras formas de entender y acercarse a una obra de arte, en una imagen intocable y auténtica que guía mis nuevas conexiones con la vida, con lo vivo, con lo no vivo, con mi acción docente y que espero irradiar a las colectividades de las que hago parte.

Estas nuevas formas de entender las expresiones/creaciones de los colaboradores/participantes fue uno de mis más significativos desplazamientos, ya que estas personas que me acompañaron durante el trabajo de campo no tenían en su mayoría formación en artes más si en cambio, muchos temores e inseguridades al momento de expresarse creativamente. En este punto debo recordar que talvez este conjunto de expresiones producidos por ellos y ellas, personalmente hubieran pasado desapercibidas para mí en otro tiempo y espacio, pero precisamente los estudios doctorales y esta tesis en particular abrieron puertas hacia maneras distintas de concebir la obra de arte, lejanas de las concepciones tradicionales de belleza y que produjeron aperturas políticas y

miradas distintas, pues lo importante era que se expresaran y crearan, no tanto el nivel ni la calidad, sino que surgieran espontáneamente de una necesidad interna, de unas historias de vida, de unas nuevas y asombrosas relaciones con la materia. A la par, durante este trabajo de campo unas nuevas estéticas se potenciaron, ¿que fueran tradicionalmente bellas? No fue relevante, pero si sinceras y honestas, cada voz, texto, objeto, forma, color se transformaron en expresiones maravillosas que me afectaron en cada encuentro, cada imagen se conectó con nuevas conceptualizaciones, con mis propias memorias e historias y lo realmente importante era que cada vez que los colaboradores/participantes compartían un texto, una obra, me quedaba claro que eran producto de la transparencia de cada uno de ellos/as, distintos/as, diversos/as, pero todos y todas me permitieron reflejarme en cada una de sus expresiones.

Por último, los aportes del séptimo capítulo de la tesis doctoral, **“Las Lecturas entretejidas”**, tejido en relación con los objetivos de esta investigación, descubrimos, como primera medida, que las obras escultóricas de ERV no son cerradas ni herméticas, en realidad están abiertas de par en par, son porosas, nos hablan de sus heridas, de cómo las sanaron, nos invitan a que las acariciemos, a que les prestemos atención.

Este objeto/obra de arte, fuente de acción no humana, fue capaz de sobrepasar y exceder las ideas que los colaboradores/participantes tenían previamente de ella, reconocieron que como entidad, sus formas, las espacialidades que ocupaba, los entes que la rodeaban no eran independientes, que existía una relacionalidad que se tejía entre todos y que todas esas materialidades tenían un poder de generar cambios y cohabitaban en el espacio de manera dinámica.

Como segunda medida, y a partir del entramado en que se fue transformando esta tesis doctoral, fue importante reconocer que el grupo de colaboradores/participantes -como líderes culturales, educativos y sociales de la ciudad de Pamplona adelantan unas acciones desde sus campos laborales con las comunidades en general, pero en especial con las niñeces y juventudes- también generaron agencias y devenires, es decir, acciones que, como humanos inmersos en las dinámicas de los procesos de transformación, reconocieron a través de sus relatos, sentirse parte de una escultura geométrica, se percibieron a sí mismos como parte del espacio, se compenetraron con los sonidos de campanas y bandas marciales, vivieron experiencias que sobrepasaron los espacios físicos, para conectarse con recuerdos y sensaciones de otros tiempos y lugares.

De igual manera, no se podría dejar de lado, el deseo de algunos colaboradores/participantes de empezar a gestar la posibilidad de la creación de una cátedra, seminario o curso sobre ERV que involucre en especial a los museos de la ciudad de Pamplona, a través de formas de enseñar y de vivir el arte de manera que propicien el fluido de las afectividades y las emociones en libertad, sin amarres y sin el protagonismo exclusivo de la razón; una educación artística para las niñeces y juventudes que ponga en consideración el hacer sin sentir/pensar y la erudición ególatra, que nos exige descentrar el encuentro con las artes de la búsqueda de talentos y creer en que todos y todas tenemos cosas por decir, por sentir, por hacer y expresar.

De las voces de los colaboradores/participantes se inicia el bocetaje de los objetivos dos y tres, en la medida en que, como gestores del patrimonio, directores

de museos y centros culturales, docentes de escuela y artistas, compartieron durante el trabajo de campo las bases del museo ideal, aquel en el que las obras pudieran ser irrespetadas, degustadas con todos los sentidos, apropiadas con nuevas voces, un museo reflexivo en el que tanto lo pedagógico como lo educativo tengan un peso horizontal, una práctica pedagógica asumida como creación en sí misma y las voces de las comunidades, es decir, las narrativas emergentes sean la base de nuevos guiones museísticos, en devenir y transformación constante.

Esta agencia también los invitó a reflexionar y pensar críticamente su realidad como gestores, en especial, la importancia de empezar a trabajar procesos similares de acercamiento a las obras de arte de ERV con las niñeces y juventudes, enfatizando en que son ellos y ellas quienes les dan vida a los museos, con su capacidad de realizar preguntas insospechadas, su creatividad y arrojo en el momento buscar caminos para expresarse artísticamente.

En este sentido, la ruta educativa para acercar a niñeces y juventudes hacia la obra de ERV, fue también en parte soñada por ellos y ellas, los colaboradores/participantes, en la medida en que sus propias trabas y atoramientos en el momento de expresar/crear los llevaron a reflexionar por esa educación artística ausente en sus propias infancias, por rutas en las que los agentes del campo de las artes y la cultura trabajen de manera colaborativa con las niñeces y las juventudes como portadores de experiencias y saberes. Una educación artística que invite a los participantes a conectar y reconocer las materialidades que somos y que nos rodean, pero que, al fin y al cabo, son parte de nosotros mismos en relacionalidad e intradependencia.

278 | Una educación artística que permee a las escuelas, centros y museos y que reconozca que, como ellos y ellas mismas, las niñeces y juventudes dejaron de ser una sola y se transformaron en pluralidades, que sus posicionamientos políticos, sus narrativas y subjetividades cobraron vital importancia y que el arte, como su compañero de ruta, se manifiesta constantemente como potencia, pues para ellos y ellas es y seguirá siendo, uno de sus más importantes medios de crecimiento y expresión.

Por último, la obra de ERV se transformó en pasajes y senderos entretejidos que emergían sin pausa y que por supuesto, como movimientos expresivos no están acabados, continúan gestándose, dejando que reverberen algunos caminos accidentados y otros no tanto, estos se bifurcan ampliando horizontes sin fin, como territorios inexplorados aún. Otros, en cambio, son luminosos y permitieron construir intuitivamente, pero con sentido, esta tesis doctoral.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Ediciones Catarata.
- Acaso, M. (2011). De la invisibilidad al giro educativo. En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 161-169). Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Acaso, M. (2011). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 30-37). Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Acuña, C. (2014). *Museos Comunitarios, Territorio e Identidad*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Bogotá, Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/55549/7/CarmenC.Acu%C3%B1aV.2014.pdf>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación artística*. Ediciones Octaedro/EUB.
- Albano, A. y Price, G. (2014). Artes plásticas. En Fundación Botín. *Artes y emociones que potencian la creatividad. Informe Fundación Botín 2014*. (pp. 88-99). Fundación Botín. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- Alderoqui, S. y Ricardes, M. (2021). El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad. *Cadernos do CEOM*, 34(54), 55-67. <http://dx.doi.org/10.22562/2021.54.04>
- Alonso, R. (2005). "Políticas estéticas" Jacques Rancière. Lugar a dudas. 13_rodrigo_alonso.pdf (lugaradudas.org)
- Alvarado, S. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. Socialización política y configuración de subjetividades. En Alvarado, S. y Ospina, H. *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. (pp. 17-54). Siglo del Hombre Editores.
- Álvarez, P. y Benjumea, J. (2011). Aproximación al Museo Contemporáneo: Entre el templo y el supermercado cultural. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 27-42. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146201>
- Aramendi, R. (s. f.) *Introducción a las narrativas*. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/154/2021/02/3.-ARAMENDI-Introduccio%CC%81n-a-las-narrativas.pdf>
- Arcos Palma, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, (31), 139-155. n31a10.pdf (scielo.org.co)
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20C olombia%20-%202015.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20C%20olombia%20-%202015.pdf)
- Bajtín, M. (1989). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre poética histórica en teoría y estética de la novela*. Taurus.

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway. *Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham y Londres: Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *PRA*, 6(7), 70-77.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Barney-Cabrera, E. (1977). Pintores y dibujantes de la Expedición Botánica. En *Historia del Arte colombiano*. Tomo V. (pp. 1178-1200). Salvat Editores.
- Bartolomé, O. (2014). El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Argentina. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18350>
- Bartolomé, O., Zabala, M. E., Casado, L. y Jeria, V. (2019). Dossier: Nueva Museología, Museología Social. *Revista Del Museo De Antropología*, 12(2), 123-128. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n2.25236>
- Bartolomese, O. (2014). *El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades*. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Argentina. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1052/Tesis%20maestria%20Bartolome.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la Geografía contemporánea. [pp. 11-82]. En P. Souto. (Coord.) *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. (pp. 11-82). Universidad de Buenos Aires. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Territorio%2C%20lugar%2C%20paisaje_interactivo_o.pdf
- Bennett, J. (2022). *Materia Vibrante. Una ecología política de las cosas*. Editora Caja Negra.
- Betancourt, C. (2012). *Museología, curaduría, gestión y museografía. Manual de producción y montaje para las Artes Visuales*. Ministerio de Cultura.
- Blanco, D. (1979). El proceso de la significación. *Letras*, 48(86-87), 145-160. <https://doi.org/10.30920/letras.51.86-87.09>
- Boavida, A. y da Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8712>
- Bolaños, M. (2011). Los museos, las musas, las masas. *Museo y territorio*, (4), 7-13.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Epublibre. <https://ww2.ebookelo.com/ebook/29316/capital-cultural-escuela-y-espacio-social>
- Bula, G. (2007). Spinoza y el pensamiento ecológico. *Logos*, 1(11), 43-48. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=lo>
- Bustamante, S. (2018). *Lecciones de clase: Investigación Basada en las Artes en contextos educacionales vulnerables*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Chile. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173985>
- Bustos, E. y Molina, A. (2012). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. En *XI INTI International Conference La Plata*, 17 al 20 de octubre de 2012, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Caballero, J. (2019). *La creación y el origen de la obra artística*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/76451/2949551339.2019.pdf?sequence=5>
- Calderón, D., Gustems-Carnicer, J., Martín-Piñol, C., Fuentes-Moreno, C. y Portela-Fontán, A. (2020). Emociones en la experiencia artística: claves para el desarrollo educativo y social. *ArtsEduca*, (25), 85-101. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.5>
- Cann, M. (2013). *La curaduría educativa: análisis, reflexiones y estudios de caso*. [Tesis de maestría, Uni-

- versidad Nacional Autónoma de México]. México. <http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0706214/0706214.pdf>
- Cano, M. (2016). Materia y lenguaje variaciones sobre una relación compleja en Judith Butler y los nuevos materialismos. *Eikasia: revista de filosofía*, (70), 141-156.
- Capasso, V. (2018). Lo político en el arte. Un aporte desde la teoría de Jacques Rancière. *Estudios Filosóficos*, (58), 215-235.
- Carrasco, S., Bogarín, S. y Zúñiga, D. (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. *InVisibilidades*, (12), 48-58.
- Carril, A. (2015). *La alienación del arte*. Culturalibremedioambiente. https://laalienaciondelarte.files.wordpress.com/2015/11/la_alienacion_del_arte_juan_carril_marquez1.pdf
- Cegarra, J. y Rodrigo-Moya, B. (2004). Desaprendizaje individual: un paso previo a la creación del capital relacional. *Cuad. Adm.*, 17(27), 11-32. Internas.p65 (scielo.org.co)
- Cerda, D. (2013). Más allá del sentido de lugar. Geosemántica social, ciencia del territorio. *Revista Escáner Cultural*, (164). <http://revista.escaner.cl/node/7137>
- Cobrerros, M. (2014). *El museo nueva herramienta didáctica- pedagógica*. [Tesis de maestría, Universidad Jaume I]. Barcelona, España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/107198/TFM_Lopez_Puigdoll_ers_Maria.pdf?sequence=1
- Colman, F. (2022). Museos y educación: una revisión bibliográfica. *Vectores Educativos*, 1(1), 15-29. <https://doi.org/10.56375/v1.1-8>
- Consejería presidencial para la juventud (2018). Estatuto de ciudadanía juvenil. 110920_Ley1622-1885-NEW. indd (colombiajoven.gov.co)
- Correa, J., Aberasturi, E. y Gutiérrez A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir". *REUNI+D*. <https://reunid.eu/2020/09/16/la-investigacion-postcualitativa-origen-referentes-y-permanente-devenir/>
- Correa, J., Aberasturi, E. y Chaves, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 133-151. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9472/10357>
- Chaustre, A. (2007). Educación, política y Escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 99-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705022>
- Da Silva Catela, L. (2023). Museos para la comunidad. Potencialidades y dilemas para crear museos como espacios participativos y abiertos. *Apuntes*, 36. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu36.mcpcd>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *Revista de estudios de género, La Ventana*, 1(9). <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/397>
- Dipaola, E. (2018). Estética de la indiscernibilidad. El trastorno de la mimesis. *Octante*, (3), e001. <https://lc.cx/Rajrj2>
- dos Santos, A., Robledo, E., Rodrigues Lopes, G., Sarra, S., Mansilla, V., Varela, M., Porsella, R., Medrano, C. y Tola, F. (2023). Devenir objeto, devenir sujeto. Materialidades sensibles en la etnografía amerindia. *Chungará (Arica)*, 55(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562023005001101>
- Duque, F. (2015). Arte urbano y espacio público. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 26, 75-93. <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/47834>
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Ediciones Octaedro.
- EVE. (2015). *¿Qué es la Museología?* <https://evemuseografia.com/2015/07/23/que-es-museologia/>
- EVE (2020). *5 principios básicos de la didáctica en los museos*. <https://evemuseografia.com/2014/05/28/5-principios-basicos-de-la-didactica-en-los-museos/>

- EVE. (2021). *Qué es Museología*. <https://evemuseografia.com/2015/07/23/que-es-museologia/>
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150-163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a9.pdf>
- INE e IJJ-UNAM. *Faro Democrático*. (2020). *Ciudadanía y participación. ¿Qué es la participación política?* <https://ijpc192.juridicas.unam.mx/que-es-la-participacion-politica/>
- Fairstein, G. (2007). La Fábrica de Historias: Derecho, literatura, vida. *Propuesta Educativa*, (28), 116-121. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700016.pdf>
- Fernández, A. (2014). *El Museo que se hace a sí mismo*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57929>
- Fernández, L. (2015). Procesos de creación léxico-visuales problematizados desde las teorías de la significación. *AV Investigación*, (4), 17-22. <https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2015/03/4-avi-02-fernandez.pdf>
- Filardo, V. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. *Ultima década*, 26(50), 109-123. *Revista Ultima Decada* nro. 50 (scielo.cl)
- Fleming, W. (1997). *Arte, Música e Ideas*. McGraw-Hill.
- Flórez, M. (2011). Los nuevos paradigmas museísticos de la postmodernidad: El MUSAC de León. *Museo y Territorio*, (4), 115-123. <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y pedagogía*, 19(47), 165-173. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf
- Fortoul, B. y Fierro, M. (2016). La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente. En Ducoing, P. (Coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. (pp. 423-436). Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana.
- Franch, D. (2023). *Taller de Creación La Incertidumbre*. Espacio Tangente. Centro de creación contemporánea. ESPACIO TANGENTE. Centro de Creación Contemporánea
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Galván-Cardoso, A. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- García, A. (2012). Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Granada, España. <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2015/11/Garcia-Roldan.compressed.pdf>
- García, I. (2013). *Museografía creativa. El coleccionismo. ¿Materia o método de creación contemporánea?* *Museografía creativa_2013.pdf*
- Gobernación de Norte de Santander. (2016). *Plan de Desarrollo Departamental. Un Norte Productivo para todos 2016-2019*. <http://www.sednortedesantander.gov.co/sitio/images/documentos/informesdelsector/PDD%20NDS%202016-2019.pdf>
- Gombrich, E. (2002). Cuatro teorías sobre la expresión artística. [Conferencia]. https://www.academia.edu/28544789/Cuatro_teor%C3%ADas_sobre_la_expresi%C3%B3n_art%C3%ADstica_1
- Gómez, M. (2010). *La Educación Artísticas en los currículos escolares de Preescolar y Básica Primaria*. [Tesis de maestría. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE]. Bogotá, Colombia. <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1625/GomezPinilla2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González García, R. (2016). La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinar abierta

