

SAL-

TARBEL

MARPA



**SAL-  
TAR EL  
MAPA**

## **Alcaldía Mayor de Bogotá**

Claudia Nayibe López Hernández  
Alcaldesa Mayor de Bogotá

## **Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte**

Nicolás Montero Domínguez  
Secretario de Cultura, Recreación y  
Deporte

## **Instituto Distrital de las Artes- Idartes**

Catalina Valencia Tobón  
Directora general

Paula Villegas Hincapié  
Subdirectora de las Artes

Mauricio Galeano Vargas  
Subdirector de Equipamientos  
Culturales

Adriana Cruz Rivera  
Subdirectora Administrativa y  
Financiera

Leyla Castillo Ballén  
Subdirectora de Formación  
Artística

## **Programa Crea**

José Alberto Arroyo Valencia  
Responsable general del Programa  
Crea

Alba Yaneth Reyes Suárez  
Responsable del Equipo  
Pedagógico del Programa Crea

Juliana Escobar Cuéllar  
Orientadora de Publicaciones e  
Investigación del Programa Crea

Iván Alzate Díaz  
Apoyo de Publicaciones e  
Investigación del Programa Crea

Comité editorial  
Iván Alzate Díaz  
Juliana Escobar Cuéllar  
Laura Morales Lopez  
Lorena Viviana Moreno

## **Oficina de Comunicaciones**

Ángela María Canizalez Herrera  
Asesora de Comunicaciones

María Barbarita Gómez Rincón  
Coordinación editorial

Mónica Loaiza Reina  
Diseño y diagramación

Edgar Ordóñez Nates  
Corrección de estilo

Impreso en Colombia

© Instituto Distrital de las Artes-  
Idartes  
Mayo de 2021  
ISBN impreso: 978-958-5595-77-4  
ISBN PDF: 978-958-5595-78-1  
Idartes  
contactenos@idartes.gov.co  
contactenos.nidos@idartes.gov.co  
www.idartes.gov.co  
Conmutador (571) 379 5750  
Carrera 8 n.º 15-46  
Bogotá, D. C.  
Colombia

El contenido de este texto es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa necesariamente el pensamiento del Instituto Distrital de las Artes-Idartes. Esta publicación no puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en medio magnético, electromagnético, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin previo permiso de los editores.

# SAL- TAR EL MAPA

**Miradas  
diversas y  
caminos  
encontrados  
desde la  
investigación  
en educación  
artística**

# CONTE

**8** Miradas diversas  
y caminos  
encontrados desde  
la investigación en  
educación artística

**10** Sacando mapas  
del bolsillo

**22** Nuevos  
aterrizajes

**28** 1. Hacer visible lo  
invisible: Una mirada  
sobre las estrategias  
de documentación  
alrededor de las  
prácticas y modos de  
hacer en los procesos  
de formación y creación  
audiovisual del  
Programa Crea

**50** 2. Experiencia, contexto  
y formación musical:  
Una mirada a los  
desafíos de la educación  
musical en la línea Arte  
en la Escuela

# NIDO

**66**

3. Alquimistas del presente

**84**

4. Indagar sobre la experiencia y la creación artística: Reflexiones sobre la experiencia sensible y la creación artística en procesos de formación en artes plásticas y visuales del Programa Crea

**102**

5. Tres lugares para el acontecimiento y un decálogo

**124**

6. Experiencias en movimiento danzado: Documento síntesis del proceso de investigación del área de Danza

**142**

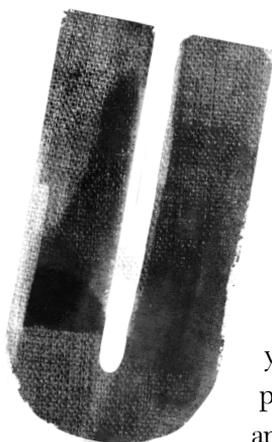
7. Viaje en busca del sentido, o sobre las cuestiones relativas a las prácticas de las y los artistas formadores del área de Creación Literaria

# Miradas diversas y caminos encontrados desde la investigación en educación artística

**Catalina Valencia Tobón**

Directora general

Idartes



Uno de los propósitos del Instituto Distrital de las Artes-Idartes es el desarrollo de programas de educación artística que buscan responder a las necesidades de formación en artes de la ciudad de Bogotá. Las áreas de música, artes plásticas, artes audiovisuales, artes electrónicas, danza, teatro y literatura del Programa Crea adelantaron acciones que apuntan a la transformación y consolidación de propuestas que retoman experiencias y aprendizajes que se han desarrollado aproximadamente en un periodo de siete años.

Revisar el camino que se ha recorrido y analizar cómo hacemos nuestro trabajo nos permite crecer y reconocer los aciertos, y también las oportunidades que surgen en nuestra labor. El trabajo constante de los equipos ha permitido delimitar un recorrido que merece ser reconocido y expuesto. La atención de las necesidades de poblaciones con diferentes particularidades ha exigido la participación de más de trescientos artistas formadores que, en conjunto con los responsables de las áreas mencionadas, han diseñado

y trabajado en diversas estrategias que finalmente han llegado a los territorios.

Acompañados por el Componente de Publicaciones e Investigación del Programa Crea, un grupo de enlaces pedagógicos y artistas formadores se dio a la tarea de contar, a partir de sus experiencias, lo que ha implicado esa labor durante su permanencia en el Programa.

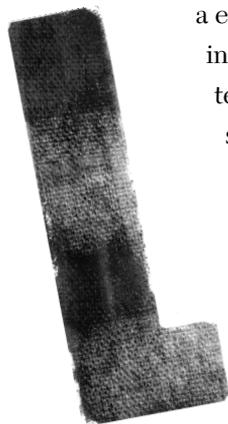
Estas experiencias dan cuenta de las diversas formas que adquiere la investigación en artes y la importancia de consolidar esas miradas. Leernos en perspectiva permite afianzar el trabajo realizado, y a la vez abre la posibilidad de instaurar el diálogo en otros escenarios. El texto que el lector tiene ahora en sus manos apunta a la gestión del conocimiento que, como Instituto Distrital de las Artes, hemos movilizado y que nos enorgullece compartir.

Estos textos no buscan ser solamente un diálogo en el interior del Instituto: pretenden invitar a personas que, sin pertenecer al Programa Crea, puedan encontrar las diversas formas en que se trabaja y se investiga desde las artes. La pregunta por la investigación en prácticas pedagógicas y artísticas es el motivo de encuentro de *Saltar el mapa*, y esperamos que también sea un puente para reconocer diferentes voces, que puedan hacer eco de nuestras reflexiones.

# Sacando mapas del bolsillo

## Juliana Escobar Cuéllar

Es orientadora del componente de Publicaciones e Investigación del Programa Crea, del Idartes en Bogotá. Desde 2019 acompaña la Mesa General de Investigación. Las ilustraciones que aparecen en este texto son también de su autoría.



La expresión *terra incognita*<sup>1</sup> marcó áreas desconocidas e inexploradas en mapas antiguos hasta aproximadamente el siglo XIX. Los mapas, como representaciones y simplificaciones de los vastos territorios del planeta, han facilitado nuestra comprensión del espacio y la construcción de una imagen del mundo ligada a esa versión de realidad que considera que todo puede ser un esquema, uno que es fruto de interrelaciones entre códigos, medidas y protocolos asignados por las miradas dominantes de una cultura.

Eso que es estándar, que deviene modelo y regla para medir la realidad, es a veces inútil en el terreno de las preguntas que nacen de acciones artísticas y pedagógicas.

Dudar e indagar sobre nuestro quehacer nos empuja a abrir caminos en *terra incognita*: vamos a tientas, palpando la topografía de los cuestionamientos, su hondura, densidad matérica, hasta hallar modos de narración y nombres para eso que encontramos por fuera del sistema de reglas del conocimiento. Algunas veces esas tierras nos piden instrumentos nuevos para recorrerlas y medirlas, instrumentos

---

1 Expresión latina que significa *tierra desconocida*.

y caminos imaginados o creados con el ajuste apto para la morfología de aquello en lo que estamos envueltos cuando indagamos sobre el terreno de nuestro quehacer artístico o pedagógico. En ocasiones hay que prescindir de las reglas, de las rutas o planos: se nos incita a *saltar el mapa* de lo que conocemos como *investigación* y llamamos *conocimiento*. Saltar el mapa tal vez nos lleve a crear una cartografía nueva.

## *Tenemos preguntas, pero ¿tenemos respuestas?*

“¿Cómo emprenderás la búsqueda de aquello cuya naturaleza desconoces por completo?”<sup>2</sup> reza una pregunta encontrada en *Una guía sobre el arte de perderse*, de Rebecca Solnit. Tal vez, la idea de investigar en el camino del arte y de la educación artística pueda equipararse con la idea de perdernos en los caminos del conocimiento potencial y abrazar el aprendizaje de lo desconocido.

En 2019<sup>3</sup> nació un espacio para pensar y practicar la investigación en el Programa Crea, con apuestas que reflexionaran y construyeran los caminos de la indagación desde la naturaleza del conocimiento que emerge en las prácticas artísticas y pedagógicas. Sin más certezas ni definiciones para esta naturaleza que algunos adjetivos o verbos que se aproximan a las operaciones que ocurren en estas prácticas, se abrió la posibilidad de recorrer otros caminos y metodologías para construir una estructura o cuerpo de investigación que se nutriera de las experiencias y los modos de hacer puestos en práctica en la creación y la

---

2 En el libro, la pregunta aparece por primera vez como una cita del filósofo presocrático Menón, que una alumna de la autora llevó a un taller. Más adelante se aclara que la pregunta hace parte del *Diálogo Menón* de Platón, y se hace alusión a una posible traducción “florida” de la cita en la versión que aportó la alumna.

En otras traducciones, la pregunta o paradoja aparece así: “¿Cómo podrían realizar la búsqueda de un objeto del cual ignoran completamente qué es?”.

3 Durante 2019, este proceso fue acompañado también por Beatriz Carvajal Salazar, quien aportó valiosas reflexiones para el diálogo sobre la investigación en la educación artística.

formación artística. Con más interrogantes que respuestas, los equipos de las siete áreas<sup>4</sup> del Programa emprendieron un proceso autónomo para escudriñar, partiendo de miradas diversas, en el cuerpo de su disciplina —o indisciplina— con el propósito de explorar las preguntas, que emergieron como órganos que pedían ser diseccionados y reconocidos.

En algunos momentos nos acompañó el peso de lo que las teorías e historias recientes han determinado llamar *investigación*, un vocablo asociado de manera frecuente a procedimientos científicos o de las ciencias “duras” o las ciencias sociales para conseguir nuevos conocimientos. Al escuchar el verbo *investigar* es probable que en un momento inicial se asocie a los caminos del saber científico, sus lógicas, metodologías y teorías del conocimiento. Esto puede resultar natural si revisamos la carga cultural y social que lleva esta palabra, representada en la Academia, las noticias, los medios y en el uso cotidiano del lenguaje como una actividad que no se vincula con frecuencia a la creación o la formación artística. Si traspasamos ese momento inicial que se señaló, para corromper las connotaciones primarias de la investigación, la reconoceremos en la cara de la curiosidad, las preguntas y en el fuero que nos lleva a expandir saberes o experiencias desde que abrimos los ojos al mundo en la primera infancia.

Desligados de algunos paradigmas sobre qué es la investigación y quién debería investigar —al menos en intención, pues hay cosas que se desaprenden solo después de muchos años de saltar mapas—, el equipo de Publicaciones e Investigación acompañó este proceso poniendo algunas preguntas o reflexiones sobre la mesa: *¿Cuáles son los caminos y metodologías propios de las prácticas artísticas y pedagógicas para investigar sobre sí mismas?*, *¿cómo hacemos visible el proceso?* y *¿cuál es la naturaleza del conocimiento que nace a partir de la formación y la creación artística?* Investigar en los terrenos tal vez más desconocidos del arte puede pedirnos que encarnemos un rol de exploradores y deconstructores para abrir caminos en esa manigua de las experiencias de la creación y la formación; la deconstrucción

---

4 En el Programa Crea, los procesos de formación se realizan a través de siete áreas artísticas: audiovisuales, creación literaria, música, danza, artes plásticas, teatro y artes electrónicas.

es la brújula que señala aquello que hay que romper, soltar o saltar; marca el norte de las estructuras que debemos sacar de los bolsillos para abrirnos paso al encuentro de ese conocimiento cuya naturaleza podrá resultar a veces extraña y no mensurable.

En diversos encuentros, animados por la presencialidad, y luego revueltos por la virtualidad, se exploraron también algunas premisas o invitaciones a pensar y practicar en nuestras acciones indagativas. Algunas de estas ideas, hermanas de las preguntas antes expuestas, se manifiestan a continuación como nodos que se fundaron para construir algunos puntos o líneas iniciales, o un diálogo alrededor de la cartografía de las investigaciones:

- Un artista, en particular un artista formador, es un investigador (incluso cuando las denominaciones o adjetivos que usemos para designar nuestras acciones no incluyan esta palabra). Así, un proceso de creación y de formación es un proceso de indagación e investigación, donde experimentar y perderse en los caminos usuales son factores primordiales.

- Sí, vamos de lo que sabemos hasta lo que no sabemos, a *terra incognita*.

- *El proceso* está allí, en nuestras prácticas, para ser aprehendido, narrado y nombrado.

- Los artistas pueden construir la narración de estos procesos, que hasta hace unos años habían sido construidos por la mirada de otros, externos a la práctica.

- Estas narraciones “traerán a la orilla” aprendizajes y nuevo conocimiento.

- La teoría nos sirve para pensar el mundo, no para encajar el mundo en ecuaciones o cajas teóricas. La teoría es útil para ampliar el piso de la silla en la que nos paramos a mirar y vivir el mundo.