- al aprendizaje transversal. *Arte y políticas de Identidad*, 14(14), 51-68.
- Guedez, V. (1994). *Aproximación y comprensión del arte contemporáneo*. Fundación Polar.
- Gutiérrez-Cabello Barragán, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 93-114. <https://doi.org/10.6018/educatio.387031>
- Guzmán, M. (2009). El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales, de Julio Amador Bech. *Sociológica*, 24(71), 281-290. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n71/v24n71a15.pdf>
- Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85-97. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9292120085A/11902>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Hernández, F. y Flender, R. (2014). *Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa*. http://artzinvestigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/hermndez_fernando_fedler_rachel.pdf
- Hernández de la Torre, E. (2012). La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes. En Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (Coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. (pp. 87-92). Dipósit Digital UB. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf
- Hodgson, G. (2011). ¿Qué son las Instituciones? *CS*, (8), 17-53. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8ao2.pdf>
- ICBF (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [codigoinfancialey1098.pdf](http://www.icbf.gov.co/codigoinfancialey1098.pdf) (icbf.gov.co)
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3650085.pdf>
- Jiménez-Flórez, M. (2015). Ser Joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado. Entrevista a Germán Muñoz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 437-445. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1672/562>
- Jiménez, L. (2020). Ontología Orientada a Objetos: una nueva teoría de todo. [Reseña del libro Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything por Graham Harman]. *Análisis Revista de investigación filosófica*, 7 (1), 151-155. [Jimenez+Morales.pdf](http://www.analisisrevista.com/revista/7-1-151-155-Jimenez+Morales.pdf)
- Kozak, C. (2019). Poéticas/políticas de la materialidad en la poesía digital latinoamericana. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 10(20), 71-93. <https://doi.org/10.25025/perifras201910.20.04>
- Lebrón-Gómez, N. (2020). Crisis de la representación en las vanguardias: panorama sobre las concepciones del arte plástico en el siglo XX. *Revista [IN]Genios*, 7(1), 1-11. <https://lc.cx/hCBdc8>
- Ley 397. Ley General de Cultura. 7 de agosto de 1997. D.O. No. 43102. http://www.sinic.gov.co/SINIC/Sipa_Conceptos_Comite_Tecnico/ley%20397%20de%201997.pdf
- Ley 115. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, G. (2021). *La escritura como forma relacional: nuevos materialismos en mis dos mundos y modo linterna de Sergio Chejfec*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/62192>
- López, M. (2014). *El museo como espacio educativo integrado: Una propuesta pedagógica*. [Tesis de maestría,

- Universidad Jaume I]. Barcelona, España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/107198/TFM_Lopez_Puigdoll_ers_Maria.pdf?sequence=1
- Lowenfeld, V. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapeluszg.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220. <http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Mannay, D. (2018). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea Ediciones.
- Martínez, M. (2017). *Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-21.
- Meissner, H. (2014). La política como encuentro y responsabilidad Aprender a conversar con los otros enigmáticos. Nodo: Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-onto-epistemológica. *Artnodes*, 14, 35-41. [Dialnet-LaPoliticaComoEncuentroYResponsabilidadAprenderAC-5580549.pdf](http://dialnet-LaPoliticaComoEncuentroYResponsabilidadAprenderAC-5580549.pdf)
- Mejía, W. (2019). Horacio Bozzano. Territorios posibles. Procesos, lugares y actores. *Reseñas*, 24(1), 138 – 141. [0123-3769-pgeo-24-01-138.pdf](http://ojs.scielo.org/revista/0123-3769-pgeo-24-01-138.pdf) (scielo.org.co)
- Méndez-Suárez, R. (2021). La cuestión educativa en las prácticas museales. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11393>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2007). *Cuadernos de Educación artística 1. Educación artística y cultural, un propósito común*. Documento para la formulación de una política pública colombiana. J Himpregraft. Ltda.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2008). *Educación artística y cultural, un propósito común*. Impresos JC, Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Editorial Magisterio.
- MEN. (2000). Educación Artística. Serie Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. MEN.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Miralles, N. (2013). Museos de arte y educación, alianzas entre museos y docentes de educación artística. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 8(2), 367-377. <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866411006.pdf>
- Miranda, O. y Sasiain-Camarero, A. (2020). Las relacionales estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil: Ejercicios con cuerdas, trapos y cuerpos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 397-411. <https://www.proquest.com/openview/5ba281ffa92d6645ea7fa10ed7967b68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54820>
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/download/70838/pdf/377134>
- Moncada, R. (2021). Pamplona, un territorio para la construcción colectiva de sentidos en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(11), 292-307. <https://doi.org/10.14483/25009311.17559>
- Moncada, R. (2020). Los desplazamientos y el giro hacia lo educativo en el Estado del Arte: de los museos silenciosos a los territorios que hablan. *Plumilla Educativa*, 26(2), 35-61. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4039.2020>

- Montero, J. (2012). *La Museología crítica. Pedagogías y Redes Instituyentes*. <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/museologia-critica/>
- Moraña, M. (2012). Postscriptum. El Afecto en la Caja de Herramientas. En Moraña, M. y Prado, I. (Eds.). *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina*. (pp. 313-338). Vervuert Verlagsgesellschaft.
- Moreno, M. (2014). Las relaciones personales: supervivencia para la educación artística en la escuela. *Sophia*, 10(1), 138-144. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000100012&script=sci_abstract&tlng=es
- Morsch, C. (2012). Contradecirse a uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En Colados, A. y Rodrigo, J. (Eds.). *Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Centro de Arte José Guerrero.
- Navarro, O. (2011). Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico. *Museo y territorio*, (4), 49-59.
- Noboa, A. (2007). *Fundamentos de la Investigación cualitativa*. Ateneo Ayauí. <https://docplayer.es/28458582-Fundamentos-de-la-investigacion-cualitativa.html>
- Ojeda, R. (2012). La Apreciación de las obras de arte a través de la historia. *Atenas*, 4(20), 45-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048956004>
- Orihuela, M. (2019). Territorio. Un vocablo, múltiples significados. *Agenda de reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Área*, 25(1). <https://area.fadu.uba.ar/area-2501/orihuela2501/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). Declaración de Bogotá sobre Educación Artística. www.lacult.unesco.org/docc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc
- Orgaz, L. (2011). ¿Para quién escribo? En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coords.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 11-13). Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, (4), 102-114. <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Paunero, D. (2018). Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias. *Hermus & Heritage Museography*, (19), 22-35. content (udl.cat)
- Pardo, R. (2013). *El Taller, experiencia, acción representación. Reflexiones y Contextos de la Educación artística en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pazmiño, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula – IDEA*, (29), 18-20. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231. <https://tinyurl.com/y2vs5tqv>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación*. UD Editorial.
- Quiroga, M. (2017). Ciudadanía juvenil y política pública de juventud en Colombia. Análisis del referencial de ciudadanía juvenil en documentos de formulación de la política a nivel nacional. [Tesis Maestría, Universidad Nacional]. MaicolQuiroga.2018.pdf (unal.edu.co)
- Rajal, C. (2017). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *Pulso: revista de educación*, (41), 49-67.
- Ramón, L., Mendoza, D. y Pérez, S. (2022). *Actividad 2-Revista sobre las Artes visuales y las técnicas de investigación*. Uniminuto. (calameo.com)
- Ramos, L. (2019). *La Democracia cultural*. La democracia cultural | Barcelona Metròpolis | Ayuntamiento de

Barcelona

- Ramos, S. y Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovus. Innovación Educativa*, 16(71), 83-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895681>
- Rancière, J. (2010). *Malestar en la estética*. Manantial.
- Rancière, J. (2009). *La división de lo sensible. Estética y política*. Centro de Estudios Visuales de Chile: Jacques Rancière. Señas y Reseña. <https://exilsite.files.wordpress.com/2012/12/ranciere.pdf>
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Ediciones Paidós.
- Revelles, B. y Sancho, J. (2020). Reexplorando “la materia”: implicaciones para la investigación educativa y social. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., Pons, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 37-50). Ediciones OCTAEDRO.
- Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En Fernández, O. y Del Río, V. (Eds.). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. (pp. 118-132). Museo Patio Herriano/Caja España Obra Social. Valladolid.
- Rodríguez, A., Velasco, N. y Jiménez, C. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*, 14(2), 85-107. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.755.2014>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. (pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 253-266. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146111>
- Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales. *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en Artes e Investigación Artística*, (4), 71-114.
- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Saban, J. (2017). *Estrategias de Mediación en museos de arte*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Murcia, España. TESIS JUDITH SABAN.pdf (um.es)
- Sánchez, A. (2013). *Prácticas colaborativas entre curaduría y educación: una propuesta para las colecciones de arte*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Bogotá, Colombia. bdigital.unal.edu.co/40136/1/1032430262.2013.pdf
- Sancho, J. y Correa, J. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387041/268861>
- Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, J. y Ocaña, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Editorial OCTAEDRO, S.L.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.
- Sicerone, D. (2018). La categoría de cuerpo en la Ética de Baruch Spinoza: interpretaciones metafísicas y éticas. *Andamios*, 15(37), 283-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62857534013>
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), 31-59.
- Siebert, F. (2022). Filósofa Olga Grau en Congreso Futuro: "Tal vez no deberíamos hablar de niñez, sino de niñeces, para nunca olvidar el carácter plural y múltiple que tiene la infancia". *Noticias Universi-*

- dad de Chile*. <https://uchile.cl/noticias/183766/olga-grau-tal-vez-no-deberiamos-hablar-de-ninez-sino-de-nineces>
- Sosa, P. y Chaparro, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3002
- Soto, M. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Valencia, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2580386>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (228), 27-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v61n228/0185-1918-rmcps-61-228-0027.pdf>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Editorial Ténos.
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: Potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina. *Geograficando*, 7(7), 1-30. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf
- Torres, H., Vázquez, S. y Cabrera, R. (2019). Sensibilidad y experiencia estética en la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer. *Universidad y Sociedad*, 11(3), 200-212. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Universidad de Murcia. (s.f.). *Introducción a las Teorías de la Comunicación y la Información. Bloque II. Modelos y teorías sociocognitivos de la comunicación*. <https://www.um.es/tic/Txtguia/TCtema5.pdf>
- Van Veldhuizen, A. (2017). *Education Toolkit. Methods & techniques from museum and heritage education*. LMC, Erfgoedhuis Zuid-Holland and ICOM-CECA. https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/2017-10-08_Education_toolkit_-_e-book_EN.pdf
- Vargas, F. y Sánchez, E. (2010). Escuela: topofilias y desarraigos. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/9588/8828/>.
- Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157. REYP60-Villa ([udea.edu.co](http://www.udea.edu.co))
- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado*, 12(3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>
- Viviescas, V. (2011). La literatura y el cambio de paradigma en el régimen estético según Jacques Rancière. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 13(2), 13-46. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/26986/27265>
- Wuwei, N. (2018). Etiqueta: Karen Barad. Responsabilidad compartida. *Estructura difractada, difracción(es) desorientada/es: pensam(i)ent(o)s sobre estructura/as de poder*. <https://lc.cx/roO1hp>
- Yanes, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (2), 233-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2488697>
- Zussa, N. (2018). *Los No Lugares. Marc Augé*. Laboratorio de Prácticas curatoriales y autogestivas. Facultad de Bellas Artes UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80418/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo 1

a. Territorio de la Abstracción artística (Ruta educativa)

Se realizaron a partir del planteamiento de 4 momentos de la historia de las artes, con el fin de ampliar percepciones y darle comprensión al fenómeno de la abstracción artística, la apropiación y manifestación evidenciada (en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar)

I momento:

***Los griegos y su impronta / Propósitos:** Compartir la importancia de la lectura de la realidad griega a través del Idealismo y su huella en la producción artística de los siglos posteriores. Lecturas: William Fleming. *Arte Música e Ideas* (1997). “Ideas de la Grecia Helénica. Humanismo, Idealismo y Racionalismo”. Pp. 33-38

II momento:

La crisis del pensamiento ilustrado- Propósitos: Presentar la crisis del pensamiento ilustrado y nuevas formas de entender y mirar el mundo desde las artes. Kant “La mayoría de edad”. Horkheimer y Adorno. *Dialéctica de la Ilustración* (1994). “Qué es la Ilustración”. Pp. 59-94

III momento:

La fotografía y avances del siglo XIX: un territorio abonado para la abstracción- Propósitos: Acercarse a la realidad del siglo XIX, las influencias de la Revolución industrial y los avances tecnológicos en las artes, para darle comprensión a las consecuencias que se revelarán en un movimiento como la Abstracción artística. William Fleming. *Arte Música e Ideas*. “Alianza del arte con la ciencia”. Pp. 330-331

IV momento:

El fenómeno de la Abstracción geométrica en Latinoamérica, caso especial, la de Eduardo Ramírez Villamizar. - Propósitos: Revisar los móviles de la generación y apropiación del arte abstracto geométrico en Latinoamérica y su manifestación en la propuesta específica del maestro ERV.

Medina, A. (2014). *Procesos del arte en Colombia*. Tomo I (1810-1930). Bogotá: Ediciones Uniandes y Laguna Libros.

Moncada, R. (2021). Pamplona, un territorio para la construcción colectiva de sentidos en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(11) pp. 292-307. <https://doi.org/10.14483/25009311.17559>

Rubiano, G. (1977). *Negret, Ramírez Villamizar y Carlos Rojas. Historia del Arte colombiano*. Bogotá: Salvat Editores Colombiana, S.A.

Yepes, R. (2010). Arte moderno y gobierno en Colombia. *Revista Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes escénicas*, (6), 9-3. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/download/1803/1140/>.

Estrategias para recoger información: Autorretratos/ Ejercicios de dibujo/ Notas de Campo
Colaboradores/ participantes convocados: todos y todas.

Anexo 2

a. Territorio Pamplona.

Propósitos: Realizar un acercamiento teórico sensible a los conceptos espacio, territorio, y lugar desde la lectura de investigadores en el tema con el fin de provocar la construcción de nuevos sentidos ante la ciudad de Pamplona, sus lugares y las obras de ERV que contiene el espacio público de la ciudad, a través de 3 momentos:

I momento

Algunas aproximaciones a los conceptos de Territorio, espacio- espacio público y lugar. Propósitos: Realizar un breve acercamiento, debate y sensibilización ante los conceptos, Territorio, espacio y lugar.

Torres, F. (2011). Territorio y lugar: Potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina.

Ramos, S. y Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías.

Montañez, G. Delgado, O. (s.f.). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un territorio nacional.

González, A. (2011). Nuevas percepciones del territorio, espacio social y el tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI. <https://www.academica.org/000-093/199.pdf>

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001

Duque, F. (2011). Arte urbano y espacio público.

II momento

Paisajes de la memoria. Propósitos: Realizar los recorridos de la memoria afectiva con los colaboradores/ participantes para reconfigurar sentidos en torno a la ciudad de Pamplona.

Ancizar, M. (1853). *Peregrinación de Alpha: por las provincias del norte de la Nueva Granada en 1850 y 51*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos. Recuperado de: <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/3175>

Pabón, S. (2012). *Los Chitareros: prehispanicos habitantes de la antigua provincia de Pamplona en Sierras Nevadas*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Recuperado de: https://issuu.com/contexto-escuelarural/docs/los_chitareros__prehisp_nicos_habitantes_de_la_ant/22

Rocheraux, H. (1999). *Descripción, tradiciones y leyenda, Historia*. Pamplona: Ideas litográficas.

Al fondo la ciudad: escultura y espacio público en la ciudad de Pamplona. artículo. Rosa Isabel Moncada G. (Sin publicar)

Cote Lamus, E. (1976). *Obra Literaria*. Biblioteca básica colombiana N° 15. Bogotá: Instituto colombiano de Cultura.

Geografías afectivas Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile y Brasil (2002-2017) IRENE DEPETRIS (2019)

CHAUVIN <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37537/geografias-afectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Depetris, I. (2015). Una comunidad de melancólicos: Cartografías afectivas en dos documentales de Raúl Ruiz y Patricio Guzmán. <https://journals.openedition.org/alhim/5314>

Estrategias para recoger información: Cartografías afectivas/ Notas de Campo/ foto ensayo/ foto Colaboradores/ participantes convocados: todos y todas.

Anexo 3

I encuentro presencial/ trabajo de campo

Proyecto: la obra de Ramírez Villamizar como territorio de construcción de narrativas. **Fecha:** 29 de abril de 2022/ **lugar:** Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar/ **hora:** 6:00 p.m.