- Sí, a entablar un diálogo con la experiencia.

Estas ideas construyen un paisaje de la investigación que reconoce en la naturaleza del diálogo entre las prácticas artísticas y pedagógicas unos modos de hacer y metodologías propios que desarrollan una clase de experiencias y conocimiento con una identidad que es reflejo de su teoría y praxis.

## *Lo que espera ser nombrado o el susurro de los nombres*

Al construir conceptos o estrategias lingüísticas o no lingüísticas para nombrar, señalar o exhibir el *proceso* de las prácticas y reflexiones emergentes en las indagaciones del quehacer pedagógico y artístico, se da apertura al reconocimiento de unos saberes que quizá no hemos notado o considerado.

En su libro *Gathering moss*, la científica Robin Wall, aludiendo al proceso de investigación botánica en el reconocimiento de especies de musgo, señala la importancia de nombrar para reconocer las características individuales de “algo”, y manifiesta además que “con palabras a tu disposición, puedes ver con mayor claridad. Encontrar las palabras es otro paso para aprender a ver”. En una operación similar, los artistas formadores y enlaces pedagógicos del Programa acudieron, mediante sus indagaciones, al encuentro del reto de reconocer y nombrar aquello que se piensa y experimenta, pero a veces no se reconoce hasta un grado en que pueda comunicarse y transmitirse a otros. Hay nombres que conocemos, otros que son visibles y nos susurran su designación, y otros de naturaleza desconocida, que están esperando a ser llamados después de que aprendemos a verlos y tocarlos.

Nombrar este lugar que podemos habitar y recorrer es uno de los retos que muchas veces, como artistas, encontramos al revisar nuestra práctica y los modos de hacer afiliados a esta. Así, el reto se multiplica: ¿cómo nombramos y narramos el paisaje de la investigación como un todo, pero también sus elementos constitutivos? Este reto implica, entonces, poner de manifiesto metodologías intuitivas y estructuras del pensamiento y de la práctica que en ocasiones repetimos en el aula o en un proceso de creación, pero ante la posibilidad de narrar o transmitir estas experiencias, el camino en ocasiones no es tan claro o explícito.

## *Permanecer/profundizar* *Tomar distancia/extrañar*

Tal vez, el juego perfecto para sostener una indagación que nace en las prácticas artísticas y pedagógicas se encuentre en el movimiento entre permanecer y tomar distancia. En la investigación en las artes no hay lugares seguros: en ausencia de una estructura construida y segura, nos acercamos al movimiento inestable del vaivén.

La acción de permanecer nos familiariza con el paisaje de la investigación para identificar la naturaleza de sus relieves, la profundidad y las preguntas que alberga esta tierra desconocida. Estar por algún tiempo frente a la extensión de una pregunta nos llevará, posiblemente, a encontrar nombres, apodos u oraciones que emerjan de la mirada quieta del ojo, pero también de la mirada interna o reflexiva que abre los tentáculos de las ideas. En su libro *Atrapa al pez dorado*, David Lynch nos dice que “las ideas son como peces. Si quieres pescar pececitos, puedes permanecer en aguas poco profundas. Pero si quieres pescar un gran pez dorado, tienes que adentrarte en aguas más profundas. En las profundidades, los peces son más poderosos y puros. Son enormes y abstractos. Y muy bellos”. Quizá para tocar la profundidad de las preguntas y los hallazgos de un paisaje de investigación, lo que nos acerque a su hondura sea la permanencia. La idea de permanecer nos invita a profundizar en las preguntas, a diseccionarlas hasta que se conviertan en otras, a abrir un cuestionamiento hasta ramificarlo. Ponemos en duda, así, la primera mirada, la primera idea, la primera conclusión, la primera materialidad que aparece como una ruta para dar forma a la respuesta a una pregunta. En ocasiones, en esa superficie que menciona Lynch están las ideas que muchos pueden avistar y que conforman materiales primarios que nos avisan que bajo ellos se encuentran otros de mayor riqueza.

Por otro lado, la acción de tomar distancia del paisaje de lo que investigamos puede abrirnos la posibilidad de alcanzar una visión panorámica, que se para en diversos puntos para mirar con perspectivas distintas, y que posibilita poner en contexto los temas y encontrar contrastes con otros terrenos y experiencias. El extrañamiento es una idea afín al ejercicio de tomar distancia. En *Ojazos de madera: Nueve*

*reflexiones sobre la distancia*, Carlo Ginzburg nos dice: “Creo que el extrañamiento es un antídoto eficaz contra un riesgo al que todos estamos expuestos: el de dar por descontada la realidad”. El extrañamiento que nos permite la distancia frente al objeto y las reflexiones de lo que indagamos hace posible que aquello que normalizamos y que se vuelve cotidiano se despegue de su estado de certeza para abrir nuevos acercamientos y preguntas, y también expande la necesidad de comparación o contraste con otras maneras de investigar, o simplemente de mirar diferente aquellas ideas, textos o materialidades que nos han acompañado en el tiempo. Tomar distancia quizá nos muestre indicios del nuevo mapa que va dibujando el proceso de indagación y haga evidentes aquellos otros que hemos perdido en el camino.

En las siguientes imágenes aparecen algunas de esas intuiciones o conclusiones mencionadas por los investigadores de las apuestas que presenta este libro. Son versiones resumidas de algunas de las respuestas que dieron a algunas preguntas realizadas en 2020 para conocer sus impresiones sobre el proceso.



La importancia del trabajo interdisciplinar para potenciar las propuestas pedagógicas y artísticas.

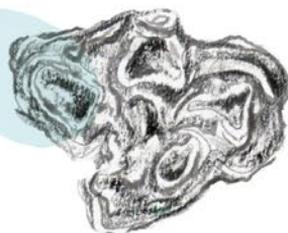


La necesidad de que el conocimiento emergente en las investigaciones, incida de manera real en la planeación pedagógica y estructural del montaje de un programa de educación artística.



Es un conocimiento que se puede comunicar a través del lenguaje artístico del que surge.

No todo lo que está escrito, o se cree, es del todo verdadero o cierto. Siempre valdrá la pena y será necesario preguntarse, observar, detenerse, escudriñar y escuchar.



En muchas ocasiones, la pregunta que se hace un investigador en el campo de las artes no responde a una hipótesis o a la necesidad de solucionar algo.



La relevancia que cobra el proceso, la duda y la incertidumbre.

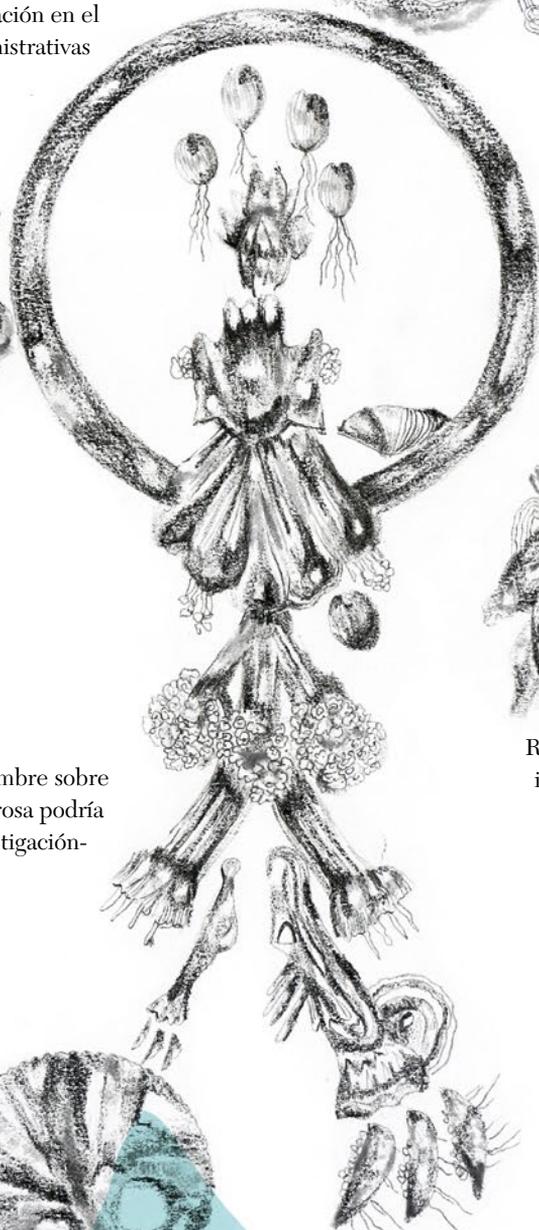
**¿Cuál es su reflexión sobre el conocimiento que nace en las prácticas artísticas y pedagógicas?**

Encajar el cuerpo de la investigación en un formato de texto limitado para el libro.



Adelantar una investigación en el marco de lógicas administrativas y contractuales.

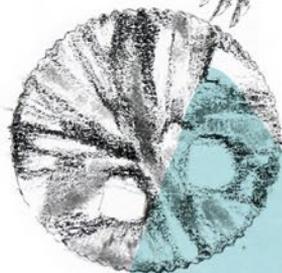
El diseño de herramientas o instrumentos de recolección propios de las artes.



La incertidumbre sobre qué tan rigurosa podría ser una investigación-creación.

Retomar procesos de indagación iniciados por otros.

El tiempo disponible para la investigación.



**¿Cuáles fueron las dificultades o retos que implicó desarrollar este proceso de investigación?**

## *Un colofón sin conclusiones y una carretera sin pavimento*

Rebecca Solnit, citada antes en este texto, manifiesta en el mismo libro que “Hay todo un arte en prestarle atención al tiempo, a la ruta que sigues, a los hitos del camino, a cómo si te giras para mirar atrás puedes ver las diferencias entre el camino de vuelta y el de ida, a la información que te proporciona”. Siete procesos de investigación llegaron y recorrieron sus propias *terras incognitas*, midiendo con herramientas blandas las formas de las experiencias de la formación artística. Aparecen como siete indicios de mapas de un conocimiento que sigue construyéndose y nombrándose. Pueden ser retratos de un recorrido cuyo lenguaje deja pistas para seguir sosteniendo la pregunta de cuál es la naturaleza del conocimiento que nace de la creación y la formación artística.

¿Cada uno prestó atención a los hitos del camino que necesitaba o deseaba encontrar? Esta es otra pregunta sin respuesta, pues la necesidad y el deseo pueden combinarse en nuestros ojos para posarse en algo, en un objeto, pregunta o paisaje que nos llame para contarnos una historia o devolvemos dudas. Las siete voces de ejercicios indagatorios que saltaron algunos mapas respondieron cuestiones de identidades diversas, a veces sin aparentes líneas de encuentro entre unas y otras, pero la resonancia de las preguntas y el proceso encarnado en el terreno del arte y la pedagogía acompañará la lectura de cada texto. En los caminos de ida o de vuelta de estas investigaciones, los lenguajes de la creación y de la formación artística nos dejan ver algo de sus modos de hacer y de ver el mundo, unas carreteras sin pavimento que llaman a repetir su recorrido, como una estrategia para conocer y seguir encontrando los nombres de ese vasto territorio.

## Referencias

- Ginzburg, C. (2018).** *Ojazos de manera: Nueve reflexiones sobre la distancia*. Ariel.
- Kimmerer, R. W. (2002).** *Gathering moss: A natural and cultural history of mosses*. Oregon State University Press.
- Lynch, D. (2006).** *Atrapa al pez dorado*. Insurgentes.
- Solnit, R. (2020).** *Una guía sobre el arte de perderse*. Fiordo Editorial.



# Nuevos aterrizajes

**Iván Alzate Díaz**

En 2020 se desempeñó como apoyo del componente de Publicaciones e Investigación del Programa Crea, del Idartes.



Revisar la historia de lo que hemos llamado *conocimiento* ha motivado preguntas que intentan hallar respuestas sobre las diferentes maneras de aprehender el mundo. Muchos caminos se han recorrido, y la lógica racional occidental nos ha acompañado durante la última parte de este proceso, pero antes del pensamiento y el saber científico existieron diversas formas de entender el conocimiento.

En el caso de las artes, que apoyadas en el nacimiento de las repúblicas modernas se conformaron como academias para la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de conocimiento, surgió la necesidad de adaptarse a un lenguaje que superara el del artesanado y que dialogara en un horizonte adecuado a ese momento particular. Para ello tomó prestada de la historia, entendida como ciencia, su manera de trabajar y comunicar el saber.

Con el avance de las prácticas y la emergencia de nuevos lenguajes artísticos fue necesario acercarse a la sociología y, en casos más recientes, a la antropología, para dar cuenta de los procesos contemporáneos que parten de las artes. Nuevamente, compartiendo elementos de estas formas de conocimiento, el arte ha emprendido un camino para compartir su manera particular de ver el mundo, explicarlo, presentarlo y representarlo.

La investigación en artes, como se acaba de comentar, se ha valido de otros lenguajes y de algunas ciencias para dar cuenta de su accionar, pero surgen estas preguntas: ¿De qué manera el arte construye *conocimiento*?, ¿tendrá acaso una manera particular de recopilar y presentar sus propios hallazgos? Estos cuestionamientos y otros han motivado procesos que, entendiendo las formas en que opera el arte, logran transmitir esta singular manera de conocer el mundo. Dichos procesos se han estructurado mediante la investigación-creación o la investigación basada en la práctica, más cercanas a la modalidad de trabajo aplicada en las artes, y no pretenden negar el pensamiento científico o atomizar como único cada uno de sus hallazgos; por el contrario, parten de reconocer que algunos elementos que conforman el pensamiento científico hacen parte fundamental del quehacer artístico.

Estos interrogantes, acompañados de inquietudes sobre la enseñanza y la práctica de las artes, son el motivo de la actual investigación. En el Programa Crea, del Idartes, se ha puesto en marcha el proyecto de formación en artes para la ciudad de Bogotá, labor que, en al menos siete años, ha puesto en práctica diversas formas de enseñar y aprender a partir del arte.