“Las cosas nos hablan cuando les preguntamos”

1. Observaremos el vídeo del Museo universitario del Chopo/UNAM/ Escena Viva. “Zurcido invisible” / Intervenciones al espacio doméstico. <https://fb.watch/cH-KvSACRo/>
Realizamos comentarios, agregamos reflexiones y generamos un conversatorio sobre lo observado, oído, sentido.
2. “Las imágenes, los objetos son textos y constituyen relatos. Hoy los invitamos a traer un objeto importante, significativo en sus vidas y con él vamos a hacer una biografía del objeto que trajimos. Para este ejercicio vamos a evitar la objetividad que obliga a establecer distancia ante el objeto, ahora nos vamos a dejar afectar y vamos afectarlo a él también. Con esto hacemos una revisión de la tradición utilitarista de los objetos y establecemos una acción relacional con él.
3. Vamos a crear una conversación entre el objeto personal que elegimos traer al encuentro y una obra escultórica de ERV. La intención es que ambos, objeto, obra cobren vida o es que acaso, ¿ya la tenían? Todos sentimos cosas que los objetos nos transmiten...escuchémoslos atentamente. Para esto ten en cuenta:

-Observa y elige una obra de ERV

-Elige una frase-hazla tuya (“El objeto estaba impregnado del olor al tiempo perdido”; “Los objetos están por fuera de nosotros”; “Sin los objetos no podríamos hablar los humanos”; “Los objetos hablan, ¿qué nos explican los objetos?; “Los objetos no son estáticos, son móviles”; “las cosas nos hablan cuando les preguntamos”)

-Crea un diálogo entre objeto personal/obra de arte

II Encuentro Presencial/ Trabajo de Campo

Proyecto: La Obra de Ramírez Villamizar como Territorio de Construcción de narrativas. **Fecha:** 6 de mayo de 2022/ **Lugar:** Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar/ **Hora:** 6:00 P.M.

“Todos nos sumergimos en la misma aventura, pero no todos vivimos ni tenemos la misma experiencia”

*Preguntas para responder durante el trabajo individual:

- ¿Con qué relaciono lo observado, lo sentido? (recuerdos, memoria)
- ¿Qué me ocultaba el objeto (obra de arte) y descubrí hoy?

*Preguntas para responder durante el trabajo colectivo:

- ¿Cómo encontramos el objeto? (la ruta)
- ¿Cómo abrimos camino? (estrategias)
- ¿Cómo nos sentimos? (durante la deriva, cuando encontré el objeto, etc.)
- ¿Con quién camino en este ejercicio?

ACCIÓN PARA REALIZAR EN CASA

Vamos a grabar un vídeo individual, en el que demos respuesta a estas preguntas:

- ¿Ha cambiado la obra del maestro Ramírez Villamizar (su forma y/o su concepto, y/o su sentido, etc.) a través de los encuentros de este trabajo de campo?
- ¿Qué se ha movido en ustedes a través de la experiencia de este trabajo de campo?

III Encuentro presencial. Proyecto: La Obra de Ramírez Villamizar como Territorio de Construcción de narrativas. Fecha: 20 de mayo de 2022/ Lugar: Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar/ Hora: 6:00 P.M.

La obra de arte de ERV se encuentra en procesos de devenir continuo...procesos de transformación, es decir, es un objeto epistémico que nos permite conocer del mundo, conocernos a nosotros, conocer de ella misma como objeto; también es un objeto ontológico, que tiene vida, tiene historia y tiene energía, entre muchas otras cosas.

Para el día de hoy, vamos a tener en cuenta dos (2) de las ideas centrales del giro material (nuevo materialismo) para acercarnos a la obra del maestro, es decir, permitir que ella hable. La primera idea es la **Vitalidad de su materia**, en la medida en que la materia tiene un poder, es materia activa, creativa y productiva en sí misma. La segunda idea es la **Relacionalidad de su materia**, con vínculos que se tejen con las ideas, emociones y deseos del agente vivo con el agente no vivo.

Palabras como 1. Hormiga, 2. Flor del magnolio; 3. Concha de una fruta; 4. Gotas de sangre; 5. Un charco de agua, invitarán a encontrar tejidos de relatos con la obra de ERV, de su vitalidad y relacionalidad.

Como la obra está en devenir, es un ente vivo, en proceso, vamos a soñar /imaginar que la obra “vuelve a la vida” o “transita hacia la muerte”. Ustedes deciden en qué ciclo se encuentra la obra elegida y van a escribir una carta de saludo o despedida de una de las palabras de arriba hacia la obra de ERV, en lo posible, la carta puede exceder la cuartilla y estar acompañada de ilustraciones o imágenes que dialoguen con lo escrito.

Acción para realizar en casa (para el encuentro de hoy)

- Vamos a escoger una obra de ERV –la más viva para ustedes, la que más les habla- y vamos a realizar una foto ensayo, es decir vamos a escribirle un mensaje de su relación conmigo mismo/a, de sus tránsitos paralelos con mi historia de vida, que relación ha tenido esa obra de arte conmigo a través de la imagen. Igualmente va a traer vestigios que rodean la obra, hojas, cosas tiradas, objetos, etc. La actitud sugerida por parte de ustedes como agentes vivos es de indagadores, detectives...

Anexo 4

Matriz en torno a las Materialidades afectivas

Tabla N°1

Tesis: La obra de ERV como territorio de construcción de sentidos en la ciudad de Pamplona

Población: Colaboradores/ participantes–agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 1

Narrativa: Número de narrativa-ORAL/ OBJETO PERSONAL/ (1)-

Codificación: (C, M, E1, N1)

Hilo narrativo: Materialidades afectivas

C9FE1N1

- 1-Es porque no recordé traer uno, es una mariposa real, (un arete) me lo regalo una amiga
- 2- Si hubiera traído un objeto consciente, pero tengo Cosas que me han regalado amigos y familia...
- 3-son cosas muy sensibles...artesanías, botones cosas muy sencillas y artesanías que me han traído.
- 4-Este objeto me lo regalo una amiga, la vida me ha regalado personas que me acompañan y brindado apoyo.
- 5-Yo no usaba aretes y cuando mi amiga me lo regalo los volví a usar, solo un arete, forma parte de mi identidad.
- 6-Las mariposas me gustan y simbolizan la libertad, la posibilidad de moverse y no atarse a las cosas...
- 7-simboliza la amistad, como esas personas que siempre están con uno y lo apoyan y van conmigo...me acompañan...
- 8-me lo pongo casi todos los días...mi amiga es bióloga e ingeniera ambiental...

~ 295 ~

C11FE1N1

- 1-las llaves de la Nueva sede de la Biblioteca.
- 2-Yo iba a traer otra cosa, pero se me olvidó.
- 3-Ya no vivo en el progreso, siempre fui descuidada de las llaves...
- 4-pero sé que es el sitio al que pertenezco y me siento libre...-siempre miro las llaves en mis momentos de oscuridad, representa todo para mí en este momento.
- 5-Cuando venía bajando encontré un niño triste del barrio...estoy trabajando y no tenemos que comer...sin almuerzo y trabaja hasta la media noche para la lonchera de la semana...
es doloroso y también hay momentos de felicidad.
- 6-El año pasado pasaron muchas cosas y no pude estar todo el tiempo en la biblioteca, ahora ya estoy allá todas las tardes,
- 7-por eso las puse ahí (las llaves) porque se me puede perder cualquier cosa menos estas llaves...aquí está todo...
- 8-hemos encontrado libros con dedicatorias, con una foto de una niña que no había podido visitarla porque se había fracturado un brazo, que la extrañaba mucho y que no se pusiera triste por eso... hay un poemario francés de Wal Whitman y con un poema traducido al español por el antiguo dueño del libro, se llama "Oh mi capitán" ...
- 9-la biblioteca me ha cambiado la perspectiva de vida, desde el punto de vista académico reconectarme con la comunidad...
- 10-la gente me pregunta, porque insistes tanto, porque cuando yo tuve necesidades la comunidad lo sabía.
- 11-¿Por qué yo no puedo hacer lo mismo?...recibí una mano de apoyo y ¿Por qué yo no hago lo mismo? (llanto)
- 12-debo devolver, ser agradecida, quiero que ellos puedan seguir mi ejemplo

13-fue una lucha, saque copias, son nuevas porque cambie chapas, entonces no puedo salir de allá sin las llaves,

14-o sea, es maravilloso cuando abro la puerta, lo que esta gris se pone de color...

representa –SE TE NOTA- lo representa así lleve a los niños a la universidad...profe Ud. Nos quiere mucho, Ud. Es como nuestra mamá. Algunos quieren ser científicos...

15-esa biblioteca es para soñar, resistir, resistir ante todo...los que nos quieren quitar el espacio.

C6ME1N1

1-el baúl y lo que uno eche ahí, lo que más tiene valor

2-lo traje porque siempre que viajamos en familia traemos un recuerdo y cuando fuimos a Zipaquirá, fuimos a la catedral, por eso lo traje y tenemos colección...

3-que es lo que más me recuerda, nosotros pensamos en los hijos en la familia, reunirnos, uno no quisiera que se fueran y estar con ellos...eso me evoca, el estar con ellos, me recuerda cuando salimos a pasear lo hacemos en familia y el hecho de que están lejos, el objeto y mirarlo los trae a la memoria,

4-ese objeto se llena de tanto valor, de reliquia, no tanto lo que lo conforma sino lo que significa y el sentido que le imprime uno a ellos...

C10ME1N1

1-En el caso del reloj, es porque hizo hasta cierta parte, familiar, primero de la abuela y luego ese mismo objeto pasa a una de sus hijas y se convierte en un objeto generacional y al transcurrir el tiempo cumplió su función hasta cierto punto y luego se quedó detenido en el tiempo

| 296 |

2-en este caso, más como una función mecánica que es precisamente un elemento que es la cuerda, pero el vínculo es esa parte más familiar que pasa de generación en generación. Es la carga simbólica,

3-ya que en cuanto este objeto hace parte de la familia, esa pieza no se pierde

así ya no sirva, hace parte del hogar. Es gracias al objeto que se puede mantener viva en los ojos de ella y en los míos su recuerdo.

C8ME1N1

1-Este objeto es básicamente un trompo, pero se llama bley bley, está hecho para girar esos juguetes salieron en el 99 y muchas cosas que me gustan son de ese año, de pequeño veía la serie que acompañaba ese juguete y pues lo mágico de eso era que, así como usted veía el juguete siendo usado por los muñecos hacia lo mismo que en la vida real

2-y yo lo usaba para jugar, pero también para cuidarlo porque era muy importante para mí, con el pasar del tiempo me sigue gustando y sigo teniendo este juguete encontrando personas que también les gusta y que siguen jugando.

C2ME1N1

1-Esta medallita tiene como 52 años se la gano mi Papá, yo nunca conocí a mi papa como deportista y él tenía esas medallas escondidas pero alguna vez me las mostro en el armario que tenía a donde uno no se podía acercar mucho, dentro del armario había un baúl y ahí había 3 medallas

2-que de niño nunca me dejaba ver, hasta que hace unos años me las trajo y me las dio

3-y yo después pensé en que la medalla fue la fuerza para yo ser deportista y dedicarme al deporte y eso certificaba que yo al igual que mi papa podía ser bueno en el deporte.

C7FE1N1

- 1-(Las gafas) siempre me han gustado y las necesito, las oscuras porque tengo fotosensibilidad, me arruga la cara, de todo y que yo quiero estar “fashion” pero es algo que llevo siempre.
- 2-Me gusta su estructura, diseños, me gustaría tener colección de gafas super raras, pero se me han ido perdiendo, saco las que se pueden perder y que no me duelan.
- 3-Las he tenido desde la U, siempre las he usado y las necesito siempre.
- 4- No me duele invertir en ellas. Para mis los lentes hacen parte de la identidad que llevo, me gustan mucho y siempre estoy llevando unos lentes y con el fin de tener una colección de lentes super raros, lo lentes son mi objeto preciado.

C3FE1N1

- 1-Este es mi objeto -tijera- y no dejo que nadie la toque...tengo tijeras para papel, para remendar, para cortar tela...
- 2-La primera vez que yo vi tijeras fue ver a mi mama haciendo costuras, y me encantaba que mi mama me hiciera vestidos,
- 3-y la tijera y pilas con la tijera y ver cortar la tela en mi caso las tijeras representan un anhelo, pero en Bogotá es difícil hacer un curso porque es lejos y caro,
- 4-siempre quise hacer eso, que siempre tuve al ver a mi mama coser,
- 5-yo admiraba la utilidad de las tijeras sobre la tela y lo impactante de la máquina de coser y lo que una podía hacer y después de que en realidad yo misma lo pude hacer, para mí fue una etapa superada un anhelo hecho realidad, para que en cualquier momento que yo quiera pueda hacerlo.
- 6- En Bogotá siempre quise aprender a coser, tocaría meterse en un taller, las clases son caras y en horarios en los que uno no puede.
- 7-Cuando llegué a Pamplona lo primero que vi fue una máquina de coser Singer
- 8-...y empecé a hacerle risitas a la máquina, me inventaba cosas, hacia pijamas, para las manualidades siempre fui buena, compré tijeras y me costaron 6 mil pesos. Yo uff, yo cortaba tela y todo lo que podía ahorrar tela, tela, me encanta y por eso, ...
- 9-mi Mamá tenía una tijera que cortaba en triángulo para cortar paño, yo siempre quise esa tijera, pero no me dejaban acceder a ellas, no se quien se quedó con ellas, y tenía también una ruedita con dientes y con ella marca el papel, yo siempre lo quería y no me dejaban cogerlo, mi mama me lo heredo, pero las tijeras no.
- 10-Tengo historias alrededor de las tijeras, ver a mi mama coser, ver a otras personas y anhelar eso.
- 11-Ya estoy en capacidad de eso, es una etapa superada, un anhelo hecho realidad. Cuando quiera puedo hacerlo y por eso tengo las tijeras siempre a la mano.
- 12-En realidad, yo nunca había reflexionado sobre la historia de una tijera, que hace parte del pasado, el presente y el futuro y siempre quise hacer algo para mí.
- 13-yo tengo la máquina de coser Singer de mi suegra, era de pedal, pero en vida no me dejaba acercarme a ella, porque yo la enredaba terrible.
- 14-Dijeron regálesela porque me tiene desesperada diría ella...risas. A mí se me hizo raro que ellas no pidieran esa máquina.
- 15-Una vez fui a la casa de mi cuñada y tenía una fileteadora. Me puse a hacer aseo y vi la fileteadora...ella no cose (la cuñada) y yo sí. Mi suegra se la había regalado a una hija y paso de mano en mano hasta caer en manos de mi cuñada. Yo jamás la pedí y ellas se dieron cuenta, yo todo el dinero me lo tiraba en telas, risas, no sé cómo lo organizaron el tema y me dieron la fileteadora a mí. La arregle y es la que yo uso y la maquina también.
- 16-La tijera hace parte del pasado, del presente y del futuro.

17-Uno compra cosas de moda y yo siempre quise coser para mí y mis hijos. Uno tiene que ser capaz de coser y valerse por uno mismo. Yo siempre he querido aprender a hacer cosas con mis manos, hacer cosas y regalarlas y disfrutarlas

18-Yo he trabajado en lo administrativo y pierdo la sensibilidad...

C₁FE₁N₁

1-Pues que... la razón específica no se...yo soy mucho de objetos, soy coleccionista, recicladora, pero que me acuerde, las cosas de como las joyas que tengo, cada cosita, esto lo compre en Medellín y tienen historia, esto me lo dio mi abuelita y esos no me los pongo...3-Este lo compre en Bogotá cuando estaba en la U, este me lo trajo un amigo de Perú este es momposino, casi todo es así.

2- Me gustan los anillos grandes, estrambóticos, boletosos (grande que se vea), y de plata.

3-Es más como una decoración en el cuerpo, me gustan los tatuajes pero en otras personas, y muy identificados conmigo y anillos grandes porque mis manos son muy gruesas como de hombre, este dedo es gruesísimo, y me pongo algo que se vea menos...

4-a mí no me interesa de moda un collar, solo las cosas de plata y mis cosas y ya, lo que me gusta a mí y de plata. Las cosas naturales no

C₄FE₁N₁

1-Escogí este peluche, es un gatico, lo tengo hace 4 años. Es muy reciente, pero es por el valor que le di. Era la primera vez que me regalaban algo hecho a mano.

2-Las otras cosas porque me gustan estéticamente, son muy pocas las que tienen una anécdota más.

3-Este peluche era la primera vez que me regalaban algo hecho a mano, y porque es un gato y a mí me encantan los gatos. Me lo dio alguien muy especial.

4-Es un trabajo hecho con las manos y es totalmente articulado.

| 298 |

Anexo 5

Matriz en torno a las Materialidades vivas

Tabla N^o2

Tesis: La obra de ERV como territorio de construcción de sentidos en la ciudad de Pamplona

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 1

Narrativa: 2 Número de narrativa-ORAL/ OBRA PERSONAL/

Codificación: (C, M, E₁, N₂)

Hilo narrativo: Materialidades vivas

C₁₀ME₁N₂

1-El manto (emplumado)...

trascender en el tiempo, Y el tiempo se detiene para ti

2- y sigues vivo a través de tu obra, bajo el manto de la naturaleza.