En la experiencia realizada se hacen visibles las estrategias y metodologías empleadas por las mesas de investigación,<sup>1</sup> es posible entrar en contacto con las formas en que se plantean las apuestas y descubrir paso a paso cómo se trabaja en las diversas áreas, pero también emergen necesidades como, por ejemplo, ampliar y fortalecer los equipos de investigación, realizar y sistematizar encuentros transversales que amplíen y profundicen la interdisciplinariedad. En este sentido, la presente publicación responde a la necesidad de visibilizar y difundir los esfuerzos que adelantan los equipos que componen las áreas de trabajo del Programa Crea.

Al lector se lo quiere invitar a reconocer las particularidades del Programa y la razón de ser de las propuestas, que responden a tres líneas estratégicas de trabajo: Arte en la Escuela, Impulso Colectivo y Converge Crea. Cada una de ellas aborda intenciones específicas,

---

1 Grupos de trabajo de cada una de las áreas artísticas.

según los tipos de comunidad a los que están dirigidas. Atendiendo a las necesidades de cada línea, cada área artística realiza propuestas que contemplan las características de las poblaciones, y también las prácticas artísticas y pedagógicas.

Esto hace que cada intervención, cada proyecto, tenga un ADN particular, sin recurrir a una estrategia de formación curricular estandarizada, pues la naturaleza del trabajo tiene un enfoque específico. Para el caso de la línea Arte en la Escuela se contempla inicialmente la formación en una de las áreas artísticas (artes plásticas, audiovisuales, artes electrónicas, música, danza, teatro o creación literaria), se establece un diálogo con cada uno de los colegios, y, teniendo en cuenta el horizonte institucional, se elabora una propuesta de trabajo. Pero cada grupo tiene sus particularidades, y cada artista formador debe realizar un ejercicio que retome los elementos de formación artística, horizonte institucional e interés del grupo, para determinar su apuesta de trabajo. Estas particularidades han motivado las preguntas de investigación de cada área, que son expuestas aquí como parte de la experiencia de los artistas formadores y enlaces pedagógicos del Programa Crea.

Para el ejercicio de construcción del presente libro se realizó un proceso que los equipos de investigación de cada área iniciaron en el 2019. En cada apartado se puede observar cómo se realizó este trabajo. En el año 2020, el proceso de escritura tuvo una particularidad determinada por la contingencia de la pandemia de covid-19. En este caso, el acompañamiento realizado por el Componente de Publicaciones e Investigación del Programa Crea consistió en hacer un seguimiento virtual que respondiera a las nuevas formas de trabajo derivadas del confinamiento: encuentros por plataformas en línea para socializar los avances, revisión de imágenes en carpetas compartidas, grupos en WhatsApp, estrategias de trabajo colaborativo, entre otros, fueron un reto adicional para concretar esta publicación.

De las experiencias que dejó la construcción de este libro, y que tal vez no sean evidentes para el lector, merece mención que los textos están escritos a dos y tres manos. ¿Cómo sucedió esto? Por las lógicas institucionales de contratación y las rotaciones de artistas, varios textos comenzaron en manos de unos artistas formadores o enlaces pedagógicos, y fueron retomados por otros que reinterpretaron las primeras propuestas.

Una de las intenciones que el lector encontrará en el libro consiste en compartir las experiencias de los equipos de trabajo, no necesariamente como miradas finalizadas, sino como puentes que abren el diálogo acerca de cómo suceden las prácticas artísticas y pedagógicas en el Programa Crea. El propósito es que los lectores que no conocen el proyecto puedan observar las diversas formas en que se trabaja y se investiga desde las artes. La pregunta por la investigación y las prácticas artísticas es la razón del encuentro, y esperamos motivar diálogos con diferentes voces que puedan hacer un eco de nuestras reflexiones.

Levantar los pies e impulsarse con los músculos para abandonar la tierra firme, y planear, en el mejor de los casos, un posible aterrizaje, es la vía que se ha planteado esta experiencia investigativa. Saltar los mapas recorridos hasta el momento es necesario, en palabras de quienes escribieron los textos, y tanto las metodologías como el acto mismo de escribir resultan insuficientes para dar cuenta de todo lo que sucede en el proceso investigativo emprendido a partir de las artes.

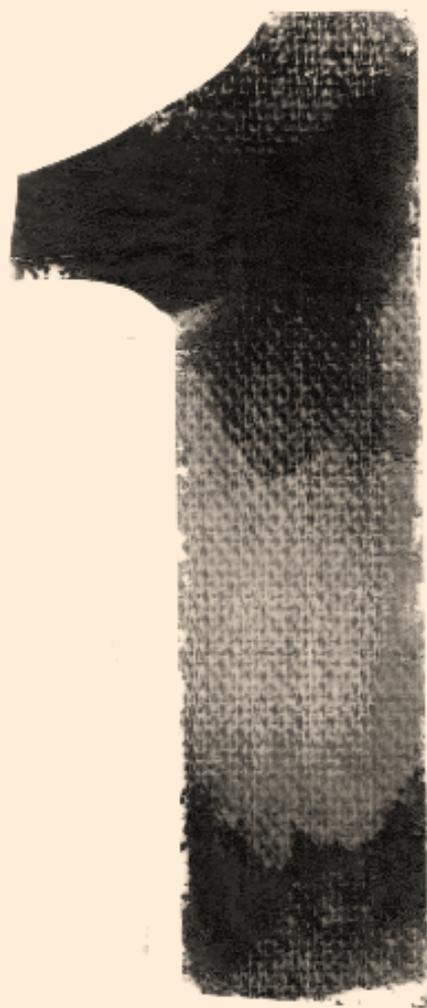
En un primer momento fue difícil explicar la intención y los límites de la investigación, ya que, al ser un ejercicio de investigación en términos creativos, en el equipo llegó a producirse cierta incertidumbre con respecto a qué tan rigurosa podría ser la investigación. Luego —algo que también fue un reto— vino el momento de creación de herramientas de recolección de la información. Y el último gran reto fue la escritura del documento en clave literaria, ya que en ocasiones fue difícil dar cuenta de todo lo que pasó en la investigación teniendo en cuenta los requerimientos de la publicación, pero también hilar los hallazgos de una forma diferente a la del informe convencional. (Diego Alejandro Cote Ballesteros)<sup>2</sup>

---

2 Diego Alejandro Cote trabajó en la construcción del texto del área de Creación literaria. Estos comentarios hacen parte de un ejercicio de realimentación en donde se preguntó acerca del proceso de elaboración de los textos.

El libro que ahora está en sus manos expone las acciones emprendidas de diversas maneras por varios grupos de trabajo de cada una de las áreas artísticas que conforman el proyecto de formación en artes del Programa Crea. El lector tiene la oportunidad de revisar diversas formas de abordar la investigación, la enseñanza y la práctica de las artes, tomando como punto de partida la particularidad de un conocimiento que no es absolutamente lógico y racional, ya que en muchos casos el error y la deriva hacen parte integral de nuestra experiencia como programa. Este salto de mapas parte de las geografías reconocidas, pero pretende también explorar nuevos territorios para probar posibles aterrizajes.



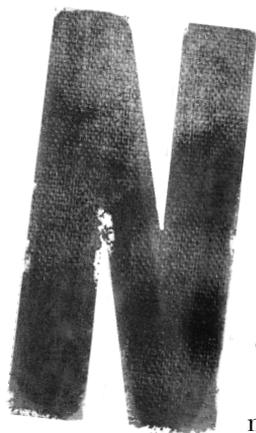


# Hacer visible lo invisible: Una mirada sobre las estrategias de documentación alrededor de las prácticas y modos de hacer en los procesos de formación y creación audiovisual del Programa Crea

**Camila Cifuentes, Johana Sierra y Ángela Vanegas**

Este proceso de investigación estuvo a cargo, durante el 2019, de Camila Cifuentes, enlace pedagógico de Emprende, ahora Impulso Colectivo. En la primera fase se recoge toda la información por medio de reflexiones escritas, ensayos audiovisuales y experiencias artísticas, usando la metodología de investigación-acción participante (IAP) e investigación basada en artes. Esta investigación se realizó en los encuentros formales de los talleres de clase de los grupos Emprende, ahora, Impulso Colectivo, que interactuaron como grupos focales para evidenciar lo invisible de los procesos de creación que se dan en el área de Audiovisuales. Durante el año 2020, el proceso de investigación continuó a cargo de las artistas formadoras Ángela Vanegas y Johana Sierra, del área de Audiovisuales, fase en la cual se dio continuidad al proceso de sistematización, análisis y búsquedas para materializar las indagaciones, experiencias y estrategias de investigación que nos llevaron a pensar en otras formas narrativas de visibilizar el proceso.

## Un mensaje al espacio: Los primeros encuentros



uestro viaje comienza en un primer encuentro con el equipo de investigación. Allí, Camilo Monroy, artista formador del Programa, abre el diálogo con esta premisa: “hagamos lo que hizo Carl Sagan: ¿por qué no pensamos en enviar un mensaje al espacio, una especie de cartas audiovisuales que nos permitan contar a otros colectivos lo que somos y cómo lo hacemos?”.

En 1974 Carl Sagan y un equipo de astrónomos y astrofísicos enviaron un mensaje por ondas de radio al espacio, en un código binario con información que representaba la ubicación de nuestro planeta en el sistema solar, los principios básicos de nuestra matemática y detalles sobre nuestro aspecto físico y código de ADN. La esperanza de este equipo de científicos era encontrar inteligencia extraterrestre que interprete el código y envíe uno de regreso a más de 25000 años luz, con información similar sobre la existencia de vida inteligente en algún lugar del cosmos.

Por ello, y con pretensiones similares a las de Carl Sagan y su equipo, un grupo de artistas formadores del área de Audiovisuales (sonidistas, fotógrafos, realizadores, docentes, artistas plásticos y visuales, artistas comunitarios y, en general, sujetos relacionados con el campo del lenguaje audiovisual) emprendieron un camino con la intención de reconocer los *rasgos, elementos y características* que configuran el entramado y esencia de los procesos de formación y creación audiovisual desarrollados en el marco del Programa Crea. En ello, la reflexión, la pesquisa y la incertidumbre jugaron un rol primordial. Por esto, la raíz sobre la cual se sustenta dicho análisis procura responder de manera ampliada a lo que podría llamarse la *estructura del ADN del área de Audiovisuales*, privilegiando siempre las múltiples y diversas voces que hacen parte de este tejido y lo configuran.

En este sentido, nuestra analogía con relación al *mensaje Arecibo*<sup>1</sup> se centraba en la intención de encontrar y analizar múltiples estrategias que permitieran hacer visible lo invisible, lo imperceptible, el rastro, lo inesperado, los elementos que pueden configurar la estructura de nuestro ADN. Está claro que nuestra pretensión no es enviar un mensaje por ondas radiales para comunicarnos con la vida extraterrestre en latitudes lejanas de la tierra, pero sí preparar el contexto para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de la propuesta pedagógica en sus múltiples interpretaciones, desde la cotidianidad de los procesos en territorios particulares. Esta es, entonces, una oportunidad para examinar los procesos de aprendizaje y generar una historia propia que se aleje de los imaginarios técnicos y canónicos sobre los cuales se dan los procesos de formación y creación audiovisual. En este sentido, las resonancias que se abordan en este proceso de indagación son las aproximaciones que los artistas formadores, desde su comprensión sensible del quehacer, logran relacionar con sus grupos de trabajo en los espacios de creación.

En la marcha fue posible reconocer un elemento que resonaba insistentemente en los diálogos con el equipo: la relación producto/proceso. Una pieza audiovisual inscrita en un tiempo concreto, transmitida desde el recuadro de una pantalla, o una experiencia sonora, visual o plástica, pueden dar cuenta suficiente de las huellas, los instantes decisivos, el rastro y aquello que podría catalogarse como *lo imperceptible* en el camino creativo y los diferentes procesos cognitivos, relacionales y emotivos por los cuales transitan un grupo de personas para concretar una idea, desarrollar una narración, elegir un lenguaje y consolidar un proyecto colectivo que en muchas ocasiones termina afianzando lazos estrechos de solidaridad y empatía, al punto de reconocerse a sí mismos como una familia, tal y como lo propone la antropóloga mexicana Lucina Jiménez:

---

1 Mensaje de radio enviado al espacio desde el radiotelescopio de Arecibo el 16 de noviembre de 1974.

El mundo del arte ha privilegiado los objetos artísticos como fruto de la influencia del mercado: la pieza musical, la obra de teatro, el espectáculo de circo, la coreografía, la pieza escultórica, el performance, por encima de las experiencias humanas que cada uno de esos productos encierra. La sociedad organizada desde el mercado coloca a los artistas como productores y a los distintos grupos sociales como consumidores. (Jiménez, 2016, p. 26)

Esta afirmación ubica la discusión no solamente en un nuevo campo de análisis, sino que además permite evidenciar otros matices en la manera en que se ha construido históricamente la relación entre el proceso y el producto, especialmente en el campo de las artes, y que insistentemente tiende a replicarse en los procesos de formación artística, desde sus esferas más cotidianas, ponderando el producto como el elemento protagónico y rasero por el que se mide el “talento”, tanto del grupo de personas participantes en su autoría, como del artista formador que media en el proceso creativo. Más allá de finalizar el proceso de formación con un proyecto artístico inscrito en la práctica audiovisual y referido a un tema detonador, volvemos al proceso como el elemento esencial que evidencia el equilibrio armonioso de la enseñanza y la producción de un producto u obra artística. Aquí, la experiencia termina sobrepasando las expectativas, mediante las manifestaciones simbólicas que giran alrededor del campo de acción, y que se logran entretejer entre las pretensiones del artista formador en el escenario de formación-creación, de los estudiantes y la comunidad, que no solo movilizan las intenciones artísticas, emocionales y culturales de un proyecto que logra causar un impacto en el territorio donde se materializa, sino que interactúa en el proceso de realización.