C₈ME₁N₂

1-Esta escultura le dice al trompo – hay algo que no entiendo tu olor es muy salado

2-El trompo: tu olor es variado tienes bastante polvo, pero te bañas Constantemente

- 3-Escultura: al igual que tu constancia al tirar y tu sonido de choque
- 4-El trompo: al igual que tu constante transformación y además noto que compartimos material en común pero mi metal aun brilla y el tuyo tiene textura
- 5- lo que es genial.
- 6-Escultura: gracias

C2ME1N2

- 1-Deportista: Imponente y siempre atento, el cóndor vigila la casa Con ojos vivos, nos observa
- 2-Igual tu medalla de atletas y 52 años corriendo
- 3-Recordando que el espíritu vive,
- 4-que las circunstancias cambian las direcciones
- 5-Pero la fuerza y la alegría de ser mejores en sus manos en esencia,
- 6-Pasaran los años, otros ojos los atravesaran
- 7-Y tú imponencia cóndor y tu perseverancia medalla de atleta no se agotará.

C7FE1N2 una historia más “sad”:

- 1-Era una tarde soleada en Bogotá caminando por la calle, extrañando todo alrededor de su pueblo, todo lo que hacía y con quienes lo hacía,
- 2-Perdida sin rumbo y sin ganas de nada. Se encuentra de frente con la escultura pórtico,
- 3-esta escultura le recordó toda su historia vivida en su niñez y juventud,
- 4-una lagrima rodando por su mejilla, se quita las gafas para admirar la belleza de su vida y de todo lo bueno que paso en este tiempo y vuelvo empoderada a ponerse las gafas a caminar con la frente en alto con mis lentes para continuar con estilo a su nueva vida.

~ 299 ~

C3FE1N2 NELLY-

dialogo Custodia y tijera

- 1-Custodia: hola, ¿otra vez por aquí?
- 2-Tijera: si nuevamente con tristeza, la labor ha sido dura y arduo trabajo
- 3-Custodia: ¿quién es?
- 4-Tijera: alguien muy especial para mí, fuimos acompañantes silenciosos, cómplices de detalles creativos y reparaciones de último momento
- 5-Custodia: si lo recuerdo, siempre silencioso, eficiente y eficaz, bordador incansable, tus manos nos permitieron ver los más sublimes trabajos en las vestiduras sacerdotales.
- 6-Tijeras: que será de mí, con quien volveré a sentir la satisfacción del trabajo bien hecho, quien cuidara de mí, solo sus manos me trataron con respeto.

C1FE1N2

(dialogo entre anillo y manto emplumado)

- 1-Nazca:Hola ¿Por qué tan oxidado?
- 2-Manto emplumado: ya tengo mis años y estoy desgastado
- 3-Nazca (serpiente): A mí me gusta tu estilo Manto emplumado
- 4-Manto: a mí el tuyo, combinamos
- 5-Nazca: Contrastamos porque de metal somos

C9FE1N2

Amanece. Del jardín aún se desprende el olor a tierra húmeda. Un cielo rojizo y despejado augura que hoy no será día de lluvia.

La quietud de la madrugada aún se siente y el silencio de la hora, armoniza perfectamente con el canto de unas aves que van y vuelven. Extendidas sus alas, y volando en formas circulares y elípticas reconocen el aire cálido que da el nuevo día.

Respiro. Ese aire en el que las aves se mueven, esa nada es la que observo. Respiro. De pronto todo es silencio. Ya ni las aves están.

Ante mis ojos, mariposas amarillas. Las veo por todo el jardín, elevarse y moverse con tal delicadeza, una de ellas viene y en un acto de ternura, decide regalarme un instante de felicidad, posándose sobre mi mano. Se va.

¿Qué es esta pequeña mariposa?, ¿La manifestación de la perfección de la naturaleza?, ¿Un reflejo de la belleza que reside en lo más sencillo? ¿Una idea sobre lo que significa el movimiento? Alza vuelo y busca donde descansar, ante ella el jardín, el cielo abierto, todo un paisaje, la naturaleza misma, busca lo mismo que ella es, “obra de la naturaleza viva y en movimiento”, encuentra así la obra del Maestro Ramírez Villamizar.

Anexo 6

Matriz en torno a las Nuevas percepciones

Tabla N°3

Tesis: La obra de ERV como territorio de construcción de sentidos en la ciudad de Pamplona

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 2 Audiovisual- “ojos vendados”

Narrativa: Número de narrativa-ORAL (3)

Codificación: (C, M, E2, N3)

Hilo narrativo: Nuevas percepciones

(C₁FE₂N₃):

- 1- Abrir percepciones,
- 2- descubrir sensaciones,
- 3- armar piezas,
- 4- utilización de otros sentidos
- 5- Como abrimos el camino,
- 6- algo que no habías visto en otras oportunidades con los sentidos, OTRAS REALIDADES
- 7- y uno no sabía con que se iba a encontrar, y uno lo va armando las piezas en la mente...IMAGINACIÓN-ARMAR

(C₂ME₂N₃):

- 9- Primero adivinar qué obra era
- 10- cambio de percepción espacial,
- 11- dibujar la escultura en mi mente, me recordó a una mujer por lo suave y placentero al tacto,
- 12- le sentí la estructura a la escultura que pude entender, a otra escultura no, no entendí nada. Percepción de llenura en el espacio/
- 13- la lluvia no existió para mí.
- 14- Imaginar la escultura (color rojo) no se parecían en nada a lo que imaginé, traté de darle forma, pero no.
- 15- tenía la sensación que estaba en la sala/ y como yo pensé que estaba en una habitación llena de obras

- pegadas, quería como separar cual era cual pero eso pasó, ESPACIALIDAD-UBICACIÓN/ ojo unir con relato # 2
- 16- a seguir los trazos a dibujarla en mi mente, IMAGINACIÓN. La primera que sentí fue la amarilla, empecé a sentir curvas, estaba muy suave y la llame mujer, era una obra muy suave, el material, fue muy suave, / placentera tocarla, UNIR CON RELATO # 3
- 17- al contrario, la que coloque con los recortes, me dio hasta miedo, SENSACIONES. Que tal tenga una punta que me corte, IMAGINACIÓN. Sentí cositas que puede maltratar, muy rustica y me puedo maltratar, OBRA DE WILSON/ LOS FINES ERA COMPRENDERLA
- 18- sentí la estructura, la parte geométrica, sentí las líneas, la forma supe entenderla SENSACIONES
- 19- no sabía que era, si era una encima de la otra, en mi mente no reconocí nada, no pude entenderla, en mi mente no pude. CONFUSIÓN
- 20- Lo que pude reconocer era orden y estructura, la puedo dibujar, la sensación de estar en un espacio lleno, esculturas unas sobre otras...sentí el espaciodenso...pensé que estaba en el último salón, OTRAS REALIDADES. Para caminar alrededor de la obra para no tumbarlas...todo estaba al lado de todo/ después me di cuenta que eran solo 3 esculturas...tenía la sensación que estaba en la sala OTRAS REALIDADES
- 21- la lluvia no la sentí...OTRAS REALIDADES
- 22- ya he estado inmerso y en contacto con la obra del maestro, uno tenía una idea de las cosas, CONOCIMIENTO/ A PESAR DE YA CONOCERLAS, LA EXPERIENCIA FUE OTRA...
- 23- la idea era descubrir cual obra era, cuando empecé a tocar... y como yo pensé que estaba en una habitación llena de obras pegadas, quería como separar cual era cual, pero eso pasó, pero cuando la vi con los ojos me di cuenta que no se parecía en nada a lo que imaginé...-risas CONFUSIÓN
- 24- la apropiación de la obra CAMBIO
- 25- ella buscaba la dimensión (INÉS)
- SOCIALIZACIÓN EXPO
- 26- pudimos conectarnos con la obra de una manera que Ud. No alcanzaba a percibirla, la obra termino siendo parte de uno mismo, esas formas rígidas y duras empezaron a penetrarlo a uno a compenetrarse y así logro sensibilizarme con la obra de ERV,
- 27-

(C₃FE₂N₃):

- 28- figuras geométricas que se salían, el brazo se quedaba metido en la escultura
- 29- veía la escultura a pesar de la venda
- 30- piezas profundas
- 31- Tengo la venda en los ojos cerrados, flores de la pañoleta se salieron en el espacio.
- 32- y la venda que me permitía ver, aunque no pudiera ver.
- 33- Hacia la derecha, porque hacia la izquierda sentía que me caía al vacío, / MIEDO
- 34- la baranda y el patio, prohibido hacia la izquierda. ESPACIALIDAD-UBICACIÓN
- 35- figuras geométricas que se salían, asombroso de verdad, y lo que decía María Zulima, en el brazo cabía todo en la obra, uno la recorría y el brazo se quedaba metido, OTRAS REALIDADES
- 36- supe que tenía una forma así, una geometría que se salía y todo iba en esta dirección con respecto a la base.
- 37- con figuras geométricas que sugieren formas, profundidades, una tenía una lámina de fondo en el que emergía una obra.
- 38- las florecitas, no me di cuenta que tenía la pañoleta, vi formas de florecitas se salieron de la pañoleta hacia el espacio.

(C4FE2N3):

- 39- La escultura te ubica en el entorno, la tierra,
- 40- adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo normal/
- 41- las obras guían, te ubican/
- 42- no quería las esquinas/límites en las esquinas/
- 43- recorrido circular/
- 44- los espacios entre las piedras/
- 45- Romper la zona de confort.
- 46- Libertad sin rutas. UNIR CON RELATO # 2 Y # 9
- 47- Me sentí en recreo, corriendo libre.
- 48- es la única horizontal... ya a lo último me ubicaba por los picos.
- 49- la adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo convencional. ¿SENSACION?50-

(C5FE2N3):

- 51- La escultura me ubica,
- 52- caminar en círculos,
- 53- caminar con la procesión (sonidos de la banda de marcha).
- 54- Obra como territorio para descubrir.TÍTULO DE CAPÍTULO
- 55- A la izq. Del magnolio siempre hay como un sentido de ubicación hacia el centro. UBICACIÓN ESPACIALIDAD.Yo tuve una centralización hacia el magnolio, quería localizarlo, las hojas del magnolio, y me olvidé de las esculturas. Cuando las encontré cierto, las esculturas. Yo buscaba el magnolio. PRETEXTO PARA TOCAR LA NATURALEZA
- 56- cuando encuentro escultura horizontal, es la única horizontal, lo ubica a uno espacialmente,
- 57- Empecé a ubicar las esculturas, horizontal nos ubicaba en el espacio
- 58- se me hicieron muy extensas las esculturas, yo sentí muy extensa las superficies, esos planos extensos los traje, y el volumen también traté de traer volumen y textura. SENSACIONES
- 59- Siento que lo hice muy espacialmente.
- 60- encontrarme con las esculturas lo localiza a uno en el entorno. Uno sabe ya en donde está cuando encuentra una escultura, sin saber que escultura es y en donde está ubicada.
- 61-

(C7FE2N3):

- 1- Lineal el recorrido...OTROS FUE CIRCULAR
- 2- el rombo (percepción de forma en la escultura)
- 3- no sabía si se podría chocar o haber más objetos, UBICACIÓN ESPACIALIDAD/ IGUAL QUE WILSON

(C8ME2N3):

- 4- Magnitud... muy grande la obra/
- 5- relación vuelo y frío.
- 6- Conversaba con la obra (diálogo),
- 7- la obra como un ave “¿por qué no me había dado cuenta?POSIBLE TÍTULO DE CAPÍTULO
- 8- La obra se desprendía...
- 9- la lluvia se convertía en lo que sentía...
- 10- por eso están como flotando en diferentes ángulos las gotas...
- 11- con esta sentí algo masivo, muy grande, de extenderme, OTRA REALIDAD
- 12- trataba de medir con mis brazos, de armarla de acuerdo a lo que sentía, creo que medio la arme, MEDIR- ARMAR/ IGUAL QUE C3 Y C9

- 13- pero en realidad es muy diferente cuando la destape, la sentí muy grande como un terreno.OTRA REALIDAD
- 14- la relacione con un ave, OTRA REALIDAD
- 15- yo conversaba con la obra -RELACIONALIDAD
- 16- sentí un momento como que se soltaba el material, SENSACIONES
- 17- sentía pájaros, plumas, sentí un pedazo de oxido que se había caído, fue raro, siempre fue un pájaro, ¿Por qué no me había dado cuenta?; OTRA REALIDAD
- 18- yo llegué a la primera porque sentí la magnitud, quería conocerla, SENSACIONES19-

(C9FE2N3):

- 20- rodear la escultura...
- 21- encontré cajones donde uno se podía meter (refugio)... ESPACIO/CUERPO- uno siempre ve la escultura desde el exterior, empecé a ver como un refugio, eso era lo más importante. Relaciono lo sentido, sensación de abrazarla, obras como una extensión de la misma forma en mis brazos , una extensión de mi cuerpo, era como infinito...un cuerpo con posibilidades, esa es la sensación que me dio. OTRAS REALIDADES
- 22- con los ojos cerrados encontré otras posibilidades, Luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa,

(C10ME2N3):

- 23- oscuridad y forma sombría-
- 24- cruce de formas a través de un collage visual.
- 25- yo lo asocio con la oscuridad, yo no observaba nada, pero si tenía una imagen de las obras, es sombría SENSACIONES
- 26- hago unos detalles y no solo de una pieza sino la integración de varias piezas IMAGINACIÓN
- 27-

~ 303 ~

(C6ME2N3):

- 28- los vacíos de la obra...
- 29- si me desoriento cojo para el otro lado y si cuento las cuentas estoy ubicado. ESPACIALIDAD-UBICACIÓN

Anexo 7

Matriz en torno a la Activación de otros sentidos

Tabla N°4

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro:2Audiovisual-/narrativas orales

Narrativa: Número de narrativa (3)

Hilo narrativo: Activación de otros sentidos

(C1FE2N3):

- 30- Utilización de otros sentidos en relación con el medio ambiente.
- 31-yo lo que hice fue escuchar el sonido del agua, SONIDOS
- 32- “como el material es frio y metálico, SENSACIONES

- 33- oído y lluvia como guía...Todo era oscuro SONIDOS
 34- me gustó mucho como estaba doblado, por dentro carrasposo (ito), por fuera liso, irregular, algunas laminas son muy suaves, otras no, el doblado de adentro, el dobladillo muy curioso para hacer eso con el metal...la forma geométrica. SENSACIONES
 35- utilizamos otros sentidos como el tacto y nos apoyamos en lo auditivo, TACTO Y SONIDOS
 36- ya cuando estuvimos cerca de las piezas nos concentramos en explorarlas en percibir las, sentir las, SENSACIONES

(C2ME2N3)

- 1- empecé a sentir la escultura, a tocarla SENSACIONES

(C6ME2N3):

- 37- Utilicé el tacto, el tacto para hacer el recorrido...
 38- los pies para evitar el tropiezo.
 39- El oído se activa más (lluvia) para ubicarse en el espacio
 40- ¿qué me ocultaba? ¿qué descubrí?: texturas,
 41- Descomposición del material, el ciclo de vida de la obra: nace, se forma, se deteriora...
 42- se empieza el recorrido con el tacto de no golpearse, previniendo no golpearse en la cara, TACTO-SONIDOS empieza usar el tacto para hacer el recorrido de los objetos,
 43- utilizamos también los pies, muchas veces para evitar tropezarse y las manos, el oído, en ese momento lo activa más TACTO-SONIDOS
 44- con este objeto doy respuesta, la experiencia con cada obra en el momento de palparla encontré que había líneas que podía seguir con la mano, trato de mostrar todo lo que percibí con las manos, TACTO, pero también que me ocultaba, que descubrí, algunas partes muy suaves otras tenían textura, OBRA
 45- cuando uno siente la mano de otra persona dice uyyyiiii SENSACIONES, me invade el espacio
 46- yo me guie por la pared... ESPACIALIDAD-UBICACIÓN
 47- yo coloqué la mano adelante como prevención y el pie...cuidando la cara...la mano para poder...TACTO
 48-

(C7FE2N3):

- 49- los sentidos,
 50- el olor,
 51- y sobre todo el tacto...
 52- fui la que recorrió completo, lo hice lineal porque me guie por la pared y la baranda. UBICACIÓN ESPACIALIDAD
 53- En cuestión De tocar las esculturas, el oído porque tocaba el metal de cada uno y de que estaba hecha, los sentidos y el olor.
 54- Me guie más el tacto que los otros sentidos. SONIDOS, OLFATO, TACTO, y la pared, 55-

(C3FE2N3):

- 56- el olor me llevó al columpio, al rodadero...
 57- me llevó a descubrir técnicas y texturas por el olor...
 58- golpes para oír el material...
 59- las manos como guía.
 60- Estrategia paralela a la pared.
 61- dejarme guiar por los elementos

- 62- me guie por la pared. ESPACIALIDAD-UBICACIÓN
 63- Las manos fueron importantes que me permitieron guiarme, brújula. TACTO
 64- Sentí acierto de estar ubicada paralela a la pared ESPACIALIDAD-UBICACIÓN
 65- Lo que sentí Cuando encontré la obra, la primera que encontré fue muy chévere porque toda iba en esta dirección, todo lo que tocaba iba en esta dirección, ESPACIALIDAD-UBICACIÓN -OBRA
 66- el tacto me hizo saber que había superficies rugosas con olor a oxido, igual a una escultura sin pintura, TACTO-SENSACIONES y la superficie lisa sin olor estaba pintada porque era más lisa, formas rectas como sensación como cubos y rombos SENSACIONES
 67- el oído me permitió saber que era metal lo que estaba tocando, lo golpee y era metal, con sonidos profundos porque sonaba largo el golpe SONIDOS y todo esto en mi cerebro me hizo saber que eran unas estructuras tridimensionales, CONOCIMIENTO
 Cartografía: Nelly,
 68- Instinto estar alerta y acertando, poner el oído atento, alerta con el oído como antena, SONIDOS-OBRA

(C4FE2N3):ANA?