Para enriquecer un poco más la discusión aquí planteada, es importante hacer referencia a procesos particulares que se han ocupado de este debate durante los últimos meses y que constituyen la carta de navegación del presente documento, así como experiencias de años anteriores que han intentado descolocar esa línea trazada entre el resultado y el proceso. Por ello, y a modo de taxonomía, podría presentar

inicialmente *De javu*,<sup>2</sup> una creación audiovisual del colectivo Black and White, de la línea de formación Arte en la Escuela, quienes en el marco de la muestra distrital del año 2018 presentaron un cortometraje de ficción. Su narración, que iniciaba con lo que parecía un detrás de cámaras, una imagen de las primeras líneas del guion, la discusión entre los miembros de un grupo de participantes por la pertinencia narrativa en la decisión compositiva de una escena, los ensayos con los actores y múltiples encuentros que visibilizaban lo oculto en el producto. Desde el cuarto minuto se aprecia lo que podría entenderse como el resultado del proceso: una historia de ficción que no dura más de dos minutos y cuya narración evidencia un lenguaje poético cargado de significados.

Es indudable que esta mirada está mediada por el acercamiento a las experiencias humanas que atravesó un grupo de jóvenes de séptimo grado, para construir esta historia. Aquí se encuentra el punto neurálgico de lo que interesa en esta investigación: *cómo implementar la documentación como estrategia para hacer visible lo invisible en los procesos de creación*. No sería errado afirmar que este ejercicio ubica al artista formador en una situación de contrastes, ya que esta mirada íntima al colectivo es una revisión de los procesos como docentes y realizadores audiovisuales. Grabar, observar, interpretar, reflexionar, cuestionar, cuestionarse, en un ejercicio constante para alimentar este proceso de indagación.

Durante el proceso de formación se me escaparon muchos momentos decisivos de los estudiantes, en medio del desarrollo creativo. Por esa razón, además de los registros de dichos momentos, pensé que debía existir algo que permitiera entender, o si acaso, identificar un poco todas esas cosas intangibles que produjeron la historia inventada por los estudiantes, aquellas cosas que no pueden verse fácilmente en una obra de arte finalizada. (David Rincón)<sup>3</sup>

---

2 Colectivo Black and White, 2018, *De javu*, <https://youtu.be/WzDfpKQYF80>

3 Fragmento del texto reflexivo *El rastro del rostro*, de David Rincón, 2019.

El documento aquí mencionado va más allá de la intención de grabar un acontecimiento o una serie de acontecimientos: es precisamente ese ejercicio de deconstrucción lo que le permite al artista formador, y a cualquier espectador, comprender la identidad de este colectivo y compartir una memoria viva y visible del proceso socializado.

## *Documentar el silencio*

A lo largo del proyecto se realizaron catorce visitas a grupos de las líneas de atención Arte en la Escuela y Emprende Crea —ahora, Impulso Colectivo—. Las visitas consistían en adentrarse a un taller de audiovisuales, observar, escuchar y tratar de reconocer porqué el artista formador (AF) seleccionó este grupo y no a otro para la investigación. En la mayoría de los casos, el encuentro con el AF continuaba en la cafetería más cercana al centro Crea para hablar sobre el grupo y resolver dudas acerca de la investigación.

En medio de estas visitas, las voces de los participantes dejaron un eco fuerte y resonante, cuando en medio de la armonía y la libertad de la actividad comenzaron a hablar, a contar y manifestar todos los hallazgos positivos y negativos de lo que ocurre en este espacio de creación. Esas voces iniciaron el reconocimiento de las metodologías que pusieron en práctica los AF, que buscaron detonantes para quebrar lo predecible y llegar a lo impredecible, fomentando los cuestionamientos y las posibilidades expresivas. Así se reconocieron múltiples estrategias que permiten hacer visible lo invisible.

En esos encuentros sobresalió el colectivo Audacities, un grupo de séptimo grado del colegio La Toscana, de la localidad de Suba, que llevaba a cabo un proyecto denominado [*Selfie sonora*]. Se destacaban por su participación activa, su disposición y sus intenciones claras de narrarse desde la escucha de su propia voz y los sonidos que los acompañaban; una representación sonora de su cultura e identidad. Su artista formadora, Natalia Martínez, se encontraba en una crisis, en una lucha interna tratando de comprender un fenómeno particular que sucedía en sus clases: *el silencio*. Ella había adoptado, como estrategia metodológica, la proyección de material audiovisual que contemplaba la temática

del área para el año 2019, *memoria, paz y reconciliación*, en productos cortos, para analizar el material promoviendo la participación del grupo a partir de la didáctica contenida en la proyección y la posterior conversación sobre lo visto.

Para mi sorpresa, muchas de las proyecciones del material seleccionado se acompañaban de largos silencios, de miradas atentas al material y preguntas sin respuesta cuando yo lanzaba algún detonante para comenzar la conversación. Expresiones como “La verdad, no sé qué decir”, y la confusión reflejada en su rostro, muchas veces me hizo determinar el poder del silencio cuando nos permite escucharnos a nosotros mismos, todas las preguntas que tenemos sin responder, entendiendo que el silencio no correspondía a la apatía o la falta de criterio, sino a las reflexiones que se estaban tejiendo en su cabeza para comprender las tremendas contradicciones que existen en un país como el nuestro, en donde la realidad a veces nos deja sin respuestas claras. (Natalia Martínez)<sup>4</sup>

En los procesos de enseñanza tradicional se valida la capacidad de comprender un contenido particular a partir de la reacción inmediata a la pregunta-respuesta. Un tiempo, un espacio, pueden evidenciar la imposibilidad de comprensión de un tema, la desatención o la falta de interés, lo que categóricamente suele ser desaprobado con una mala calificación. Pero en estos espacios donde se busca deconstruir modelos educativos hostigantes y tóxicos, es importante preguntarse qué sucede cuando el silencio se convierte en un acontecimiento personal en el que el niño o niña está intentando sintonizarse con una lucha interior en la que hay mucho por decir, pero no se sabe cómo; cuándo se hace necesario el silencio para tener una reflexión íntima con el desajuste o ajuste de sus emociones por lo captado o por las múltiples voces que intervienen,

---

4 Fragmento del texto reflexivo *La escucha de la multiplicidad desde el reconocimiento de la voz propia*, de Natalia Martínez, 2019.

y ese silencio representa la confrontación subjetiva con lo que ve; cómo evidenciar la validez de este acto efímero e intangible; cómo visibilizamos este acontecimiento para no caer en el común error de estigmatizar la relación que un sujeto puede tener con este fenómeno. Aquí, la *documentación* es una pieza fundamental para comprender los procesos de aprendizaje y creación de los sujetos que experimentan un proceso de formación en audiovisuales.

Para el pedagogo Alfredo Hoyuelos, la documentación es una práctica que consiste en la recopilación y exposición sistemática y estética de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir —en diversos formatos— un producto público que dé cuenta de lo vivido desde la narrativa. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante.

Es decir, el acercamiento a la documentación como práctica constante del ejercicio docente tiene como objeto brindar un camino para interpretar el sentido de las experiencias que ocurren en el espacio de creación, una oportunidad para reflexionar sobre cómo los participantes construyen, interpretan y conocen, en los que el artista formador encuentra medios, lenguajes y maneras de interpretar el proceso de aprendizaje y de enseñanza por los cuales están cursando los participantes, y no para encontrar estrategias que permitan capturar una verdad externa que pueda ser registrada fielmente. No es solamente el registro de una actividad concreta ligada, en la mayoría de casos, a la producción de una pieza audiovisual: es compilar el resultado de una experiencia vivida en relación con las emociones y sensibilidades generadas en el proceso de creación y en el encuentro con el otro.

### *El doble yo, la crisis: ¿quién es el artista formador audiovisual?*

Como se refirió anteriormente, el equipo de investigación estaba conformado por sonidistas, fotógrafos, realizadores, docentes, artistas plásticos

y visuales, artistas comunitarios y sujetos relacionados con el campo del lenguaje audiovisual, que para el caso particular de este ejercicio investigativo tenían un cúmulo de preguntas, certezas e inconformidades enmarcadas en la enseñanza del lenguaje audiovisual en el Programa Crea, sujetos con un amplio bagaje en los aspectos disciplinares del lenguaje, provocadores y dinamizadores de procesos creativos con colectivos en diferentes territorios de la ciudad desde hace varios años.

Para comprender quién es el artista formador es necesario recurrir a su cotidianidad y a las características de los procesos que desarrolla. Un artista formador debe realizar una atención semanal de veinte horas que, distribuidas en grupos, pueden alcanzar para atender entre tres y cinco grupos por semana, dependiendo de las líneas que le correspondan. La atención de esos grupos, en la mayoría de los casos, se hace en territorios diferentes. Un artista formador, a lo largo de la semana, puede transitar entre dos o tres Crea ubicados en zonas o localidades distintas. Ahora bien, esos grupos que atiende tienen particularidades diferentes, y en ellos confluyen edades, intereses, emociones, historias, fracturas, rasgos disciplinares y expectativas de veinte a treinta subjetividades, que el formador acoge para emprender un camino de exploración, formación y creación, valiéndose del lenguaje audiovisual.

De vez en cuando, a veces de forma espontánea, y otras de forma consciente, me hallo recordando los procesos, los grupos y los proyectos que he acompañado en este proceso como artista formador; entonces encuentro allí aciertos, desaciertos, preguntas que se repiten, pero sobre todo reconozco en cada grupo una particularidad muy propia en su forma de pensar, de ver el mundo, sus formas de verse, sus intereses, sus dificultades, sus fortalezas. Sin importar si las edades o el contexto son similares, cada grupo traza un camino tan particular y propio como lo puede trazar alguien con su proyecto de vida. (Cristian Argüello)<sup>5</sup>

---

5 Fragmento del texto reflexivo *Historia de la reexistencia: Danza y creación audiovisual*, de Cristian Argüello, 2019.

El artista formador actúa en relación con una serie de dinámicas que varían según las necesidades del grupo del mismo formador. Así, el mismo artista formador no desarrolla la misma clase de la misma manera con todos los grupos que le corresponden, así estos tengan las mismas edades o intereses. Este “doble yo” no solo responde a factores externos: también se da como resonancia de los intereses, pretensiones, inquietudes y nuevas herramientas que el formador está descubriendo junto con su colectivo. El formador no se pone a la cabeza: se pone justo al lado de la colectividad para que juntos puedan preguntar *por qué*.

María Acaso, docente titular de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, hace una analogía de esta acción con el rizoma:

Quando te planteas la educación como práctica rizomática: tú no eres el centro de la clase (o la raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan entorno a ti. Tú eres una parte más de una situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento, donde hay una línea tirada delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generan nuevas estructuras de conocimiento que, a la vez, influirán en otras personas, de manera que generan una estructura infinita de líneas, conocimientos encadenados de manera organizada, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tiene principio ni fin. (Acaso, 2009, p. 36)

Quizá el artista formador y el colectivo no están seguros del rumbo que van a tomar, hacia dónde los llevará esa ruta que han comenzado a transitar, ni alcanzan a ver las múltiples conexiones que han comenzado a entretejer en situaciones en las que están explorando y comprendiendo las preguntas que genera el proyecto que están consolidando. El AF entiende que debe despojarse del poder, no intentar ser el único portador del conocimiento, que debe darle oportunidad al error, hacerse

preguntas, permitirse decir *no lo sé, pero resolvámoslo juntos*, que debe aprender de forma rizomática y horizontal. De esta manera, los participantes del proceso encontrarán en él o ella alguien cercano, porque estarán compartiendo las mismas sensaciones.

Un episodio que destaca este momento, relacionado con el concepto de *crisis*, les sucedió a la AF Johana Sierra y su colectivo Team Dinamita, un grupo de aceleración conformado por aproximadamente treinta jóvenes entre los catorce y dieciocho años, participantes estigmatizados por la institución. Como medida de control, la institución decidió regular su comportamiento ejerciendo prácticas correctivas como trotar, hacer cuclillas y recitar un lema como castigo para cuando “se portaran mal”. Con diferentes estrategias para conectar a los participantes con la clase, Johana se valió de argumentos propios que recalcan la dificultad para desarrollar proyectos creativos a causa de las nociones negativas instauradas en el entorno educativo y social que cohiben o menosprecian otras maneras de hacer y pensar. Con relación a esta situación, Johana decidió trabajar el tema de la creatividad en el marco de la investigación “¿Cómo se fortalece la creatividad individual y colectiva de un grupo de aceleración en un proceso de formación audiovisual?”. En esta búsqueda de acciones encontró una actividad que logró establecer la conexión con este grupo: hacer una cámara oscura para ilustración. Resultó gustarles a todos. Pero sucedió algo que pondría en tensión los logros relacionados con la confianza y el desarrollo de un proyecto de creación colectiva:

Llegó ese temible punto de giro que lo cambió todo. Durante el trasteo hacia la nueva sede, alguien decidió creer que las cámaras eran simples cajas pintadas y, por lo tanto, eran basura. Sin preguntar, simplemente las desechó, lo que generó tristeza, indignación y enojo, porque fueron más de cinco clases dedicadas a la construcción de ese pequeño objeto que generaba ilusiones e incógnitas por resolver. Solo sobrevivió una de ellas, porque curiosamente la llevé conmigo para usarla como recurso para otro taller. Nunca recibimos como grupo una disculpa formal o una explicación de los hechos; la coordinadora incluso llegó a referirse a las cámaras

de forma despectiva, haciendo alusión a que solo eran un pedazo de cartón. El grupo, en medio de su dolor, decidió no rehacer las cámaras por miedo a gastar más tiempo y más recursos siendo que existía la posibilidad de volverlas a perder. Así que exploramos un poco con la sobreviviente y pasamos la hoja para continuar —o así lo creí—. Sin embargo, algunos meses después, en medio de la actividad que hizo la AF Camila Cifuentes junto a Ángela Guerrero, descubrí la añoranza que tenía el grupo por sus cámaras, por nunca haberlas terminado; de hecho, luego de varias semanas, la rabia seguía presente por haberlas perdido de esa forma. Entonces entendí que no hice las preguntas adecuadas en el momento indicado, dejé pasar algunas cosas por alto y no presté atención al trasfondo de los sentimientos de los chicos y chicas, quizá por mi propio enojo. Dejé pasar ese primer momento en el que estaban viviendo ese placer de crear algo nuevo en medio de un espacio diferente, sin reglas, pero con acuerdos, con disposición a escuchar y hablar, sin amenazas ni miedos. (Johana Sierra)<sup>6</sup>

Este acontecimiento recrea de manera clara el concepto de *crisis*, esa constante situación en la que el AF se encuentra cuando algo deja de funcionar y se crea una ruptura en la armonía con el grupo, cuando acciones que él no controla intervienen en los aciertos del proceso. En este sentido, la documentación adquiere un carácter importante, porque esta constante tensión permite que el formador se asombre y maraville de los descubrimientos que encuentra en el proceso de escuchar, observar, encuadrar, ajustar y enfocar.

Estas reflexiones surgen del acto pedagógico cuando el AF se permite visualizar y cavilar sobre su práctica desde otra óptica en las diversas experiencias con cada uno de los grupos; son reflexiones que

---

6 Fragmento del texto reflexivo *Aprendemos con el inconsciente*, de Johana Sierra, 2019.

componen y fortalecen la estructura rizomática propia del área de Audiovisuales. Estas ondas que se lanzan al espacio en un proceso terminan resonando en un territorio de creación conformado por unas raíces que toman la forma de un rizoma, del cual surgen los tallos, que se encuentran constituidos por unos nudos y entrenudos marcados en las relaciones que se entretejen en el compartir con los otros. Cada uno es un tallo muy diferente del otro, pero entre todos nutren un ecosistema que crece alejado de las jerarquías y la simetría. En este sentido, la estructura del área y su ADN deben ser comprendidos por su naturaleza híbrida que vincula estrategias, metodologías, técnicas y métodos en los diversos senderos de la educación.

### *Estrategias de documentación: escuchar, observar, encuadrar, enfocar y narrar*

Para la investigación fue importante ajustar el foco sobre catorce procesos de formación de las líneas Arte en la Escuela y Emprende Crea —ahora, Impulso Colectivo—. Esta selección se dio después de que cada uno de los artistas formadores eligiera un grupo en particular sin un parámetro establecido; era más bien una invitación a elegir un grupo con el que se tuviese una conexión especial, y donde se encontraban motivaciones como las siguientes:

Se selecciona este grupo por los retos metodológicos y pedagógicos que representa un grupo de grado octavo; otra de las motivaciones se da por ser la primera vez que se desarrolla un proceso con estas edades en la línea Arte en la Escuela. (Sergio Sánchez)

La motivación inicial por la cual hago la elección de este grupo tiene que ver con las dinámicas que suceden en clase y las personas que asisten. Los estudiantes tienen características particulares como hiperactividad, dispersión, agresividad, etc. (Óscar Naranjo)

Empecé a trabajar con este grupo en marzo y he llegado a sentir una conexión que me ha permitido generar dinámicas de trabajo muy cercanas; además de la cercanía, en el grupo se han desarrollado rituales que dan cuenta de la armonía con la que trabajamos y las formas familiares que se emplean en las sesiones de clase. (Camila Caballero)

Las decisiones que toma el artista formador para seleccionar su grupo tienen relación con conexiones emotivas: son grupos que les ponen retos, que desajustan sus planes de trabajo y sus certezas. Esta primera decisión está mediada por un proceso de observación y de escucha atenta, que es transversal a todo el proceso de documentación y que se relaciona directamente con el oficio del realizador audiovisual. Tener una relación constante con ver, observar, narrar, permite que el camino para documentar esté cargado de gestos simbólicos, apreciaciones estéticas ricas en contenido e historias comunicantes; reconocer el gesto, el instante decisivo, le permite al AF capturar esos momentos propios, únicos e invaluable en los que se concentran las acciones y apropiaciones del encuentro vivencial en el espacio de indagación y creación.

Con una elección clara del grupo con el que se trabajará la investigación, el equipo debe seguir tomando decisiones. El formador debe motivar su encuentro con la investigación con un tema o pregunta específica, y delimitar su campo de observación, porque sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Hay preguntas que al artista formador le abren un panorama para encuadrar, delimitar y enfocar asuntos puntuales que, a partir de su experiencia, relación con el grupo e intuición, servirán para construir un relato con datos veraces de lo acontecido. He aquí algunas de esas preguntas:

- ¿Cómo trascender la imagen audiovisual para generar una interacción con los demás lenguajes artísticos que la componen?
- ¿Cómo leen y analizan los participantes su contexto a partir del medio audiovisual utilizado?
- ¿De qué manera se establece un diálogo creativo interdisciplinar entre un colectivo de realización audiovisual y un colectivo de

danza contemporánea urbana en el marco de un proyecto creativo enmarcado en el tema de memoria, paz y reconciliación?

- ¿Cómo se generan dinámicas de creación colectiva por medio de la escritura de guion, que posibilita el trabajo en equipo propio de la realización audiovisual?

Ciertamente, la documentación supone construir una narración comprensible para otro, el observador activo. Para eso, los formadores se situaron como creadores, como realizadores que querían contar por medio de un lenguaje o técnica especial, lo oculto o poco perceptible en los procesos de formación y creación. Este fue el gran reto para la investigación: encontrar una o múltiples formas de compartir los procesos de enseñanza en el campo del lenguaje audiovisual, cuando estos están atravesados por múltiples variables que transitan, se decodifican, transforman, cruzan y chocan en cada momento. Y un nuevo punto de vista sobre nuestro trabajo: sonidos, relatos, entrevistas, hojas en blanco, silencios y fotografías son algunos de los elementos que ayudan a construir estas narraciones. La investigación comprende catorce maneras de narrar lo imperceptible en los procesos, que van desde cartografías hasta ensayos documentales.



*Experiencias de documentación de “Hacer visible lo invisible”.*

## *La importancia de la documentación para conocer los componentes de nuestra cadena de ADN*

Algo que vale la pena destacar sobre la importancia de documentar son los diferentes modos de narrar que encontró el equipo de artistas formadores para comunicar, y que varían entre la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad. Registros en video, ensayos documentales, fotografías, audios y textos fueron los medios con los que se construyeron las narraciones, que evidencian el ejercicio respetuoso, consciente y reflexivo que realizó el equipo de formadores. Cada una de las variables consideradas en estas narraciones logran dar forma y significado a partir de la experiencia de cada grupo, y permiten desdibujar y reconfigurar la documentación en un ejercicio intuitivo que reconoce en el escenario pedagógico nuevos modos de ver, de oír, de leer y de narrar los procesos.

La documentación es el camino mediante el cual podemos reconocer, visibilizar y reflexionar sobre lo invisible en los procesos de formación y creación del área, y permite entablar puentes entre los ideales institucionales, las propuestas teóricas y las prácticas artísticas que se tejen en el taller; además, devela las intenciones, acciones y motivaciones reales por las cuales se da un proyecto de formación artística en una ciudad como Bogotá. La posibilidad de reconocer los componentes de nuestro ADN permitirá gestar una propuesta pedagógica coherente con las comunidades, capaz de dinamizar la construcción de historias propias, de reconocer la multiplicidad de los modos de hacer y sentir. La investigación no pretende homogeneizar o instaurar verdades sobre las maneras en que se dan los procesos de creación, o promover un currículo propio que instaure convenciones únicas aplicables a la formación audiovisual, sino que representa una oportunidad para pensar, reflexionar y aprender en el camino, promoviendo una discusión pública, capaz de escuchar y dialogar con democracia.

Sin embargo, hacer visible lo invisible no es cosa fácil: requiere mucha atención, y aun así, puede ser que muchas cosas se nos escapen. Por eso es importante documentar

nuestros procesos. En algunos momentos será conveniente recolectar las voces que expresan lo que ocurre en el interior de los participantes, y que puede ser desde confianza y tranquilidad hasta lo contrario, o desde euforia hasta enojo; en otras ocasiones, las ilustraciones pueden decir mucho más que las palabras; incluso el silencio o las hojas en blanco tienen mucho que decir. No se trata de calificar o de tomar una posición negativa o positiva: se trata de comprender lo que está ocurriendo. Por eso, también es importante conformar un espacio de tranquilidad, de respeto y tolerancia, donde prevalezca el valor de la escucha y donde se construya desde la igualdad y la democracia. (Johana Sierra)<sup>7</sup>

Es importante precisar que el ADN es una estructura en constante transformación alimentada por cada una de las experiencias que se gestan en los espacio de formación, en la que se reconocen las manifestaciones propias de cada grupo, y que hacen valiosos aportes a las didácticas que los AF introducen en sus metodologías y en el acompañamiento que brindan a los procesos del área. Esto induce al equipo de Audiovisuales a reconocer un ecosistema de posibilidades que le dan vida a la interacción creativa y asociativa que se establece entre los individuos que hacen parte de la estructura —AF, participantes, familias y gestores locales de sus territorios— para compartir gestos narrativos dentro del tejido simbiótico y rizomático. Estas relaciones son indispensables para la vivencia y el crecimiento del área, pues fomentan la evolución de los procesos, al tiempo que las dinámicas que se abordan y las temáticas de investigación permiten fortalecer las conexiones con el entorno educativo y creativo, y hace que reconozcamos la importancia de la documentación para identificar lo invisible en las relaciones que se forjan en un medio que favorece la complicidad, la confianza y la creatividad. Pero, además, se reconoce

---

7 Fragmento del texto reflexivo *Aprendemos con el inconsciente*, de Johana Sierra, 2019.

que las experiencias les han permitido a los participantes adquirir elementos significativos que pondrán en práctica en su vida, enfocados en cultivar los talentos y la capacidad de creación que afianzaron por medio de los encuentros y las dinámicas de convivencia, de modo que podrán proyectar atmósferas cooperativas capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más vivible, armónica y justa. Así, los conocimientos adquiridos podrán aplicarse en un ejercicio autocrítico, que despierte nexos con el entorno social y potencie una mirada abierta entre todas las generaciones. No hay que olvidar que la conexión fundamental parte de las bases culturales, si se enriquecen los valores del aprendizaje, si se ofrece un panorama aterrizado de las emotividades y sensibilidades que nos permita reconocer a los demás en acciones creativas, para así construir memoria individual y colectiva por medio de narrativas emergentes que solo son posibles en la práctica *in situ*.

### *Caminos emergentes: nuevos códigos enviados al espacio audiovisual*

La investigación “Hacer visible lo invisible” logra acercarse a una serie de estrategias que dan cuenta del proceso de creación y formación por el que transitaron diferentes grupos de personas en el aprendizaje y reconocimiento del lenguaje audiovisual. Ahora le corresponde al equipo realizar el análisis de los acontecimientos, acciones, emociones, experiencias y voces, para evitar caer en subjetivismos. Por otro lado, es una invitación a los docentes, pedagogos, artistas formadores e investigadores a explorar en sus espacios de creación y a hacer evidentes las acciones y relaciones imperceptibles en cada uno de los espacios de aprendizaje y construcción colectiva. Loris Malaguzzi (2001), maestro y pedagogo de las escuelas Reggio Emilia, resalta la intención de hacer de estos espacios encuentros colectivos, ya que

La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas

para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura. La documentación supone establecer una distancia —un nuevo punto de vista— sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje. (Malaguzzi, 2001, p. 48)

Esta reflexión motiva a abrir la mirada a las formas de investigar, a evidenciar los procesos creativos, recopilando cronológica y minuciosamente la construcción de una lógica conceptual en la que los participantes se apropian de esas dinámicas investigativas, reconociéndose como sujetos activos y participativos del contexto explorado. Si la interpretación es amplia y plural, el ejercicio de reflexión será mucho más valioso y enriquecerá el reconocimiento de los elementos en la cadena de nuestro ADN.

Este decidido proceso de interpretación debe darse de manera constante sobre una realidad cambiante. Eso quiere decir que documentar debe hacer parte del oficio del artista formador, y debe constituirse en un estado activo, periódico, riguroso y garante de un diálogo participativo y respetuoso de los procesos naturales que se dan en la formación y la creación.

## Referencias

- Acaso López-Bosch, M. E. (2011).** *El aprendizaje de lo inesperado.* Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009).** *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Los Libros de la Catarata.
- Argüello, C. (2019).** *Historia de la reexistencia: Danza y creación audiovisual.* s. e.
- Caballero, C. (2019).** *La construcción narrativa de un sueño colectivo.* Ovop Colombia.
- Hoyuelos, A. (2007).** Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil* (39).
- Jiménez, L. (2016).** *Arte para la convivencia y educación para la paz.* Fondo de Cultura Económica.
- Malaguzzi, L. (2001).** *La educación infantil en Reggio Emilia.* Octaedro.