- 69- entretenida con la sensación de la materia (me recordó a la niñez) ...
 70- se siente la soldadura y también liso...
 71- el olor del óxido...
 72- los charcos de agua y la memoria de la infancia.
 73- Grietas, el olor a óxido y a la tierra...
 74- texturas y el agua.
 75- Puntas filosas con las manos...
 76- texturas,
 77- unión de las soldaduras
 78- superficies extensas de las esculturas y texturas,
 79- caminar...recorrer y sentir texturas,
 80- agua, telaraña...sentir la tierra, el agua.
 81- Caminar, recorrer-sentir –
 82- la tierra cuando gatié, TACTO
 83- Esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve. TACTO
 84- a la vez los ojos vendados, me ayudó...lo que vi con las manos fue las puntas filosas de las esculturas, el magnolio y sus texturas, y el agua TACTO
 85-

~ 305 ~

(C5FE2N3):

- 86- buscando el sonido y las texturas con la naturaleza,
 87- piedras, sentir texturas con los pies,
 88- lo sonoro,
 89- pies encuentro con el objeto inesperado.
 90- Oí-sentí campanas de iglesia,
 91- una banda de marchas, asocié caminar con la banda.
 92- Minuciosidad, dejarse llevar por las superficies.
 93- nunca había sentido, palpado una escultura,
 94- cambian tonalidades, cambian cuando las tocas.
 95- La textura y el volumen y su relación con lo sonoro...
 96- (suenan campanas, ruidos de motos) ¡ las campanas!!!...
 97- qué raro sentir las y no verlas SONIDOS pues es como la geometría, pero lo cuadrado lo geométrico, pero

es raro, uno las tiene en la mente, pero identificarlas por el tacto es extraño TACTO

98- se unen 12 y 13

99- y el sonido de la ciudad, SONIDOS

100- hay diferentes texturas acá adentro, es diferente, TACTO

101- hay algo rugosito y acá es liso... (toca diferentes partes de la escultura, los sonidos son diferentes)
SENSACIONES

102- sentía las campanas, la banda de marchas, asocie el caminar con la banda, al ritmo de la banda.

103- caminar, iglesia, marcha. El viento y buscando el sonido, las hojas, de los pies, en los pies, texturas y sonidos.

104- los triangulitos, de verdad que existen las esculturas, las otras las empecé a sentir, nunca había sentido una escultura, palpado, y las tonalidades por los volúmenes y estado de oxidación, cuando uno la golpea las tonalidades, de los mismos volúmenes, genera diferentes tonalidades, muy linda esa posibilidad sonora en la escultura.

Y la textura en las manos, pero la relación del volumen con lo sonoro fue muy chévere.

105- CERCAR-RODEAR- ABRAZAR, cercar a la escultura con minuciosidad y dejarse llevar por sus superficies. SENSACIONES. Uno tiene una imagen de la escultura, pero no de sentirlas y palparlas y me entrego a una superficie que ella tiene...

106-

(C8ME2N3):

107- sentir baldosas con los pies-

108- el sonido de la lluvia,

109- las gotas de agua flotan

110- Sentí la sensación de las baldosas con los pies,

111- se empezaron a fusionar, las tres (esculturas) que toque, eran metálicas... frías,

112- le toqué la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas -fausto e Inés-

113-

(C10ME2N3):

114-percepción auditiva,

115-sonido-forma de la mano,

116-la percepción mía más sensorial y auditiva, SONIDOS yo tocaba la lámina y buscaba era que ella me generara música y color, de esa manera yo me ubicaba en el espacio...a través del tacto llegar a la música y me transmitiera ese color,

117-como lo sintió Nelly, sintió el metal, la temperatura del metal, olor, yo me fui a la música y me generara notas musicales...más sensorial y por el otro lado el individual,

Anexo 8

Matriz en torno a las Emociones

Tabla N°5

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Relato: Audiovisual

Narrativa: Número de narrativa (3) Encuentro 2

Hilo narrativo: Emociones

(C1FE2N3):

- 1-Sentimientos de confusión, e
- 2-inseguridad, se unen 1 y 2
- 3-expectativas en los recorridos.
- 4-Placer, se unen 4-5-6 y 7
- 5-seguridad de tocar la obra,
- 6-agrado,
- 7-sorpresa.

(C6ME2N3):

- 1- buscar la seguridad,
- 2- calculador (conté las vueltas),
- 3- obra como confianza y seguridad.
- 4- Los espacios vacíos me recordaron momentos de incertidumbre,
- 5- la obra me hizo viajar a ese momento del proyecto (trabajo de grado).

(C8ME2N3):

- 1- Me sentí desorientado
- 2- cautela, me daba seguridad la lluvia, me guiaba hacia la obra,
- 3- y también me producía ruido.
- 4- Seguridad (la pared), 4 y 6 se unen
- 5- al desapegarme de la pared me sentía perdido de todo y así me quería sentir.
- 6- La baranda de madera era seguridad,
- 7- ¿Qué más hay?
- 8- Intimidad.
- 9- le toqué la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas -fausto e Inés-

(C7FE2N3):

- 1-me gusta el tocar,
- 2-soledad.
- 3-No me gusta caminar sin saber por dónde voy.
- 4-Seguridad al tocar las barandas y la pared.
- 5-Incertidumbre, angustia y soledad (en el vacío)
- 6-tocar para olvidar la angustia y el miedo.

(C₃FE₂N₃):

- 10-acierto...
- 11-las flores en la pañoleta se salieron de la tela y me dieron alegría.
- 12-El trayecto me hizo sentir alegría y cuando encontré la obra.
- 13-Incertidumbre,
- 14-oscuridad del lado derecho,
- 15-del lado izquierdo caer al vacío.Se unen 4-5 y 6
- 16-Sentí asombro al encontrar las direcciones de la obra.
- 17-Emoción de alegría,se unen 7 y 8
- 18-acierto al moverme bien.
- 19-Sentí incertidumbre.
- 20- confianza por el guía y por la pared.

(C₄FAN₁):

- 1-escape.
- 2-adrenalina de la incertidumbre...
- 3-risas (ante la libertad si rutas del ejercicio).
- 4-La compañera de ruta me dio seguridad, bien.
- 5-Si no veo nada, me desconecto.

(C₂ME₂N₃):

- 2-Escultura me dio miedo (por sus acabados rústicos),

| 308 |

(C₅FE₂N₃):

- 1-me sentí insegura el caminar entre piedras,
- 2-centrada hacia el magnolio y se me olvidaron las esculturas.
- 3-Cuando no sentía la naturaleza me sentía insegura.
- 4-La búsqueda de texturas me dio seguridad.
- 5-Difícil quitarse la imagen de la mente con los ojos cerrados.
- 6-¿Cómo desconectarme para sentir?
- 7-Viene de miedos y se encuentra con una escultura con minuciosidad.

Anexo 9

Matriz en torno a la Expresión-creación

Tabla N°6

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Relato: Encuentro 2

Narrativa: Número de narrativa (4) OBRA PERSONAL

Hilo narrativo: Expresión-creación

C₆ME₂N₄

- 1-con este objeto doy respuesta, la experiencia con cada obra en el momento de palparla encontré que había líneas que podía seguir con la mano, trato de mostrar todo lo que percibí con las manos, pero también que me ocultaba, que descubrí, algunas partes muy suaves otras tenían textura,

- 2-se podía sentir con el tacto la descomposición, podía sentir el ciclo de vida, que nacen, se forman y llega un momento que se deteriora...están vivas. Las obras del maestro tienden a cumplir ese ciclo.
- 3-Me trajo recuerdos, al tocarlas, recuerdos del trabajo que yo realice cuando estaba haciendo la investigación, de los vacíos que pude percibir, esos vacíos me remitieron a los momentos de incertidumbre cuando uno vive momentos difíciles, me transportó...

C2ME2N4

- 1-ya he estado inmerso y en contacto con la obra del maestro, uno tenía una idea de las cosas, la idea era descubrir cual obra era, cuando empecé a tocar... y como yo pensé que estaba en una habitación llena de obras pegadas, quería como separar cual era cual, pero eso pasó,
- 2-empecé a sentir la escultura, a tocarla a seguir los trazos a dibujarla en mi mente, la primera que sentí fue la amarilla, empecé a sentir curvas, estaba muy suave y la llame mujer, era una obra muy suave, el material, fue muy suave, placentera tocarla, al contrario, la que coloque con los recortes, me dio hasta miedo, que tal tenga una punta que me corte, sentí cositas que puede maltratar, muy rustica y me puedo maltratar,
- 3-sentí la estructura, la parte geométrica, sentí las líneas, la forma supe entenderla, al contrario, la que pinto de rojo, no entendí nada, no sabía que era, si era una encima de la otra, en mi mente no reconocí nada, no pude entenderla, en mi mente no pude. Lo que pude reconocer era orden y estructura, la puedo dibujar, pero cuando la vi con los ojos me di cuenta que no se parecía en nada a lo que imaginé...-risas- Lo rojo, mi cabeza trataba de darle forma "revolución" no entendí nada

C8ME2N4

- 1-yo desde que empecé me sentí desorientado, me puse la venda antes de subir las gradas, ya conocía la forma de los pasillos, pero estaba desordenado
- 2-yo estaba con paso tímido porque pensé que me podía chocar con una obra de frente en cualquier momento, después de subir las gradas, sentí la sensación de las baldosas con los pies,
- 3-me acorde del profesor Beto, cuando camino con el yo lo veo mucho que el siente mucho con los pies.
- 4-Lo otro que me encantaba fue el sonido de la lluvia,
- 5-por eso están como flotando en diferentes ángulos las gotas, se empezaron a fusionar,
- 6-lo primero que detecte fue lo frio del ambiente y del metal, cuando me quite la venda que había otra la esquive una obra y llegue directo a esta...
- 7-las tres que toque eran metálicas, frías, con esta sentí algo masivo, muy grande, de extenderme, trataba de medir con mis brazos, de armarla de acuerdo con lo que sentía, creo que medio la arme, pero en realidad es muy diferente cuando la destape, la sentí muy grande como un terreno.
- 8-porque la analice un rato, iba muy cauteloso porque no sabía cuándo me iba a encontrar una. 9-La lluvia me dio seguridad porque me acercaba a las rejas. Llegue a esta, cuando sentí las extensiones largas la relacione con un ave, yo conversaba con la obra / 10-sentí un momento como que se soltaba el material, sentía pájaros, plumas, sentí un pedazo de oxido que se había caído, fue raro, siempre fue un pájaro, ¿Por qué no me había dado cuenta?;9 y 10 se unieron
- 11-llegue a la última después de caminar, le toque la mano, me encontré con usted, como que esa obra hizo que se juntaran las personas -fausto e Inés- ahí me encontré con otra persona le puse la palabra "relación" ...
- 12-y después quise encontrar otra, no sabía que camino, la lluvia me daba seguridad, pero ruido a la vez...las voces de ustedes,
- 13-los palitos es la lluvia...
- 14-La lluvia se convertía en formas y en lo que sentía.

- 15-Ricardo me dijo de pasos normales, y yo le dije no me siento seguro
 16-yo llegué a la primera porque sentí la magnitud, quería conocerla,
 ya dejé de conocerla, me encontré con la pared y me quise desapegar de ella...me alejaba de la pared...hasta
 que llegué a esta, después volví a caminar divagando...y ya de ahí ya puedo imaginarme en donde estoy y
 tratar de irme con la lluvia hacia la baranda,
 y ahora quiero saber que más hay y llegue a esta otra vez...
 17-como cuando un gato se encuentra con otro y se huelen, y me di cuenta que ya las había tocado, ya las
 conozco...
 18-y volví a irme, llegué a la primera, ya la conozco, quería ir al otro lado, cuando llegue a la esquina, me
 gritaron....

C10ME2N4 (cartografía)

el individual, yo lo asocio con la oscuridad, yo no observaba nada, pero si tenía una imagen de las obras,
 es sombría hago unos detalles y no solo de una pieza sino la integración de varias piezas esta es la primera
 obra que toque, aniversario (conmemora sus 60 años de vida ERV), luego las otras diferentes esculturas las
 perspectivas de como las encontré y lo que me iba generando, cruce de formas y demás, un collage más visual
 y de esa forma la recreo.

C7FE2N4

yo intenté representar lo que sentía en ese momento, acá donde estuve en esta parte del museo, la parte sola.
 Intente representar la escultura.

- 7-Sentí obviamente miedo por estar sola, incertidumbre, Angustia y soledad sentí en todo el recorrido.
 8-Intente representar la baranda de color verde algo más estable y por eso Termine todo el recorrido.
 9-En cuestión De tocar las esculturas, el oído porque tocaba el metal de cada uno y de que estaba hecha, los
 sentidos y el olor. Me guie más el tacto que los otros sentidos.
 10-Intente representar la figura La que más me gusto fue la escultura con forma de rombo,y si estaba acertada,
 cuando me quite la venda si era como yo lo imaginaba y lo estaba tocando.
 Y esto es el espacio que yo estaba pensando cuando hice el recorrido, para olvidar la angustia, miedo,
 incertidumbre intentaba pasar (pensar) cosas diferentes...
 (pregunto por las formas moradas) siempre hago esta figura, como que siempre hago lo mismo. En eso
 pensaba mientras tocaba...es placentera, me relaja

C3FE2N4

- 1-como uno hace para desbloquear ese limbo en el que uno anda...tengo un bloqueo artístico...cuando uno
 está pequeño a uno no le importa como dibuja
 uno se bloquea cuando no sabe hacer algo, un animal por ejemplo...
 lo que uno debe hacer es pintar lo que siente...
 a mí me va bien con las manualidades y uno trabaja con figuras geométricas pero a mí me gusta que las cosas
 sean bonitas...
 2-lo primero es la sensación cuando me cerraron los ojos y me dieron vueltas, la primera sensación que tuve
 de acierto que parecía una ventana en la pared y me guie por la pared.
 3-Tengo la venda en los ojos cerrados, las flores de la pañoleta se salieron en el espacio
 y me permitió alegrarme del ejercicio que estaba haciendo.
 4-Las manos fueron importantes que me permitieron guiarme, brújula.
 Sentí acierto de estar ubicada paralela a la pared y la venda que me permitía ver, aunque no pudiera ver.
 Hacia la derecha, porque hacia la izquierda sentía que me caía al vacío,

la baranda y el patio, prohibido hacia la izquierda.

5-Fue chévere este trayecto Me dio mucha alegría el ejercicio.

6-Lo que sentí Cuando encontré la obra, la primera que encontré fue muy chévere porque toda iba en esta dirección, todo lo que tocaba iba en esta dirección, figuras geométricas que se salían, asombroso de verdad,

7-y lo que decía María Zulima, en el brazo cabía todo en la obra, uno la recorría y el brazo se quedaba metido,

8-fue asombroso cuando yo me di cuenta que la podía ver a pesar de la venda, eso me daba alegría, que yo la sentía y la podía ver, muy curioso.

9-¿Qué emociones? Asombro de poderla ver y sentir a pesar de los ojos vendados,

supe que tenía una forma así, una geometría que se salía y todo iba en esta dirección con respecto a la base.

10-En cuanto a los sentidos como los usé, el olor a oxido, me recordó el rodadero y el columpio que se baja uno y tenía

11-..., el tacto me hizo saber que había superficies rugosas con olor a oxido,

igual a una escultura sin pintura, y la superficie lisa sin olor estaba pintada porque era más lisa,

formas rectas como sensación como cubos y rombos, el oído me permitió saber que era metal lo que estaba tocando, lo golpee y era metal, con sonidos profundos porque sonaba largo el golpe y todo esto en mi cerebro me hizo saber que eran unas estructuras tridimensionales,

con figuras geométricas que sugieren formas, profundidades, una tenía una lámina de fondo en el que emergía una obra.

12-En cuanto a las emociones, sentí alegría, las florecitas, no me di cuenta que tenía la pañoleta, vi formas de florecitas se salieron de la pañoleta hacia el espacio.

13-Este símbolo de acierto que me estaba moviendo bien

y miedo de caer al vacío y eso si me da miedo.

Sentí incertidumbre a lo largo del recorrido porque no sabía qué me iba a encontrar.

~ 311 ~

C9FE2N4

1-con los ojos cerrados encontré otras posibilidades, Luz como algo que se abre y me permite ver la obra de otra forma, la atraviesa,

2-en la obra del maestro encontré cajones donde uno se podía meter, uno siempre ve la escultura desde el exterior, empecé a ver como un refugio,

esto es la energía que encontré en esas cazuelitas, eso era lo más importante.

3-Relaciono lo sentido, sensación de abrazarla, obras como una extensión de la misma forma en mis brazos una extensión de mi cuerpo, era como infinito...un cuerpo con posibilidades, esa es la sensación que me dio.

C5FE2N4

1-como un territorio para descubrir,

2-uno llega después de derivas de donde tienes miedo a caer y encuentras un espacio donde puedes explorar y sentir,

3-cercar a la escultura con minuciosidad y dejarse llevar por sus superficies.

Uno tiene una imagen de la escultura, pero no de sentirlas y palparlas

y me entrego a una superficie que ella tiene... a mí me encanto

4-Ana me explico donde quedaba el magnolio, ella me dijo que acá.

5-Empecé a ubicar las esculturas, se me hicieron mu extensas las esculturas

6-y por eso hice esto. Conexiones...

7-buscando el sonido y las texturas con la naturaleza, piedras, sentir texturas con los pies, lo sonoro, con los pies encuentro con el objeto inesperado.

8-Oí-sentí campanas de iglesia, una banda de marchas, asocié caminar con la banda.

- 9-Minuciosidad, dejarse llevar por las superficies. Nunca había sentido, palpado una escultura, cambian tonalidades, cambian cuando las tocas. La textura y el volumen y su relación con lo sonoro...
- 10-(suenan campanas, ruidos de motos) ; las campanas¡¡¡... y el sonido de la ciudad, sentía las campanas, la banda de marchas, asocie el caminar con la banda, al ritmo de la banda.
- Caminar, iglesia, marcha. El viento y buscando el sonido, las hojas, de los pies, en los pies, texturas y sonidos.
- 11-qué raro sentir las y no verlas SONIDOS pues es como la geometría, pero lo cuadrado lo geométrico, pero es raro, uno las tiene en la mente, pero identificarlas por el tacto es extraño
- 12-hay diferentes texturas acá adentro, es diferente, hay algo rugosito y acá es liso... (toca diferentes partes de la escultura, los sonidos son diferentes) SENSACIONES
- 13-los triangulitos, de verdad que existen las esculturas, las otras las empecé a sentir, nunca había sentido una escultura, palpado, y las tonalidades por los volúmenes y estado de oxidación, cuando uno la golpea las tonalidades, de los mismos volúmenes, genera diferentes tonalidades, muy linda esa posibilidad sonora en la escultura y la textura en las manos, pero la relación del volumen con lo sonoro fue muy chévere

C₄FE₂N₄

- 1-encontrarme con las esculturas lo localiza a uno en el entorno. Uno sabe ya en donde está cuando encuentra una escultura, sin saber que escultura es y en donde está ubicada.
Es la única horizontal... ya a lo último me ubicaba por los picos.
La tierra cuando gatié, la adrenalina, estoy haciendo algo fuera de lo convencional.
Un tumulto de tierra y lo pegue acá. Esta escultura tiene que se le está despegando el cemento atrás, y ahí me entretuve.
- 2-recuerdo muchas cosas cuando las toco, me conecto con la niñez
- 3-quería traer texturas de las esculturas, donde se unen las juntas de las esculturas, partes lisas y tierrosas, no se desboronaba como en el piso y quería representar eso...
- 4-me di cuenta que a pesar que sentía libertad no me acerque a las esquinas del rectángulo del patio
- 5-el olor del oxido. El sonido del agua me recordó cuando escapaba de la casa y sentía la Adrenalina de hacer algo indebido...
en la costa cuando llovía todo se inundaba todo y lluvias y tormentas eléctricas muy cerca un rayo partía un árbol, mi mamá no nos dejaba salir con las lluvias, por un rayo entonces, yo me volaba y llegaba a las 3 horas toda empapada
- 6-El formato es el del espacio que recorrí... Como no me fui a las esquinas representé el espacio que recorrí... no quería ir a las esquinas porque me encontraba a los huecos. Conocía los huecos y no quería ir allá
- Ana: (lee)
- 7-"Mi niñez escapando de la casa cuando llovía por la adrenalina de la incertidumbre era la misma emoción, las texturas del agua y del piso, me enfermaba fácil pero no me importaba por la emoción, las grietas de las esculturas, el olor a oxido y tierra una cancha en el barrio a donde jugaba y nadaba en los charcos...rompía un poco la zona de confort dejándome ir relajada, pero había un límite en las esquinas".
- 8-me gustó
- 9-a la vez los ojos vendados, me ayudó...lo que vi con las manos fue las puntas filosas de las esculturas,
- 10-intente recrear la textura de la unión de esas puntas, el óxido, la soldadura y los granitos... las puntas carcomidas con el lápiz y sacapuntas rayado y con el verde no tenía una ruta trazada específica y la oruga es Luz Adriana (risas)...por acá está el charco...el color azul es un color que resaltara en la cartulina negra. Estaba buscando eso. Adriana: igual
- 11-yo me sentía como en recreo, libre...si no veo -ojos vendados- me desconecto totalmente...
- 12-el magnolio y sus texturas, y el agua

Anexo 10

Matriz en torno a las Espacialidades, lugares y territorios

Tabla N°7

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 2

Narrativa: Número de narrativa (5)-OBRA EN PAREJA

Hilo narrativo: Espacialidades, lugares y territorios

C1FE2N5 y C6ME2N5

1-en el trabajo en grupo, lo que hicimos fue unir, vincular los recorridos de fausto como el mío, el blanco es el de él y el doradito es el mío. Es muy bonito

2-Inicialmente los dos estábamos confundidos, inseguros de hacia dónde ir, en la expectativa de encontrar el camino, curioso, llegamos a un punto en el que tuvimos decisión y seguridad para encontrar una ruta viable para encontrar las esculturas. Utilizamos otros sentidos como el tacto y nos apoyamos en lo auditivo,

3-ya cuando estuvimos cerca de las piezas nos concentramos en explorarlas en percibir las, sentirlas, esto nos dio mucho agrado, era como una mezcla de agrado y sorpresa, una actitud muy bonita de descubrir.

Inés,

6-nos guiamos por la lluvia, estaba la reja hacia ese sonido, eso me paso a mí que justo caminando hacia allá iba a encontrar la pared y mi compañero hizo lo mismo

uso el oído para ubicarse en el espacio.

Inés, cinco, maestra –aplausos. Muy linda la actividad...

C6ME2N5 y C2FE2N5

1-ahí combinamos los recorridos, Inés y el mío,

estamos mostrando en el recorrido a través de los trazos como nos sentíamos, me sentí desorientado, pero ese momento, en el caso mío

2-las vueltas, fui calculador, pero en ese momento porque la incertidumbre se siente desorientado, pero cuando encontré el primer objeto ya estoy seguro, porque ya tengo como llegar y hacer todo el recorrido y encontrar todas las obras,

3-se empieza el recorrido con el tacto de no golpear, previniendo no golpear en la cara, después me encuentro más seguro y empieza usar el tacto para hacer el recorrido de los objetos, utilizamos también los pies, muchas veces para evitar tropezarse y las manos, el oído, en ese momento lo activa más

C2ME2N5 y C8ME2N5

Diego

1-Lo que estábamos pensando esa vez era como, yo propuse hacer un mapa que van señalando zona por zona, mapa mental, lo que hice primero fue pensar en ese momento, como me dieron vueltas y como tenía los ojos vendados simplemente no sabía donde estaba, yo ese día estaba bastante inseguro al caminar, Ud., recordara Ricardo me estaba impulsando a caminar, pero yo no me sentía seguro de dar ni siquiera un paso así confiadamente,

2-entonces yo hago esa línea discontinua de duda, para pensar en eso...lo que yo hago después es con esa línea inconclusa deja de serlo cuando me encuentro con la primera escultura, y la línea empieza a ser continua

- porque ya siento que hay una confianza porque tengo este objeto en frente a mí, en un inicio es solo un objeto de apoyo que me da confianza, y me dice que no me voy a caer que era como el miedo principal.
- 3-Después de unos segundos de tocarla y no verla como objeto de apoyo, sino que es una de las obras, empiezo a hacer ese reconocimiento de palparla para entenderla y lo que hago con la línea es repetirla por los mismos espacios porque yo pasaba y repasaba las manos en los bordes, los ángulos, agujeros, en todo lo que tenía la obra, y cuando me sentí satisfecho, ya la había conocido y ya entendía su forma
- 4-vuelvo a la línea inconclusa porque lo que medio me guiaba en el entorno era la lluvia y ahí, de nuevo, hago la siguiente escultura, no quedo tan reconocida, porque cuando la iba a empezar a tocar llegó otra persona, y yo sentí como que me invadía mi espacio y no podía llegar a conocer esta escultura porque estaban interrumpiendo y me fui de ahí
- 5-y me seguí moviendo en la línea inconclusa hasta que llegué a la última obra que vi, sentí y el mismo recorrido, entenderla y desde ahí las 3 obras me habían dado confianza en seguir y en despegarme un poco del lado en el que me estaba moviendo y me causaba confianza, me daba tranquilidad
- 6-y me fui para el otro lado, y en un momento me agarré del borde, de la reja por eso, y ande un poco por ahí y dije, tengo que soltarme porque sino no voy a encontrarme con otras de las esculturas, entonces, cuando volví llegué nuevamente a esa que no pude conocer porque llegó alguien más y la volví, la reconocí, la entendí,
- 7-seguí caminando, me encuentro de nuevo con la primera y con esta fue con la que más llegué a conocerme, y me devolví y ese segundo recorrido lo hice con las líneas doradas y ahí fui para el otro camino, y cuando se abren mis ojos y tengo visión y puedo ver que fue eso que sentí anteriormente.
- 8-Colores como tal no los dividimos, yo decidí, yo soy esas primeras líneas derechas y rectas y se vuelven plateadas, discontinuas, se hace la primera escultura, la segunda en plateado y si se fija, cambio de color al dorado. Toda la línea dorada es mía. Wilson hizo la línea plateada de arriba como montañas, y que se va a esa parte central donde no hay esculturas con autorretrato, un laberinto como que el sentía el espacio lleno de esculturas-
- 9-lo que hicimos fue el pasillo, cada uno hizo su recorrido y como lo sintió,

C₂MESN₅

la voz del acompañante, Fausto...me sentí solo cuando llamó a fausto...

Esa fue la noche de los ojos vendados y las sensaciones fueron las siguientes:

- 1-siento mis manos, mis ojos, construyo en mi mente un laberinto metálico con diversidad de texturas, temperaturas, y formas que me ubicaron en el universo del maestro Ramírez Villamizar en el mundo de su abstracción geométrica, sabía que estaba en medio de muchas obras, pero en el recorrido la sensación era la continuidad, no sabía dónde terminaba una e iniciaba la otra, fue como estar en un bosque donde lo único certero es el sitio donde estoy parado y lo que estoy tocando.
- 2-la sensación de estar en un espacio lleno, esculturas unas sobre otras...
- sentí el espacio denso...pensé que estaba en el último salón, la lluvia no la sentí...para caminar alrededor de la obra para no tumbarlas...todo estaba al lado de todo, después me di cuenta que eran solo 3 esculturas...

C₃ME₂N₅

represente con una mano la manera como me acerque a la obra –brújula- estrategia de estar paralela a la pared y los pies en la misma dirección.

Esta fórmula no fallaba.

Esto lo supe porque ya he estado aquí. Si hubiera sido en otro lugar hubiera sido distinto, costaba más trabajo.

Instinto estar alerta y acertando, poner el oído atento,

porque alrededor había incertidumbre,

alerta con el oído como antena,

sentí confianza porque estaba con Ricardo, el caminaba, hablaba, sabía que estaba cerca y no estaba del todo sola.

C9FE2N5

6-lo primero era la ruta que habíamos seguido, yo me coloqué de este lado de la cartulina y Diana del otro lado.

2-Cada una ubicó un puntico de pintura para señalar el punto del espacio de inicio del recorrido....

3-en mi caso Ricardo fue mi acompañante –línea amarilla-

Ricardo me dio muchas vueltas y luego me dejó solita (espirales-vueltas).

4-Acá es el punto donde está la primera obra, un cuadro, y la siguiente escultura también la rodeé' el acompañamiento yo con el color rojo y Ricardo con el azul...desaparece el color azul. Color rojo son las huellas de mi recorrido. Profe rosita con el color blanco, ella me toma de las manos para acercarme a las esculturas me siento acompañada de ella.

C10ME2N4 y C3FE2N4 (Cartografía)

1-la percepción mía más sensorial y auditiva, por eso recreo la forma de la mano para llegar a la forma del objeto, yo tocaba la lámina y buscaba era que ella me generara música y color, de esa manera yo me ubicaba en el espacio...a través del tacto llegar a la música y me transmitiera ese color, como lo sintió Nelly, sintió el metal, la temperatura del metal, olor, yo me fui a la música y me generara notas musicales... más sensorial y por el otro lado el individual, yo lo asocio con la oscuridad, yo no observaba nada, pero si tenía una imagen de las obras, es sombría hago unos detalles y no solo de una pieza sino la integración de varias piezas esta es la primera obra que toque, aniversario (conmemora sus 60 años de vida ERV), luego las otras diferentes esculturas las perspectivas de como las encontré y lo que me iba generando, cruce de formas y demás, un collage más visual y de esa forma la recreo.

~ 315 ~

C7FE2N4-C9FE2N4

1-creo que no se entiende...y la pared, mientras uno iba hacia la escultura,

2-me gusta el tocar, me agrada, yo me sentí sola, no me gustó la sensación de caminar sin saber por dónde iba, pero si me gustó la sensación de tocar, pared y barandas me hicieron sentir segura, y cómoda sin saber por dónde iba

3-dibujé un emoji feliz y triste

4-no saber que está haciendo para donde va da ansiedad...es mejor saber que no se puede pisar tuve la sensación que fuera más lineal, fui la que recorrió completo, lo hice lineal porque me guíe por la pared y la baranda. Cada punto rojo identifica cada escultura que palpé...estos puntos son el acompañamiento de María, luego sentí que estaba sola y el recorrido lo hice solita.

5-El círculo es donde María, me sentí cómoda, no sabía si se podría chocar o haber más objetos, no sentí angustia ni miedo, se sintió a gusto en el espacio. A mí la seguridad me la dio la pared y barandas para poder estar al objetivo que eran las esculturas.

6-Estábamos en el mismo espacio, pero María fue más libre, yo estuve más anclada al objeto.

C5FE2N5 y C4FE2N5

C4FE2N5

1-(...) y con el verde no tenía una ruta trazada específica y la oruga es la C5 (risas)...por acá está el charco...el color azul es un color que resaltara en la cartulina negra. Estaba buscando eso (C4FE2N4-10).

C5FE2N5

- 1-yo sentí muy extensa las superficies, esos planos extensos los traje, y el volumen también traté de traer volumen y textura. Siento que lo hice muy espacialmente. El papel regado son las texturas.
- 2-Nosotras ubicamos un centro (azul rodeado de amarillo), y ubicamos las rejillas para definir pasillos que se descomponen en líneas y centralizadas en el magnolio, a partir del centro magnolio nos expandimos en experiencia, para ella su deriva y recorrido, para mí fueron las texturas, como converge toda la experiencia sensible en la deriva,
- 3-anulamos la visión y empezamos a sentir texturas en los pies, olores, sonidos y todo converge en el cuerpo, es la traducción de ese sentir no visual que vemos acá, textura, palpable, extraño y es la aproximación a ese sentir no centralizado en los ojos,
- 4-esculturas, levantamiento de las esculturas con papel, volumen, grandes planos que percibíamos con las manos,
- 5-juntas empezamos a hablar del recorrido, y de las esculturas se sentían super grandes, más amplias, grandes planos, y empezamos a hacer esos grandes planos con revistas. Yo empecé con las líneas de las revistas y Ana marco el follaje azul. Ambas vivimos la experiencia en el mismo espacio, gran cartulina es el espacio en donde vivimos la experiencia y era extraño dividirlo porque el espacio no estaba dividido, amabas vivimos en el espacio la misma experiencia y empezamos a trabajar juntas en los mismos espacios. 6-Desde las lógicas en que se organiza los espacios del plano bidimensional, como organiza una experiencia espacial (cartografía) en un plano bidimensional,
- 6-En ana las esculturas, y lo verde es su recorrido, su caminar, los charcos, cuidado con el charco, ahí hay agua Ana fue muy silenciosa y yo tenía que hablar, sino me siento más perdida, y cuando me iba a estrellar con la escultura ya ella me decía, de resto era muy silenciosa y entendí que en el momento que yo fuera a sentirme en peligro ella iba a decirme algo, que de resto iba a estar bien.
- 7-Mostrar como habíamos sentido el gran plano.
- 8-Me cambia la percepción de las obras de ERV son sonoras, y pensé en una muestra sonora de ellas, reproducir los sonidos con sus vibraciones magnificadas, es una manera de entender esta obra de forma diferente...ya no fui la misma, la obra cambió. Me formulé nuevas preguntas acerca de las obras, con respuestas sensibles (que pasa si hacemos un concierto percusivo de las máscaras) ERV estáticas, a una lectura histórica las sentí ahora y las viví diferentes.