2

# **Experiencia, contexto y formación musical:** **Una mirada a los desafíos de la educación musical en la línea Arte en la Escuela**

**Jenny Marcela Alba Cortés, Álvaro Gallego Vargas, Pedro Felipe Cortés Cañón, Esteeven Niño Durán y Omar Alfonso Duarte Gómez**

Jenny Alba es la responsable del área de Música del Programa Crea; los demás autores se desempeñan como enlaces pedagógicos de esa misma. El proceso de investigación que origina este documento fue iniciado y liderado en 2019 por Óscar Tovar, actual orientador del área de Música.

on las ocho de la mañana. Llueve, llueve a cántaros. Vengo en el D21. Me bajo en la estación de Marly y tomo el C15, que me lleva directamente hasta la estación de transversal 91, de la localidad de Suba. De ahí, camino unas cuatro cuadras hacia el Crea de Suba La Campiña. Por el camino me compro una arepa de maíz pelado. En la puerta del Crea me saluda el guarda.

—Siga. Firme aquí, por favor, y aquí. ¿Trae portátil?

Son las nueve, tal vez las nueve y cinco de la mañana. Hoy hay cinco grupos al mismo tiempo: danza, teatro, artes plásticas, literatura y música. Subo al segundo piso, a la bodega. Me encuentro con mis compañeros. Saludo. En la bodega está Fernando. Pido los instrumentos.

—Todos, todos, don Fernandito, todos los que tenga —le digo.

—Usted pide más que niño en Navidad —bromea.

Y en esas llegan las rutas. Hoy llegaron más temprano que de costumbre. Son veinticinco o treinta estudiantes del colegio Alberto Lleras Camargo —contando solo a los de música—. Llegan con toda la energía.

Que qué más, profe. Que si hoy vamos a aprendernos un reguetón. Que esto, que lo otro.

Luego de dos hojas de registro, subo con el trasteo de instrumentos, formatos y niños al cuarto piso, al salón que da a la calle. Ya son las nueve y cuarto. Saludo —de nuevo— a cada uno. Eso les encanta, y al que está distraído le pregunto:

—¿Quién era Alberto Lleras Camargo?

Debatimos y llegamos a la conclusión de que era el señor que vendía pinchos enfrente del colegio. Don Alberto, que hace unos días no va —me cuentan—, porque está enfermo. Y ahora sí, luego de listas de asistencia, registros, saludos, personajes históricos que tiene tocayos locales, ahora sí, empieza la sesión. Primero con un calentamiento. Calentar el cuerpo, y el espíritu también. La mayoría se muestran tímidos. Es la quinta sesión y aún se muestran tímidos: se esconden unos detrás del otros. Luego cantamos. Las voces antes

tímidas comienzan a tomar un mejor color. Casi puedo percibir su forma. Ellos ríen, y algo de complicidad salta de sus miradas a la mía. Después, el momento esperado por todos: la entrega de los instrumentos musicales. Se agrupan, un poco a empellones, frente al monitor del grupo. Hoy todos quieren guitarra, pero no todos tendrán la misma suerte. A ver, a ver, hoy vamos a rotar: los de guitarra pasamos a tambora.

Diez y quince. Nuestro intento de tocar un rajaleñas es interrumpido por el grito “Mazamorra con leche y panela”. Pasa la mujer que vende mazamorra paisa. Siempre pasa a la misma hora. Los chicos empiezan a reírse e imitarla.

—Bueno, bueno, a ver, compañeros —les digo un poco en serio, un poco en broma, y me fijo que las voces tímidas han desaparecido, y ahora todos lucen tranquilos, en confianza.

Ya son las once. Hemos tocado todos los instrumentos, cantado dos o tres canciones y reído. A las 11:15 llegará la ruta, pero debo entregar todo antes de eso, todo el trasteo.

Que chao, profe. Que cuándo jugamos fútbol. Que qué clase tan chévere. Que muchas gracias, profe.

Veo cómo el bus se aleja. Me despido del guarda y tomo camino para el segundo colegio del día.<sup>1</sup>

## *La lúdica y la música: Experiencias en el arte de vivir*

Los aprendizajes esenciales en la formación artística, como el desarrollo de habilidades y destrezas, pasan por la vivencia, práctica e interiorización de actividades corporales fundamentales en la interacción sensible y simbólica. Estas acciones han permitido que los artistas formadores mejoren y replanteen su quehacer en lo relacionado con su práctica pedagógica.

---

1 Narración de Omar Duarte, enlace pedagógico del área de Música del Programa Crea.

*La creatividad* es fundamental en el proceso de preparación del artista formador. Por ejemplo, a partir del conocimiento de tradiciones populares como las coplas, la creatividad se pone en juego al incorporar nuevos textos acordes con contextos del territorio, estructuras rítmicas y melódicas que, como en el caso del cancionero tradicional de las músicas de base campesinas (repertorio popular colombiano), el artista formador explora. Los artistas formadores recrean la manifestación de esa potencia transformadora de realidades y nuevas miradas que permite la creación.

Aquí vemos la serie de acontecimientos y relaciones que dan lugar a una experiencia pedagógica en el campo de la formación artística musical, líneas que se entrecruzan, que van de lo puramente logístico a lo pedagógico, de lo social a lo didáctico, de lo experimental a lo estético. ¿Cómo pensar la experiencia pedagógica en este contexto?, ¿qué conceptos pueden orientar dicha reflexión? Presentamos una serie de consideraciones que tienen por objetivo abrir un espacio de reflexión sobre lo que implica enseñar música en la escuela pública en Bogotá. Estas consideraciones, construidas en conjunto con los artistas formadores de la línea de Arte en la Escuela, han sido agrupadas en dos campos de problemas: la caracterización y la construcción del saber pedagógico y didáctico.

## *Una reflexión desde la investigación en el área de Música*

Buscando consolidar una perspectiva pedagógica para el área de Música del Programa Crea, en 2019 se inició un proceso de indagación en el que, a partir de encuentros para el diálogo entre los artistas formadores, emergieron reflexiones que han fortalecido un proyecto de formación artística que da respuesta a la gran diversidad de músicas que confluyen en Bogotá. Este texto reúne algunas de esas reflexiones, construidas en sintonía con el trabajo de campo que recoge las experiencias de los procesos pedagógicos y artísticos de los distintos territorios de la ciudad, y sus sonoridades.

En esta revisión, la pedagogía activa podría considerarse como el paradigma sobre el cual los artistas formadores del área de Música

han posicionado sus prácticas y han desarrollado espacios reflexivos y de investigación. Esto, porque se busca que los niños, niñas y jóvenes del Programa desarrollen estructuras de pensamiento artístico para comprender y aplicar conceptos en contexto, es decir, en la forma de actuar, de pensar, de sentir de los beneficiarios en sus espacios de creación. Así, se han desarrollado talleres prácticos y teóricos estrechamente relacionados con las tecnologías actuales, como internet, la realidad virtual y el mundo digital, que han posibilitado un modelo de enseñanza que, usando los nuevos medios de comunicación, permiten llevar educación a niños y jóvenes que viven en condiciones difíciles.

### *La caracterización: Entre formatos, artistas formadores y beneficiarios*

Caracterizar, describir, identificar... La primera fase de nuestra experiencia es un proceso de indagación sobre los intereses de formación de la población en el campo de la música. Esta estrategia permite que el artista formador georreferencie la población con la que trabajará, se adentre en su contexto y comience a construir una ruta de trabajo. Desde una perspectiva investigativa, la *caracterización* es una fase descriptiva con fines de identificación que permite al artista formador conocer los intereses, las experiencias y los objetivos de la comunidad educativa a la que acompañará, y que generará, entre otros aspectos, una propuesta metodológica y didáctica ajustada al contexto. Así, descubrimos que los primeros encuentros con los participantes constituyen un espacio de acercamiento y construcción de lazos de confianza que son mediados por los imaginarios, las experiencias y las expectativas de los participantes.

A partir de un enfoque del desarrollo creativo, los artistas formadores del área de Música privilegian la actividad lúdica y el juego como herramientas para caracterizar los intereses de la población, pues el juego y el impulso creador desde la lúdica genera en los artistas formadores, y en los participantes, curiosidad, que es la puerta de nuevos descubrimientos y aprendizajes. En este sentido, los primeros encuentros resultan un espacio de indagación y exploración que, lejos de tener

como objetivo la formación disciplinar, busca posibilitar la creación de un nuevo vínculo con el saber y el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se puede observar en estas palabras de un participante:

Me gustaban las primeras clases porque todos podíamos jugar, y eso es lo que más me divierte, porque en otras clases no se puede. Bueno, a veces en la de educación física, pero poquito. (...) Entonces, la profe nos ponía ejercicios con las manos, y todos nos reíamos mucho, pues por la pena, pero ya después era muy bacano.

El juego y la lúdica contribuyen en gran parte a la socialización y la interacción entre los participantes y el artista formador, además de constituir una ventana para que el artista formador comprenda la trama de relaciones que configuran el entorno social de los estudiantes, sus imaginarios, temores y habilidades. Desde esta perspectiva, la pregunta *¿quién eres?* permite crear, entre los actores, un puente sobre el que se transita en ambas vías, un espacio que elimina las jerarquías, posibilita la apertura y a la par hace una crítica a la idea tradicional de aprendizaje, pues no se trata de participantes que deben ser descritos o caracterizados de manera “objetiva”: se trata de entender qué relaciones configuran el escenario educativo y cómo el artista formador se inserta en él.

### *La experiencia: Pedagogía, creación y lúdica*

La metodología más usada por los artistas formadores del área de Música en los procesos de formación que se desarrollan en el Programa Crea es el *taller*, entendido como estrategia de construcción de conocimiento que contempla espacios-tiempos para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del hacer, sentir, pensar e investigar.

El proceso de indagación en el área de Música se plantea como una constante reflexión sobre las prácticas de la formación musical, que está orientada a la formulación e implementación de metodologías

para desarrollar experiencias en contextos adversos: grupos numerosos y con problemas de convivencia, grupos multigrado, grupos con capacidades diversas y dificultad de atención.

A lo largo de la experiencia pedagógica, y como fruto de procesos de acompañamiento a los artistas formadores durante el año 2019, se ha encontrado que las metodologías creadas por estos tienen elementos en común, como el trabajo corporal, ejercicios de respiración, relajación, concentración y la práctica constante del canto.

Estas metodologías están enfocadas en estimular la creatividad mediante la creación colectiva de melodías, ritmos, acompañamientos y creación de canciones, lo que motiva a los participantes a mejorar la comunicación, la convivencia y la disposición para el trabajo en grupo.

Otra característica de las estrategias empleadas por los artistas formadores es su mirada interdisciplinar: incorporan elementos de la literatura, la danza, las artes plásticas y el teatro, entre otras, con el objetivo de transmitir y tomar conceptos y conocimientos musicales que van de la mano con esas disciplinas, y que permiten la improvisación, la exploración y la apropiación de conceptos musicales de manera espontánea, partiendo de los imaginarios de los participantes. Un ejemplo de ello fue la experiencia del Coro de la IED Paulo Freire durante 2017 y 2018, aunque el coro era orientado por los artistas formadores (AF) de Música, el coro involucró a los otros centros de interés: los de teatro le aportaron sugerencias sobre la actitud en el escenario; los de artes plásticas, la distribución espacial de grupo en el escenario, como también elementos de la escenografía, y finalmente, el área de Literatura aportó la comprensión gramatical del texto narrativo de cada canción que se cantaba, mejorando así la pronunciación y la estructura de cada oración, para dotar de mayor comprensión la intención de cada canción. La disposición de los AF de este colegio durante los años 2017 y 2018, Esteeven Niño, Alberto Vesga y Samuel Pérez, logró, mediante una mirada interdisciplinar, un proceso integral en el desarrollo interpretativo musical en la puesta en escena del Coro de la IED Paulo Freire.

Para la construcción de esta experiencia se realizaron encuentros permanentes con los artistas formadores, visitas a las sesiones de los talleres, grupos focales y análisis de casos que permitieron

sistematizar y definir unos aspectos mínimos que deben desarrollarse en la formación musical de los participantes en el Programa Crea, y que atiendan las necesidades de las comunidades a las que pertenecen.

En este ejercicio de diálogo entre artistas formadores y enlaces pedagógicos se revisaron conceptos que históricamente han hecho parte del Programa y de la formación musical. De esos encuentros retomamos las siguientes propuestas como ejes temáticos que, consideramos, son principios fundamentales de la educación musical en nuestro quehacer como área del Programa Crea:

**Impulso vital.** Incluye todas las dinámicas generadas a partir del movimiento, relacionadas con el entorno y los participantes, y que favorecen un desarrollo rítmico, melódico y creativo.

**Hacer musical.** Incluye todas las prácticas propias de la música, desde la técnica, la interpretación y la logística, hasta los factores comunitarios y sociales.

**Lenguaje musical.** Aborda todos los contenidos y prácticas relacionados con el contexto de la música y los territorios: cómo se toca, cómo se canta, cómo se relaciona el evento sonoro con el territorio, cómo se estructura, relaciona y entrama el producto musical con los intérpretes y con las comunidades de las que provienen.

**Creación sonora.** Aborda las prácticas que implican creatividad e innovación: creación de textos, de canciones, de objetos sonoros, de formas musicales. Permite reconocer la voz de los niños y jóvenes, sus imaginarios y percepción del mundo y de su propia vida.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se busca propiciar ideas de aproximación a los principios fundamentales de la educación musical, que le permitan al equipo de formadores aplicar ideas novedosas en términos pedagógico-musicales, para configurar nuevos modelos de enseñanza aplicables a los diferentes géneros musicales que se abordan en el área, priorizando las músicas de tradición oral y procurando fortalecer la experiencia artística por medio del trabajo interdisciplinar.

## *Experiencias: El problema de la formación musical*

A continuación presentaremos tres experiencias orientadas a partir de los conceptos propuestos y de las metodologías descritas. Estas experiencias se han desarrollado con tres poblaciones: jóvenes con necesidades educativas especiales, adolescentes migrantes y niños y niñas de la segunda infancia.