Anexo 11**Matriz en torno a los ciclos de vida****Tabla N°8**

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 3

Narrativa: Número de narrativa (6)-OBRA INDIVIDUAL

Hilo narrativo: Ciclos de vida

C2ME3N6

lee su carta: no se si entendí bien...lo que hayas entendido es importante

Pamplona 25 de mayo del 2022,

Condor,

Museo Eduardo Ramírez Villamizar,

en sus manos,

1-Te saludo cóndor, en mi corta estancia de vida, te acompaño día y noche,

2-pero sabes también que siempre vuelvo,

3-mis células traen en su memoria tú imagen impecable, protectora, altiva,

4-estuve en esta casa antes que tú, te trajeron brillante, joven, feliz

5-te instalaste, la luz reflejaba mi imagen en tus alas

6-y en la noche de luna llena, compartías tú calor con nosotros los habitantes de nuestra casa en este patio trasero que alimenta nuestra vida,

7-moriré primero que tú, pero pronto retornare para estar contigo, ciclo

8-no sé si me extrañas en mis ausencias, son cortas, son cortas para el destino que nos aguarda, reflexión al final. Algún día ya no estaré nunca más mientras tú vivirás más, no sabemos cuánto, , ciclo

9-pero me gustaría pensar que estarás eternamente,

como yo quisiera pensar que este árbol que me sustenta será eterno,

10-pero algo cierto es que los ojos que reposan cada día sobre ti y sobre mí

son minúsculos en comparación con los nuestros, ciclo

11-te extrañare cóndor, pero pronto volveré,

12-cada renacer mío encuentra en ti cóndor más vida, ciclo

13-te encuentro más sobrio, más tranquilo, una madurez en paz,

un abuelo que sabe disfrutar su tiempo, el kairos

14-me despido cóndor, ciclo

tú siempre amigo.

Flor de magnolio.

~ 317 ~

C₁₁FE₃N₆

Diálogo entre la obra “Pórtico” y polvo de óxido

1-Querido pórtico,

2-te escribo para relatarte que en los años dos mil, Colombia le dio la bienvenida a uno de los gobiernos que más sangre y dolor ha brotado en sus entrañas,

para ese año tu padre Eduardo Ramírez Villamizar decidió que debías habitar la calle del cartucho (Pórtico)

3-tus espectadores y admiradores serían los olvidados, los huérfanos y los abandonados, ellos te contagiarían sus desdichas, sollozarían en pleno plenilunio el viaje a lo desconocido, sus lágrimas, sus blasfemias sus dolores, y sus efímeras alegrías

4-a ninguno de ellos los vistes morir, u oíste que fenecían al otro lado de la calle ciclo

5-aun así, le dabas la bienvenida al dios de los incas y los Muiscas que designaban en el horizonte de la sabana de Bogotá,

6-era usual que la elite clasista te visitara y prometiera despojarte de las caricias y marcas de tus amigos, porque según ellos te habían contagiado una grave enfermedad con tan solo rociarte una pizca de polvo de oxido, sino te atacaba te podías morir como los hijos de la calle del cartucho. Ciclo

7-Eduardo Ramírez Villamizar no precedió tú destino, no moriste, pero tus amigos si, ciclo

ellos están habitando el lugar en donde se encuentre el amor y la esperanza que le fueron negados en la tierra,

8-fuiste el único testigo de la transformación del cartucho al parque tercer milenio,

9-el miedo asediaba, tú pasado te señalaba, de vez en cuando te salpicaba la sangre de los vivos y de su sed de venganza.

EXPLICACION DE LA OBRA DE TATIANA:

10-UN CHICO FUMANDO DROGRA EN EL PLENILUNIO, EN SU VIAJE Y GRAFITIS, ERV, DECIA QUE EL OXIDO HACIA PARTE INTEGRAL DE SU OBRA ERAN COMO LAS CARICIAS DE SUS AMIGOS, HABITANTES DE CALLE DEL CARTUCHO-CRONICA SOCIAL

C1FE3N6

Concha de fruto y manto:

- 1-Y así llegamos a compartir un amanecer viniendo de mundos tan distantes en tiempo y espacio, yo nací muy lejos de aquí, mis raíces están en el occidente de este país, me criaron, me cuidaron y me enviaron a viajar,
 - 2-cuando llegue a mi punto, entre triunfante bella y reluciente a esa casa antigua, allí aquí nomas, en esa esquina, en esa otra esquina,
 - 3-estaba yo distraído cuando una mujer tomo a mis hermanos y a mí de encima de mesa en donde nos encontrábamos reposando,
 - 4-pronto estuvimos dentro de una zona incomoda, era todo oscuro y nos agitábamos dentro
 - 5-de pronto sentí que me atrapaban y Sali respirando agitado, me entregaron a una persona que estaba sentada ahí junto a ti
 - 6-y mira aquí me quede y ahora contemplamos juntos el amanecer,
 - 7-lo curioso es que dentro de poco me iré y tu seguirás acá vivo ciclo y experimentando, haciendo amigos, buenos o malos,
 - 8-bueno así es la vida mi frio amigo de este tiempo
- MANTO EMPLUMADO.

| 318 |

C6ME3N6

Diálogo entre la obra “Custodia” y gotas de sangre:

- 1-Las divinas gotas de sangre se comunican con la obra custodia,
- 2-la sangre es vida y muerte, simboliza el principio del ciclo así como una génesis, se transforma, va en proceso de volver a la tierra ciclo
- 3-en la tradición religiosa el maestro muestra la obra
- 4-alude a lo sagrado que alberga a la custodia como lo es el cuerpo de cristo y la sangre se relacionan con los significados religiosos.

C10ME3N6

Diálogo entre la obra Manto emplumado y un charco de agua.

- 1-Vuelve a la vida. (TITULO) ciclo
- 2-Contemplando la lluvia, miro hacia el suelo y observo un charco de agua y allí me encuentro el reflejo de tu esencia,
- 3-tu paz... tu tranquilidad, tu austeridad, la que a través de tu paso por este plano terrenal disfrutaste entre triángulos, espirales y círculos, ciclo
- 4-tus formas y maneras de lo esbelto y sutil...
- 5-en ese reflejo apareces de vez en cuando, dando vida a tus obras
- 6-vestigios de diferentes épocas, recreadas en tu mente y moldeadas por tus manos
- 7-vuelve cada vez que quieras ciclo y haz que el espejo de agua en aquel charco, nuevamente te dé vida. Ciclo
- 8-Hasta pronto. Nos vemos. C10

C9FE3N6

Diálogo entre la obra “Aniversario” y un charco de agua

- 1-Árbol de la vida, o aniversario como también fuiste llamado,
es ahora en este instante cuando te doy la bienvenida, no al mundo de la existencia y la eternidad, porque a
él ya perteneces, ciclo, te doy la bienvenida en cambio a mi mundo, a mi espacio de vida,
 - 2-a este lugar infinito donde tejo y destejo recuerdos y anhelos, este lugar que ha visto pasar el tiempo y la
humanidad,
 - 3-árbol de la vida prefiero llamarte así, en el 83, tu nacimiento -ciclo- fue un canto de alegría, una promesa,
una celebración, donde honra la vida, 60 años de tu creador,
 - 4-hoy te invito a celebrar una vez más, te miras en mí me observas y te observo han pasado los años, pero
reconoces que en esencia sigues siendo el mismo,
 - 5-como sustancia de vida, he nutrido y alimentado tus raíces,
 - 6-pero tus raíces han movido estas aguas, pero para que no solo sea agua estancada, sino agua en movimiento,
ciclo
 - 7-con amor y gratitud esta parte del océano, después de ti, nunca más charco de agua.
- POESIA DE CONEXIONES

C8ME3N6

Diálogo entre la obra “Custodia” y una concha de fruta

- 1-Bienvenida nuevamente o debería decir hola de nuevo,
- 2-soy yo quien abro los ojos en esta nueva vida, vuelvo a conocerte y a observarte, te ves un poco diferente,
pero eres la misma, mas no tu entorno
- 3-estos sitios de evolución contante se complejizan y se llenan de nuevas miradas
- 4-yo muero y vivo constantemente como el pasar de los días,
- 5-mi vida se basa en ser hermosa. Luego poco a poco envejecer para renacer y dar un alimento como mi
último aliento.
- 6-Noto en ti este proceso, cada que soy hermosa me miran,
- 7-Tú también atraes miradas, cuando lo hacen y te preguntas estás más viva que nunca, pero luego es fácil
que pases desapercibida
- 8-Talvez te usen como una sombra o un fondo de fotografía, Sin saber realmente quién eres, entiendo esa
sensación.
- 9-Però aquel momento en que mi existencia suele ser dulce y nutritiva, es donde más me miran, me desean,
para un sinfín de propósitos.
- 10-Cuando alguien se pregunta sobre ti, que eres, porqué está allí, ¿quién te creó? ¿no te sientes deseada por
tantas miradas? Que dentro de tantas opciones decidan pensar en ti es hermoso, pero todo tiene un ciclo,
cuando a mí me consumen, desechan mi piel, un simple desecho que se hace uno con la tierra, noto que tú
poco a poco desechas tu piel, en forma de polvo, de trozos, de agua. Es algo interesante.
- 11-Però aquí estoy muriendo de nuevo, y sé que seguirá ahí, para cuando vuelva a nacer, te agradezco tu
compañía, nos vemos.

EXPLICACION DIEGO

CONSTRUYENDO, RECORTAR COSAS DEL ENTORNO, VOLTEO LA IMAGEN COMO ESTABA
ES DIFERENTE EL EDIFICIO ES CUSTODIA, IMAGINANDOME DONDE VA A ESTAR LUEGO,
PENSANDO LA CONCHA DE FRUTA TIENE LA FRUTA POR DENTRO...Y DESPUES VUELVE A

LATIERRA Y SE CONVIERTE EN OTRA FRUTA...ABRE LOS OJOS EN UNA NUEVA VIDA, CUANDO vuelva a vivir donde va a estar la custodia...son un ciclo

C₃FE₃N₆

EL SEGUNDO MOMENTO, LA OBRA MAS VIVA. LAS 16 TORRES. EL MOMENTO QUE MAS ME HA GUSTADO.AHÍ YO ERA FELIZ. (RISAS) IBA CON AMIGOS A CAMINIAR/ ESCOGI UNA BIENVENIDA

Diálogo entre la obra “Custodia” y una hormiga

1-Bienvenida Señora muerte,

2-Hablan de ti con miedo, con angustia, con desconocimiento, con zozobra,

3-generalmente desconocemos el momento de tu llegada, sin embargo, hoy quiero hacer un acercamiento. Un acercamiento para aceptar que eres el final de un proceso, un proceso que me alegra,

4-aunque soy tan insignificante como una hormiga en el vasto universo que tú custodias, sin pausa y sin prisa, con perseverancia y trabajo duro...tú también te pareces a ellas. Ciclo

C₇FE₃N₆

Diálogo entre una obra de ERV y una gota de sangre

BIENVENIDA

1-Quise representar lo de la sangre. Transformación. Así yo cambie no la voy a volver a ver igual,

2-el tiempo hace que se transforme de cierta manera y la sangre la mantiene viva a través del tiempo...

3-me gustó el hecho de utilizar las varillas de metal, porque la gran mayoría de sus obras son en este material y son raras, no tienen una forma específica, pero demuestran algo en esta última quise mostrar plasmar eso

3- no tengo una obra especial que me guste, son lo mismo, pero no, parten de la misma base, material, geométrico, dialogo con gotas de sangre, este ejercicio es el que me ha gustado más...

| 320 |

Anexo 12

Matriz en torno a las Miradas crítico-reflexivas

Tabla N°9

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Encuentro: 4

Narrativa: Número de narrativa (7)

Hilo narrativo: Crítico-reflexivo

C₃FE₄N₇

1-participo en este proceso y uno de los momentos más importantes enfrentarme con la custodia, porque siempre me causo malas emociones cuando me acercaba a ella, porque está ubicada en un lugar en donde están los restos óseos de personas importantes y me producía sentimientos encontrados. Cuando tuve que elegir una obra que tuviera significación, dije, toca esa. Hay que enfrentar eso,

- 2-lo que uno no quiere enterarse y es el miedo a la muerte y a encontrarme con mis emociones y temores y tuvo una nueva significación la obra, cambié mi manera de verla y mis sentimientos hacia ella.
- 3-desde mi experiencia, soy formadora de patrimonio, trabajo en el museo Casa Colonial,
- 4-la apropiación del equipamiento urbano y de las obras artísticas debe hacerse desde tempranas edades, lo que no se hace en las edades en que se tiene que hacer, los niños son los más curiosos y se emocionan con una pieza de un museo, ellos son capaces de tocar y aprender sin restricción,
- 6-está en las manos de los profesores y cuidadores de niños y personas especiales, usar las obras para que los pequeños se encuentren con su entorno,
- 6-no es justo, ver la obra con respeto, pero no la conocía,
- 7-¿cuántos de nuestros niños conocen la obra? Si no es por un maestro que se encarga de esto, no la conocerían, si no existieran los museos, la mayoría de la población que se acerca a los museos son niños, los maestros programan las visitas,
- 8-ellos -los niños- son chéveres porque preguntan, en cambio los adultos si pueden hacer conexiones las hacen, pero no preguntan, unos por pena y para otros es una ruta turística,
- 4-pero necesitamos que la educación artística regrese al entorno escolar, si no es así los niños no puedan explorar las artes,
- 10-nosotros en el instituto hacemos educación artística en el mundo rural,
- 11-los niños son agradecidos con los maestros y temas que se aplican y avanzan como uno no lo espera, son capaces de montar productos audiovisuales con los profes que los orientan,
- 12-considero que dentro de las políticas públicas se deben tener en cuenta un acercamiento a las obras y artistas,
- 13-el ejercicio de la cartografía afectiva por ejemplo es muy chévere, porque acerca a las personas a la obra
- 14-y no es justo que los pamploneses no conozcan la obra y debe retomarse ese conocimiento desde los más pequeños.
- ACA PODEMOS MARCHAR, QUEREMOS UNA CATEDRA, JAJAJAJA, RISAS (placer, goce, humor)

~ 321 ~

C9FE4N7

- 1-De las cosas más importantes para que puedan apreciar este momento mucho más, sé que hay estudiantes de artes y yo lo soy de 6 semestre,
- 2-una cosa es el trabajo sobre la obra de ERV y nuestra relación con él, otra cosa es desde la estructura pedagógica que nos compartió la profe Rosita,
- 3-me gusto que no fuera una reunión de artistas, sino que era un grupo interdisciplinar, como estudiante de artes nos volvemos especialistas, cofradía, artistas con artistas, y me pregunto, ¿para qué es el arte? ¿Para qué hago arte?, todavía no sé, algo que si es importante y grande es el lenguaje, las fronteras, los límites, todo lo que nos aleja del otro,
- 4-tan difícil como que yo digo algo y cada uno entiende algo distinto, busco las palabras más sencillas para comunicarme con ustedes,
- 5-¿cómo llevamos lo que hacemos para comunicárselo a otras personas o el arte es solo para artistas?, o ¿es para todo el mundo? O ¿a quienes queremos impactar?
- 6-y eso es lo primero que me impacta, hace que trabajemos desde distintas profesiones, ahí yo no era estudiante de artes, estaba solo con mis saberes y personalidad.
- 7-lo que me deja el taller es la forma como nos comunicamos con la obra, tan acostumbrados estamos que llegamos a un museo y nos tenemos que quedar quietos, estáticos, ¿y que leo? Los estudiantes de arte hablan de leer la obra desde la composición, el color, a través de estos talleres nos muestra otra manera de comunicarnos con la obra sin esa concentración que no es mala, pero nosotros somos seres en movimiento y talvez necesitamos otras maneras de relacionarnos con las obras, de abordarlas,
- 8-no es que el museo lo haga mal, con tanto respeto, mirarla de lejos, no sé cómo será correcto, no sé si se

- pueda tocar o dejarla quieta,
 9-los talleres me llevaron a eso, ¿cómo puedo entenderla? ¿cómo podemos encontrar un puente para comunicarme con la obra?
 10-ella quedo en mí,
 11-porque si no es un ejercicio voy al museo, avanzo, la miro y ya.

C2ME4N7

- 1-Trabajo en el sector rural, siempre he estado atento a los proyectos para transmitirlo a mis estudiantes, también fui estudiante de la maestra Rosita, soy de otra profesión, y empecé el aprendizaje del dibujo con ella. Ahí empezó mi gusto por todo esto.
 2-La obra de ERV como cualquier persona la observa ve un objeto metálico, Frio y es difícil comprenderlo.
 3-Desde la pedagogía y la forma como la maestra trabajó logramos una integración con la obra, pudimos conectarnos con la obra de una manera que Ud. No alcanzaba a percibirla, la obra termino siendo parte de uno mismo, esas formas rígidas y duras empezaron a penetrarlo a uno a compenetrarse y así logro sensibilizarme con la obra de ERV,
 4-y ver a Pamplona desde la cartografía, ubicar a pamplona desde unos focos que son las obras de ERV.
 5-Desde mi profesión yo involucro a mis estudiantes con la obra de ERV, he podido llevar la obra a mis estudiantes.
 6-yo considero que en el punto en que esta Pamplona, el patrimonio está en las últimas y se debe todo a lo que hemos hablado acá, una vez cuando abrieron el Café Magnolio, y un amigo de toda la vida de 40 años, nunca había entrado al museo, pamplonés, eso hace que Pamplona esté en este estado, o sea nada, no tenemos una, no estamos conscientes de lo que tenemos, hay gente de otros lugares que viene a conocer Pamplona, y nosotros no la conocemos y es urgente que esto sea una catedra en los colegios, mis estudiantes en Mutiscua conocen mejor la obra que los pamploneses, con Ricardo hace años trabajamos con maletas viajeras para trabajar con los chicos del campo. Eso lo hace uno y yo manejo todas las áreas, y les llevo un laboratorio, es obligatorio una catedra de ERV en los colegios de la ciudad.

C10ME4N7

- 1-Yo tengo un conflicto de intereses muy amplio, yo voy al sentido de pertenencia que la comunidad -Pamplona- deben tener con la obra de ERV, y Pamplona es la ciudad museo, la parte patrimonial, religiosa, arquitectónica, y en el caso de la obra, lo artístico. En este mapa tenemos un corredor muy amplio que no existe en otras ciudades de Colombia, muy amplio, desde el campus de la U, pasando por el museo colonial, la catedral, el parque Águeda gallardo, el museo de arte moderno, el museo fotográfico, el museo arquidiocesano, la casa Anzoátegui, son espacios diversos
 2-y el maestro quiso que su ciudad natal figurara en el mapa, pero no de constitución política o distribución geográfica del país, sino en el mapa artístico, Pamplona fuera un eje transversal del arte del nororiente colombiano, y que mejor que a través de su museo, el maestro no tuvo hijos, pero este museo fue su hijo a parte de toda la cantidad de obras que nos dejó.
 3-El sentido de pertenencia que nosotros como comunidad debemos tener como responsabilidad social sobre estos espacios que se generan en Pamplona y fue el enfoque que yo le di a las diferentes actividades, talleres que la profe Rosa Isabel desarrolló.
 Gracias por su asistencia.

C1FE4N7

- 1-yo tuve la fortuna de participar en este proyecto de la maestra Rosita Moncada, Fue muy grato y agradezco esta oportunidad, a nivel personal y profesional marcó una diferencia en lo metodológico para activar el

patrimonio.

- 2-La serie de talleres nos sirve para sensibilizarnos a la obra de ERV, pero podemos hacerlo ante el patrimonio y riqueza cultural que tenemos en Pamplona.
- 3-Tuve la oportunidad de participar con los estudiantes del Águeda gallardo del grado 9ª y 9B, los resultados fueron gratificantes, se ve que estas actividades logran sensibilizar a los estudiantes ante la obra y el patrimonio,
- 4-porque en nuestra rutina y diario vivir hemos construido una emocionalidad con el espacio y con la obra que puede estar en espacio público, y no sabemos bien que es, como es, y hemos construido una emocionalidad y relación con ella,
- 5-por medio de estos talleres hemos canalizado y alcanzamos a entender en profundidad de que se trata la obra y conocemos también al maestro y el legado que está en nuestras manos cuidarlo.
- 6-Muchísimas Gracias y para los estudiantes del colegio Águeda gallardo fue una grata experiencia. Para mí fue una reafirmación de la necesidad de trabajar con los no públicos, con las personas que orbitan en el medio del Patrimonio, del museo, de la obra, pero no los acercamos y esa es una labor como gestores o museo debemos hacer, canalizar, no conocen, pero no hemos tratado de buscar nuevas lógicas o intereses que pueden acercar a estos públicos a nuestros espacios
- 7-y como valorar nuestro patrimonio como lo es la obra de ERV, todo esto tiene repercusiones sobre el desarrollo local y regional, por eso yo sigo encantadísima con el proyecto.

C8ME4N7

- 1-Como dije en un inicio, yo soy pamplonés y crecí rodeado de estas obras que eran como unos entes que estaban ahí simplemente, como especie de adornos, simplemente existían,
- 2-pero yo debido esta como falta de sentido de pertenencia, ni siquiera por parte de mi familia fui como llevado al menos observe esto, es de Pamplona, de alguien nacido en Pamplona, creció aquí, que habla sobre todo lo que ha vivido, no decían mire esto,
- 3-cuando empecé con la profe “la obra está viva”, y como que siempre nos está contando todo lo que estamos diciendo, me doy cuenta de esa verdadera potencia de estar vivas, como si la obra tuviera su propia piel, su materialidad es como una capa que siempre capta lo que estamos transmitiendo visualmente y textualmente,
- 4-en el ejercicio ojos cerrados, nunca la había tocado, siempre la había mirado como un objeto de respeto que simplemente tengo que admirar y cuando la toco me di cuenta que la obra tiene mucho que decir simplemente no le estábamos prestando la atención que necesitaba,
- 5-me di cuenta en otros ejercicios que tiene su piel, el tiempo, el clima le hace brotar como una especie de cicatrices, tal como si fuera un golpe que nos damos nosotros, ella misma se va recuperando, no con su propia materialidad sino con lo que le da el espacio, si nosotros cicatrizamos un grano con una costra, ella lo -cicatrizo- hace con un musgo o con lo que le da el mismo ambiente, ella deja de ser un ser solitario y se va integrando con todo.
- 5-lo que ha cambiado, en mi círculo familiar, con mi mama, ERV, ella era una niña cuando él hacia su obra, ¿mamá Ud. No se dio cuenta? Darle cuenta de eso, la obra es como un árbol, es como fuerte porque simplemente como seres que habitamos el entorno y no nos detenemos a observarla,
- 6-ya la obra es ahora una amiga, y no un objeto omnipotente, la obra -en mi caso- es un amigo que está atrás, (Horizontal como el mar), está muy linda donde está ubicada, en la casona, ellas están ahí esperando a que las observemos y tienen muchas cosas que decirnos, 5-10 minutos y empiezan a enviar información, comunicarse con nosotros, mandar información por todos sus lados, esquinas...

Kevin,(excolaborador)

algo me paso cuando iniciamos el proceso, ver como uno explora una pieza, me gusta que pensaron foto ensayos, en no ver el objeto, pero acercarse a él, yo también soy pamplonés, he sentido la presencia de

unas piezas, pero no me he permitido explorarlas como las vivieron en este taller, uno de pamplonés muy pocas veces he visto lo que vio la niña, meterme dentro de la escultura, sus heridas, entenderlo ¿sí?, cada vez que llego a este espacio y veo las esculturas paso por el ladito, no las toco y me pareció muy bello lo que veo acá, y conocer lo que hicieron.... (De lo que se perdió) ...risas...muy bello esto, este espacio, lo que se generó con la obra, adentro, afuera...

PUBLICO: NANCY,
SOY DOCENTE DE INFORMATICA DE SILOS Y DE ARTISTICA,
ME QUISE VINCULAR, NO CONOCIA EL PROYECTO,
YO TAMBIEN TRATO A TRAVES DEL ARTE E HISTORIA DEL ARTE, CIERTAS REPRESENTACIONES
ELLOS PLASMAN OBRAS,
La rectora PERO NUNCA LO HABIA PENSADO NO A TRAVES DE LOS SENTIMIENTOS COMO LO HACEN USTEDES,
MUY INTERESANTE PARA PODER APORTAR A LAS CLASES QUE UNO DICTA COMO DOCENTE...

¿TIENEN ALGUN MATERIAL PARA REPLICAR EN LAS INSTITUCIONES?

PÚBLICO: ANGELA VALERO,
LO MAS IMPORTANTE ES EMPEZAR DESDE LOS NIÑOS, EL INICIO, LA NIÑEZ,
EL SENTIMIENTO ES LO PRIMERO COMO UNO SE EXPRESA EN EL ARTE, SI NO HAY SENTIMIENTO NO HAY FORMA NI COLORES...

PÚBLICO...YO NUNCA PUDE APRENDER A DIBUJAR...NI COLOREAR,

| 324 |

Anexo 13

Tabla N°10

Población: Colaboradores/ participantes –agentes culturales y artísticos de la ciudad de Pamplona

Género: Masculino y Femenino (M) y (F)

Tarea del Encuentro: (3)

Narrativa: Número de narrativa (7)

Hilo narrativo: Materialidades vivas/ Materialidades afectivas/ Ciclos/ espacialidades, lugares y territorios

C₂MTE₃N₇

- 1-Ubicada en pleno corazón de Pamplona e instalada en la catedral Santa clara,
- 2-Custodia representa para mí, la trascendencia del ser humano, la transformación de la materia en energía, la espiritualidad, el devenir.
- 3-Esta obra me invita a reflexionar en mi camino y el final del mismo, que en definitiva es cada acción en cada instante.
- 4-El atleta ubicado en la circunferencia es un homenaje a mi padre Henry Guerrero Mora quien al final de sus días encontró la felicidad corriendo por las montañas.

C₉MTE₃N₇

- 1-“Simbólicamente he querido estar en el corazón de la obra del maestro”
- 2-La mariposa está dispuesta con las alas abiertas sobre las ramas del árbol de la vida. Biológicamente la relación entre mariposa y árbol es natural, es decir son ambos seres que interactúan y coadyuvan en el equilibrio de los ecosistemas. En el fotoensayo quiero dejar ver el encuentro natural que ha sucedido

C1MTE3N7

- 1-En el transitar cotidiano por Pamplona en la zona céntrica nos encontramos con dos de las esculturas de Eduardo Ramírez. Ellas hacen parte de ese paisaje urbano con el que todos los que habitamos esta ciudad creamos una relación inconsciente.
- 2-“muchos utilizan este espacio como un punto de encuentro sin percatarse del valor histórico, artístico o patrimonial”

C8MTE3N7

- 1-Mi idea ese día que salí con la cámara y me fui para ese rincón donde esta “Horizontal como el mar”, me gustó y todo fluyo por el momento, porque siempre esa parte de la casona es un poco olvidada por la gente, entonces la escultura estando ahí es como un ídolo olvidado, rezagado, dejado en un rincón
- 2-Yo empecé a identificar que la escultura tenía sus propias llagas, tenía lados lastimados, partes que habían recibido golpes y ella se había regenerado a su manera, como cuando a uno le sale una costra, se descarna la piel, esa costra era un pedazo de musgo que le había regenerado su herida, era como esta agua que se acumula por las lluvias que se había convertido en oxido, moho que la va cubriendo, como si fueran sus callos, lo sentí de esa manera
- 3-y otra parte tenía una piedra, talvez recibió compasión de alguien, bueno se está doblando y necesita apoyo, una persona que le coloca la piedra es porque ella también siente compasión por ese ente
- 4-así me sentí yo, ella me empezó a contar como cuando le empiezan a uno a contar estuve en tal cosa, esto sanó, tenía esta herida y me la sané de esta manera

C4MTE3N7

- 1-notaba que los niños jugaban alrededor de la escultura y se asomaban buscándose entre las láminas
- 2-hay una expectativa sembrada, mientras que en el parque cualquier cosa puede pasar por lo mismo de que es un lugar abierto y de alto tránsito, entonces hay interacciones más orgánicas, y no son solo niños quienes se asoman, también algunos adultos le echaban una mirada a Pamplona por las ventanas de la escultura

~ 325 ~

C6MTE3N7

- La obra “Doble Victoria Alada” compuesta de dos piezas enfrentadas una a la otra, puedo ver una relación viva, como seres humanos nos encontramos en dualidades permite ver su relación con la naturaleza y como la obra se va transformando me lleva a reflexionar en la conexión que hay con la naturaleza, la fuente de inspiración para el artista puedo ver como esa ave está dispuesta para levantar el vuelo, me conecta con mi vida, siempre tenemos que estar listos para alzar nuestras alas para seguir adelante, me invita a no quedarme quieto vemos un ciclo de vida en la obra esto me permite ver como ella tiene vida, y cada vez experimenta cambios
- podemos volar hasta el cielo y donde la imaginación me lo permite

Anexo 14

CECA (COMITÉ DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL) del ICOM

- A continuación, se presentan 18 actividades que recomienda el CECA para la educación patrimonial en los museos:
1. Visitas guiadas: la transferencia de una gran cantidad de información en un corto período de tiempo, ajustado al nivel y necesidades del grupo, proporcionando así una agradable experiencia compartida (van Veldhuizen, 2017, p. 10).

2. Diálogo: para involucrar activamente a los miembros del grupo y conectarse plenamente con su mundo (interior) y se vean realmente afectados por la experiencia patrimonial (van Veldhuizen, 2017, p. 12).
- 3a. Búsquedas del tesoro– sin preguntas. Ofreciendo la cantidad adecuada de herramientas para que los visitantes puedan descubrir el museo de forma independiente / Patrimonio de una manera clara y divertida (van Veldhuizen, 2017, p. 14).
- 3b. Búsqueda del tesoro– con preguntas / tareas. Permitir a los usuarios hacer algo activo y ser desafiados por asignaciones (solo o en grupo). De esta manera descubre y aprende más (van Veldhuizen, 2017, p.16).
4. Actividades desde un punto de distribución central. Permitir a los propios usuarios experimentar activamente las cosas y adquirir conocimientos (van Veldhuizen, 2017, p.18)
5. De la actividad a la discusión. Mayor interés y conocimientos cuando la ejecución es independiente de una asignación, y en donde los resultados se colocan en un contexto más amplio con la ayuda de un facilitador (van Veldhuizen, 2017, p. 20).
6. Visitantes guiándose unos a otros. Los visitantes practican la presentación a un cierto nivel; obtienen información sobre un tema / objeto y así se involucran profundamente (van Veldhuizen, 2017, p. 22).
7. Aprender haciendo. Experiencias en profundidad y conocimiento a través del autodescubrimiento (van Veldhuizen, 2017, p. 24).
8. Actividades de fotografía, dibujo y cine. Al mirar cuidadosamente y procesar visualmente las impresiones, te acercas a la esencia (van Veldhuizen, 2017, p. 26).
9. Procesos creativos. Una experiencia más profunda por procesar creativamente el conocimiento y las impresiones adquiridas a su manera en algo nuevo (van Veldhuizen, 2017, p. 28).
10. Actividades asociativas. Pensar libremente en lo que has visto en la base de sus propios antecedentes; se logra un efecto más duradero si se pueden hacer conexiones personales (van Veldhuizen, 2017, p. 30).
11. Los visitantes se hacen preguntas a sí mismos. Pensar en lo que quieres saber estimula el aprendizaje activo, fomenta el pensamiento crítico y una mentalidad inquisitiva (van Veldhuizen, 2017, p. 32).
12. Análisis de objetos. Estimula las habilidades de investigación y proporciona una visión más profunda del objeto, fomenta la curiosidad sobre otros objetos (van Veldhuizen, 2017, p. 34).
13. Entrevistas. Escucha activamente a los otros, para moldear mejor sus propias opiniones (van Veldhuizen, 2017, p. 36).
14. Narrativas. Involucrar a los visitantes en historias y, por lo tanto, aumentar el compromiso emocional (van Veldhuizen, 2017, p. 38).
15. Recital, lectura, presentación. Un discurso coherente pronunciado de una manera familiar para muchos visitantes al mismo tiempo (van Veldhuizen, 2017, p. 40).
16. Teatro / improvisación / danza. Intensa experiencia patrimonial que estimula la imaginación y hace evidentes las emociones (van Veldhuizen, 2017, p. 42).
17. AV y medios digitales en Heritage site: Formato contemporáneo para la transferencia de información y experiencias (van Veldhuizen, 2017, p. 44).
18. E-learning y aprendizaje a distancia. Un alcance mucho mayor a través del contacto en línea, lo que hace que la distancia sea irrelevante (van Veldhuizen, 2017, p. 46).