### **Creación colectiva con capacidades diversas**

La formación a distancia a partir de la socialización de guías mediadas por encuentros sincrónicos en plataformas digitales, mensajería por correo y la aplicación WhatsApp fueron el escenario para la construcción de un ejercicio colectivo. Como resultado de este proceso surgió la canción “El progreso”:

El progreso no es progreso  
si produce enfermedad  
si se contamina el aire  
si se contamina el mar.

(Fragmento de la canción “El progreso”. Jorge Duarte)

Esta experiencia se desarrolló en la IED Juan Francisco Berbeo, colegio ubicado en el sector de Santa Sofía, en Bogotá, con jóvenes entre los catorce y veintidós años, con discapacidades como síndrome de Down, parálisis cerebral, esquizofrenia y autismo.

Esta experiencia estuvo orientada por una pregunta: ¿Cómo cautivar, motivar y superar las dificultades que nos propone un proceso pedagógico con una población diagnosticada con déficit cognitivo o autismo?

La experiencia se desarrolló a partir del trabajo en torno al ritmo, la técnica vocal, el trabajo corporal y la creación de instrumentos de percusión menor. La estrategia metodológica incluyó un acercamiento transdisciplinar en entornos digitales, la creación musical mediante la introducción de ejercicios de escritura sobre el entorno natural y familiar de los participantes.

Me arriesgué a plantear un proceso de creación principalmente porque se contaba con bastante tiempo para los encuentros sincrónicos, por la excelente disposición y respuesta de los estudiantes, que permitió un diálogo fluido y casi personalizado. También las ideas se apropiaron desde una perspectiva en que todo era válido, por más absurdo que pareciera... El proceso estuvo lleno de referentes para que surgieran ideas. (Jorge Ricardo Zambrano, artista formador)

Metodológicamente, lo primero que se abordó fue el concepto de *pulso* y su aplicación a nivel corporal por medio de juegos de imitación. Posteriormente, el desarrollo del canto hablado y melódico. Estas actividades permitieron reconocer las habilidades del lenguaje que cada participante tenía, así como descubrir las posibilidades expresivas de los encuentros en plataformas como Zoom y Meet, pues los jóvenes asumieron los encuentros como un juego escénico ante la cámara.

### Creación colectiva en contextos adversos

El colegio San Martín de Porres se encuentra ubicado en la localidad de Chapinero, en la zona periférica que colinda con los cerros orientales de Bogotá. Este contexto social se caracteriza por presentar una compleja problemática social, como maltrato intrafamiliar, trabajo infantil, violencia sexual y hacinamiento. Adicionalmente, el acceso a esa zona es difícil, pues hay escaso transporte público y altos índices de delincuencia.

Durante el desarrollo del proceso se observó que en el colegio era común el porte de armas blancas, el acoso, la conformación de guetos y las peleas entre estudiantes. Pero también era evidente que existía un gran poder creativo, que se reflejaba en la cultura hip-hop y en el deseo de narrar las experiencias de vida en este contexto tan complejo.

El proceso se desarrolló como una estrategia para resignificar las fronteras culturales existentes entre dos grupos poblacionales diversos. Esta experiencia abordó problemas como la violencia juvenil, la segregación y la xenofobia.

En el intercambio se fortalece el tejido social (...) La creación siempre está a flor de piel, porque la creación es simplemente estar sensible a lo que está pasando, ser permeable a lo que vivimos en el día a día. (Duarte, 2020)

En este proceso fue fundamental brindar herramientas que posibilitaran que los estudiantes se reconocieran en el acervo cultural de su país, específicamente en el desarrollo de la práctica musical. Por ello, sus talleres comenzaron por la apreciación del folclor colombiano y venezolano. Producto de estos encuentros surgió la canción de creación colectiva “Cumbia y paz”.

### **Cumbia y paz**

No debemos ser violentos.

Podemos vivir en paz.

Debemos estar contentos,

Vamos todos a bailar.

Cumbia y cumbia

Cumbia y paz.

## **Creando música en contexto: El reguetón didáctico para niños**

La estética del reguetón, como género, por lo general es subvalorada en los procesos de formación musical, principalmente por su alto contenido de violencia sexual y de género. Sin embargo, cada vez es más frecuente encontrar una afinidad entre los gustos de la población infantil y juvenil con estas expresiones. Esta experiencia nace de la exploración de ritmos urbanos, que propone una metodología que extrae los elementos rítmicos y melódicos del reguetón y reformula sus letras con el objetivo de abordar el contexto escolar.

Como punto de partida se tomó la base rítmica (verbal y musical) de la canción “La tusa”. A partir de estas características se inició la construcción de una letra nueva para esta canción, en un tono de parodia. Este proceso permitió crear un espacio para abordar las fronteras culturales desde el juego, con las palabras que resignifican algunos de los imaginarios sobre la música urbana.



*Jóvenes en libertad asistida en procesos de creación y grabación, Crea La Pepita 2019. Fuente: Registro personal, Geovanny Nieto.*

Los estudiantes no quieren estudiar. Intento motivarlos a que se esfuercen con mensajes positivos creados por ellos. A medida que repiten estas canciones veo que empiezan a cambiar sus hábitos y su compromiso con las labores del Crea La Pepita. (Geovanny Nieto, 2019)

Esta estrategia de trabajo también ha permitido enfrentar otra realidad presente en los procesos de formación: la dificultad de acceso a instrumentos musicales y, por lo tanto, la necesidad de trabajar a partir de la voz y la percusión corporal.

Cuando les doy libertad de hacer coreografías, veo que se empoderan y se sienten importantes dentro del colectivo (...) También me apoyo mucho en secuencias rítmicas y armónicas pregrabadas, que me permiten jugar con los estudiantes a improvisar letras, a mover el cuerpo con el baile y a motivar la creación. (G. Nieto, 2019)

De esta estrategia de creación colectiva han surgido temas como “Sentidos en pandemia”, del Laboratorio Rap; “Nosotros somos”, con

el colectivo Free Soul de la línea Impulso Colectivo; “Un sueño”, creación realizada con estudiantes del colegio Antonio van Uden; “El ritmo del niño” y “Con los ojos de mi corazón”, canciones creadas con estudiantes en situación de discapacidad del colegio República de China.

### **Tusa parodia**

Ya no tiene excusa.  
Hoy salió del colegio  
Dizque para hacer tareas,  
porque en la evaluación le fue mal.  
Cochina está su blusa:  
Se cansó de lavarla,  
porque a diario la usa.  
Y las tareas las hizo mal,  
y la profe la va a regañar.  
Dice que va a sacar mejor nota.  
No noo...

(Coro)

Pero cuando hace evaluación,  
Se saca la mejor nota.  
La profe no lo puede creer;  
Sabe que ella sí estudió,  
Y también la felicitó,  
Diciendo que lo puede lograr.  
Ahora soy una chica aplicada,  
Y ya no me regañan por nada.  
También le ayudo hasta a mi hermana,  
Para que saque la mejor nota.

(Composición colectiva de estudiantes de grado 402 del colegio Carlos Arturo Torres)

## *Un trayecto que continúa*

A lo largo de este documento se han expuesto los modos y estrategias de indagación que los artistas formadores construyen sobre sus prácticas pedagógicas y de creación en el área de Música. Este cúmulo de experiencias y caracterizaciones permiten estructurar una metodología para la enseñanza y formación musical basadas en la lúdica y el juego.

Con el ejercicio sistemático y consciente de la recolección de datos y formulación de guías a partir de las experiencias de los artistas formadores se ha generado una herramienta pedagógica que consiste en la creación de guías didácticas que pueden ser consultadas en la página del Aula Virtual Crea. Este material pedagógico audiovisual podrá orientar las propuestas metodológicas y didácticas de proyectos pedagógicos que tengan como fin la formación artística en diferentes niveles.

El ejercicio de cuestionarnos nos ha permitido aproximarnos a dos hallazgos relevantes: el primero, relacionado con las particularidades de la fase de caracterización, que se puede definir como un espacio de encuentro previo al diagnóstico o formación; dicho espacio posibilita la creación de vínculos que posteriormente serán la base de los procesos formativos y creativos. El segundo hallazgo es que el proceso de formación musical no puede desligarse de los imaginarios culturales que sobre el arte tienen los participantes, pues a partir de él se generan los intereses de cada grupo. En este camino de revisarnos como área encontramos que las relaciones entre la música y las otras disciplinas artísticas potencian de forma significativa cada uno de los procesos, y nos invitan a acercarnos cada vez más a otras formas del conocimiento.

## Referencias

- Duarte, O. (2019).** *Grabación de la canción “Cumbia y paz”, realizada en los estudios del Crea Rafael Uribe, como parte de los talleres de formación a formadores del área de Música del programa Crea en el año 2019.* Archivo personal de Jorge Duarte, artista formador del Programa Crea, área de Música.
- Duarte, O. (16 de noviembre de 2020).** *Entrevista realizada al artista formador del Programa Crea del Idartes, de la línea Arte en la Escuela.* Archivo personal de Pedro Cortés, enlace pedagógico del Programa Crea, área de Música.
- Nieto, G. (14 de noviembre de 2020).** *Entrevista realizada al artista formador del programa Crea del Idartes de la línea Arte en la Escuela.* Archivo personal de Pedro Cortés, enlace pedagógico del Programa Crea, área de Música.
- Nieto, G. (2020).** *Tusa parodia / Para niños / Reggaetón pedagógico. G. Vicky, G. Karol, Nicki Minaj* [videoclip]. <https://www.youtube.com/watch?v=aYRuniqtytE>
- Zambrano, R. (15 de noviembre de 2020).** *Entrevista realizada al artista formador del Programa Crea del Idartes, de la línea Arte en la Escuela.* Archivo personal de Pedro Cortés, enlace pedagógico del Programa Crea, área de Música.

3

# **Alquimistas** **del presente**

**Julián Bejarano Gómez**

Artista formador de la línea Arte en la Escuela, área de Artes Electrónicas.



*Imagen 1. Atlas.<sup>1</sup>*

---

1 Esta imagen es uno de los productos realizados en el proceso de investigación del área en la fase anterior, desarrollada durante 2019.

## Antecedentes de esta fase de investigación



no sabe con certeza cómo proceder. Tiene ante sí una imagen y un glosario de palabras que desconoce por completo. Se piensa a sí misma como una detective descubriendo una serie de crímenes. Ella observa sobre un tablero de corcho fotografías, imágenes que muestran señales de audio, códigos de programación, plantas y otros objetos que para ella resultan extraños. Sin embargo, esas imágenes constituyen las pistas, los indicios y las evidencias que X intentará desentrañar: una cartografía sin norte ni coordenadas.

*X piensa en las líneas que unen estos indicios. Qué frágiles parecen aquellos lazos que en apariencia los unen, pero ¿qué podría significar?*

*X lleva la evidencia a su casa. Piensa, reflexiona y vuelve sobre las imágenes. En ellas encuentra objetos híbridos entre dispositivos electrónicos y juguetes, plantas, tecnología obsoleta, códigos de programación, rutas de escape, listados de software de libre distribución, cartas de navegación por lugares inciertos.*

*Piensa y camina por su biblioteca. Vienen a su mente palabras como mezcla, híbridos, laboratorios, experimentos, redes. En su mente no terminan de aparecer nuevas palabras, y luego, una frase la deja en una serenidad perpleja: los alquimistas del presente.*

*Siente los pies cansados y se sienta en el borde de la cama. En el fondo de la pared, la imagen del misterio. Por un minuto, sus ojos se fijan en esa constelación de líneas, frases y fotografías; luego, los párpados le pesan y cae en un ligero sueño. Una vieja lavadora de ropa que a esa hora produce un sonido grave en algún lugar de la casa contigua, la arrulla. La máquina permea el sueño.*

*En su sueño, la imagen la persigue, las fotos se abalanzan sobre ella en un tamaño colosal. Es ahora una molécula errante extraviada en las imágenes, una gota de tinta, un pixel luminoso. Las que una vez*

*fueron evidencias, ahora la envuelven y al mismo tiempo se devoran unas a otras, se fragmentan y forman otras nuevas. X ya no siente miedo, se deja seducir por su brillo.*

*Otro resplandor, esta vez desagradable, aturde su despertar. Ha olvidado, la noche anterior, poner la alarma. Se encuentra ahora en un tiempo que ya no es su tiempo habitual, ese tiempo que controla sus acciones por fragmentos limitados y que X presumidamente cree controlar. La máquina permea el sueño, la máquina fábrica el tiempo.*

*Toma el teléfono móvil precipitadamente y piensa en pedir un servicio de transporte para ir desde su casa al lugar donde trabaja. En la pantalla ve la ruta que debe seguir el vehículo: primero hasta su casa, y luego hasta el trabajo. En el lapso de tiempo que la aplicación le ha dicho que llega el vehículo, X alcanza a lavarse la cara y los dientes, cambiarse de ropa, tomar sus apuntes y depositarlos en su maleta. Baja las escaleras. El vehículo la espera.*

*Siguiendo fielmente las indicaciones que le da X, la persona que conduce mira la ruta para llegar al destino propuesto. En el puesto trasero, X observa que esa ruta no era la habitual; no había reflexionado sobre ese trayecto. Satisfecha, recuesta la espalda en el asiento y pierde la mirada más allá de los cristales del auto.*

*La máquina permea el sueño, la máquina fábrica el tiempo, la máquina te conduce por el espacio.*

## *Momento actual*

Un componente primordial del Programa de Formación Artística Crea es la necesidad de observar elementos relevantes que se manifiestan en las actividades y experiencias de los beneficiarios y participantes que se involucran en el proceso de aprendizaje o formación artística. En el Programa existen equipos de personas que intentan dar cuenta de algunas de las múltiples vivencias que acontecen en los espacios de formación, donde artistas con múltiples enfoques diseñan experiencias y actividades para congregarse a diferentes sujetos en torno al quehacer artístico. Al personaje que toma el papel de guía, “docente” o provocador, se le conoce como *artista formador*, y a partir

de las actividades que realiza en su proceso como mediador de los lenguajes artísticos y las comunidades a las que se enfrenta, se revela el material adecuado para realizar una posible indagación, hipótesis o investigación de carácter artístico.

En el caso concreto del área de Artes Electrónicas, las indagaciones realizadas por los artistas en su rol de investigadores, hasta el inicio del año 2020, habían dado como resultado una imagen (imagen 1) que, a manera de *collage*, mostraba, a partir de registros fotográficos, algunas de las actividades, procesos, materiales y obras elaboradas en los espacios destinados a la formación artística. Además de esta imagen, se encontraba una lista de conceptos enmarcada bajo un título, *Abecedario*, que más que dar definiciones objetivas proponía connotativamente significados emotivos y subjetivos alternos a una descripción oficial.

En este estado se inició una nueva fase de investigación a principios del año 2020, y se definió como estrategia y punto de partida recopilar y analizar los instrumentos realizados previamente por la mesa de investigación del área de Artes Electrónicas, y también tomar en consideración las observaciones hechas por el equipo que conforma la mesa de investigación general.<sup>2</sup> En este ejercicio de lectura, y con la intención de avanzar en el proceso de investigación, se evidenció que la etapa anterior se había orientado a que el lector hiciera un ejercicio interpretativo sobre una imagen (imagen 1) y también sobre la lista de conceptos mencionada con anterioridad (*Abecedario*), lo que apelaba a la capacidad de libre asociación del lector y su voluntad de crear definiciones ante las acciones, los materiales y estrategias que hacen parte de los procesos pedagógicos y artísticos.

Por esta razón se planteó como posibilidad, para la investigación actual, presentar información que permitiera a un lector externo comprender con mayor claridad aspectos relevantes del proceso de formación artística y pedagógica en el área de Artes Electrónicas, y al mismo tiempo, exponer algunas de las operaciones, materiales y

---

<sup>2</sup> Este es un grupo conformado por los representantes de la Comisión de Investigación de cada una de las áreas artísticas del programa Crea, y asesores con énfasis en la investigación artística.

alcances de los procesos pedagógicos, lo que además permitiría indagar en los posibles puntos de encuentro entre los procesos de formación artística y otros escenarios creativos desarrollados en los ámbitos local, nacional e internacional.

La estrategia para desarrollar el objetivo planteado fue la creación de este texto y una plataforma de distribución de información (página web) que permitiera a un lector externo acercarse al área de Artes Electrónicas desde una posición interpretativa, pero, además, con la posibilidad de tener información descriptiva y amena sobre las potencias artísticas, pedagógicas y metodológicas existentes en los procesos de formación artística.

Identificada la necesidad de complementar el proceso de investigación y planteada la aspiración de describir con mayor detalle el área de formación artística, se inició la recolección de información a partir de la lectura de los documentos pedagógicos y reflexivos producidos por los artistas formadores en el periodo comprendido entre el primer semestre de 2019 y el primer semestre de 2020. Este material de consulta hace referencia a los planes de trabajo, planeaciones mensuales, bitácoras y registros de las actividades que realizan los artistas formadores como parte de su labor pedagógica; la decisión de acotar la mirada en estos insumos de información radica en la riqueza de las descripciones y proyecciones creativas que se plantean en estos textos, frente a materiales tan sofisticados como pueden ser un lenguaje de programación o el comportamiento biológico de ciertas plantas u organismos, y las metodologías para revelar la plasticidad de elementos como la luz, el sonido, el cuerpo, artículos tecnológicos o las posibles hibridaciones entre esos elementos. Este proceso permitió confirmar que estos documentos, más allá de ser instrumentos operativos o administrativos, son manifestaciones de las potencias discursivas, expresivas y reflexivas de las acciones artísticas.

En este ejercicio de lectura se lograron identificar algunos materiales, como lenguajes de programación, insumos técnicos para el manejo de interfaces electrónicas, experimentos con luces, espectros sonoros, fotografía microscópica, fotografía estenopeica, videojuegos, espectros electromagnéticos y radiofrecuencias, entre otros. Este panorama de materiales, sumado a la conversación con

varios de los artistas y anotaciones sobre reflexiones que se dieron en las reuniones del equipo que conforma el área de Artes Electrónicas, constituyó la base para proponer, como objetivo general del proceso de investigación actual, que se expusieran a un público extenso las características e intencionalidades del área artística mencionada y algunas muestras que dan cuenta de los desarrollos artísticos y pedagógicos, materias, materiales y estrategias con que los artistas realizan su labor de guías en el Programa Crea.

Luego se decidió plantear una estructura para organizar la información del texto que aquí se presenta, en la que se expusiera el área de formación en Artes Electrónicas como un escenario de creación heterogéneo, que resulta en muchas ocasiones difícil de definir debido a la multiplicidad de acciones que se desarrollan en los procesos de seducción creativa, y donde las espléndidas operaciones que surgen se rehúsan a ser categorizadas en el marco de una disciplina artística concreta, dada la mutación constante entre sus propósitos y efectos.

A continuación, el lector compartirá la imposibilidad de definir el área artística en cuestión; luego, se contagiara con las acciones que plantean los artistas formadores en sus espacios de formación; el siguiente paso será reconfigurar su sistema neuronal ante la relación de arte, pedagogía y tecnología, y finalmente se expondrá a una radiación de recursos y definiciones que se comunican a los equipos de creación, y que han sido construidos por quienes componen el área artística.

Invitamos a quien esté leyendo este texto a navegar, circular, perderse, encontrarse, contagiarse y cuestionarse.

## *Alquimistas del presente: ¿una posible definición?*

**Definir** [según la RAE]:

Del lat. *definīre*.

Fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa.

Definir el área de Artes Electrónicas se planteó como un objetivo inicial que pretendía especificar las características de esta en un sistema de comprensión general. Sin embargo, poner un límite o aportar una explicación completa que permita entender las particularidades de las prácticas artísticas y pedagógicas resultó una actividad imposible. Una vez esta certeza de lo indefinible se hizo presente, quedó claro que *describir* es una operación más cercana al interés de reconocer las particularidades del área de creación, dada la multiplicidad de sus acciones, lenguajes, formatos y objetivos que coexisten en los espacios de los procesos de formación, y también en la dimensión virtual de sus operaciones.

*X desde aquella cápsula veloz, recorre con su mirada el jardín botánico. ¡Cuánta exuberancia!, piensa.*

Dada la proliferación de materiales y operaciones existentes en los procesos de formación del área, hablar de esta como una disciplina es un intento que reduce de manera nociva los alcances de las prácticas que en ella se gestan; por lo tanto, la indisciplina resulta ser un mejor campo que podría acogerla, dadas sus características.

De este modo, se ha realizado un trabajo de metadatos para la plataforma web, en donde se ha realizado un rastreo de páginas interesantes para hacer *linkeo* en la nuestra, como espacios de la internet que consideramos interesantes: bibliotecas libres, *website* de Ubuntu, repositorios y foros *hacker*. También se realizó el diseño de un espacio para alojar errores y sitios de internet que tienen interesantes errores 404. Asimismo, se iniciaron las clases de programación con *pure data...* (Fragmento de “Bitácora”. Samanta García, artista formadora).

Algo fascinante de esta área artística es que sus operaciones creativas no se inscriben en alguna tradición artística o cultural concreta, ni siquiera la “electrónica”, pese a que, como material o elemento central en los procesos de formación, resulta fundamental o relevante. Esto revela una actitud de sabotaje a los intentos de definirla

con posibles rótulos, de oposición a los nombres que tentativamente se proponen como apelativos, y a los referentes de los que se nutren los procesos de formación. La dialéctica, ante el conocimiento, es, en muchos casos, similar a la piratería y el canibalismo (hacer parte del cuerpo de otro ser); sus ambiciones no reconocen el respeto al canon estético ni a la placentera representación del producto comercial. Sin embargo, la precisión de sus operaciones es tan extensa y meticulosa que, para tener una imagen más cercana del área artística, hay que remitirse a la imagen mental de un quirófano improvisado.

Algo *virtual* es algo en potencia, algo que no podemos anticipar cómo va a ser, debido a que se desarrolla según una singularidad, es decir, un ambiente o sujeto que la desarrolle.

- Una semilla es un árbol virtual
- Un cuento es una realidad virtual

Veamos algunos referentes y respondamos algunas preguntas:

- ¿Qué ventajas y desventajas cree que nos permiten las experiencias virtuales de los videojuegos? ¿Podemos romper las reglas o ser otra persona estando en un mundo virtual? (Véase *Striking vipers*, capítulo 1 de la quinta temporada de la serie *Black mirror*).
- ¿Tenemos control sobre los poderes que me contaron que regían este mundo? (Véase *Nosedive*, capítulo 1 de la tercera temporada de la serie *Black mirror*, o la película *Matrix*, de las hermanas Wachowski). (Fragmento “de la Guía de actividades, ciclo 4”, Beatriz Eugenia Urrego, artista formadora)

Quizás, una de las razones de la multiplicidad de los alcances del área reposa en los integrantes que conforman este cuerpo mutante. Tanto los artistas formadores como los enlaces y el responsable del

área manejan diversos saberes y lenguajes, ejercen oficios y profesiones que, puestos en conjunto, abren un escenario donde la posibilidad de encuentro o desencuentro se multiplica, y la tendencia al caos, más que a la certeza, resulta inevitable. Sin embargo, los lenguajes, acciones pedagógicas y creativas les permiten encontrar puntos en común para desarrollar trabajos colaborativos que, en varias ocasiones, se proyectan en el campo pedagógico, con propuestas de formación artística que no se reducen a la instrucción técnica para el uso de alguna herramienta concreta, sino que invitan a explorar y descubrir posibilidades expresivas a partir de materiales, lenguajes, oficios y acciones, para quizá, luego, conectar sus hallazgos con saberes, conceptos y técnicas de diversas áreas del conocimiento, lo que en definitiva genera obras y procesos artísticos particulares que no se enmarcan en ningún oficio concreto, o que no se relacionan unidireccionalmente con alguna disciplina específica.

Una herramienta que revela estas intenciones pedagógicas son los planes de trabajo definidos por los artistas, pues son más que un catálogo de actividades para lograr fines concretos. El análisis y reflexión sobre diferentes elementos y materias son actividades comunes en las metodologías artísticas creativas, y por esta razón las acciones pedagógicas cambian según las características de las poblaciones a las que van dirigidas, o dependiendo del desarrollo de los proyectos.

*Telemachina* es una creación colectiva de un álbum audiovisual interactivo, y está conformada por los colectivos *Emprende*<sup>3</sup> *Usmachina*, de Usme, y *Telekinetics*, de Ciudad Bolívar. En dicha obra se visibilizan los resultados sonoros y visuales grabados y creados por ellos mismos. La producción de esta obra se desarrollará a través de una plataforma web de acceso libre en la que

---

3 El programa de atención “Crea, formación y creación artística” contempla tres líneas de atención: Arte en la Escuela, Impulso Colectivo y Converge Crea, que están orientadas a públicos específicos. En el caso de *Colectivos Emprende*, es el nombre que antes de 2020 tenía lo que actualmente se denomina *Impulso Colectivo*.

el público que ingrese podrá sumergirse en una experiencia audiovisual que le permitirá reproducir la pieza multimedia que desee, reconfigurar el orden de escucha de cada sonido y hacer parte de la transformación visual a partir de una libre exploración en este mundo alterno de historias fragmentadas. (Descripción del proyecto de creación *Telemachina*. Diana Pareja y Pablo Guchuvo, artistas formadores)

Para ampliar el sentido de las acciones pedagógicas del área es necesario relacionar estas actividades con la piratería o el *hackeo*,<sup>4</sup> ya que muchas de las acciones de creación se basan en la apropiación/reapropiación, análisis y modificación de conceptos, teorías y técnicas de variadas disciplinas. Esto permite que cada proceso sea particular y que las herramientas e insumos para la exploración creativa tengan un carácter indeterminado, mutante e incompleto, lo cual, en vez de constituir una alerta negativa para un proceso de formación, revela metodologías pedagógicas congruentes con la actualidad, en las que el consumo digital, el *zapping* y la navegación por hipervínculos demuestran que el sujeto contemporáneo se relaciona de manera ecléctica con los contenidos. El usuario perteneciente a la cultura digital construye constantemente sus saberes en el campo material y virtual, siendo este segundo escenario un lugar que ha tomado mucha relevancia como plataforma para el conocimiento y la creación, y también porque plantea diversas preguntas sobre el acceso a la información y el conocimiento, donde *el aula* surge como interrogante que pone en duda los formatos pedagógicos y creativos de las instituciones tradicionales.

El artista, en este sentido, es un mediador crítico entre la vastedad de información digital y el habitual e ingente consumo que de

---

4 Más allá de su definición como “robo” o “falsificación”, estos conceptos hacen referencia a la posibilidad de que las personas puedan acceder y basarse en los conocimientos de otros creadores para aprender y nutrir su acervo intelectual. Para mayor claridad en estos conceptos se propone la revisión del capítulo 3, “Pirates”, en L. Lessig (2004) *Free culture: How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*, Penguin Group Inc.

estos contenidos hacen los integrantes de los procesos pedagógicos. Las actividades están destinadas a sobrepasar los límites disciplinares, formales, culturales, generacionales, etc., lo que permite hallar puntos de encuentro entre diversas cosmovisiones, definiciones, áreas del conocimiento y situaciones y expectativas de los asistentes. Estos, además de situar en una escala imaginaria y expresiva los contenidos de los medios de comunicación, han cambiado las maneras de entender los ambientes espaciales, temporales y virtuales destinados al aprendizaje y la creación. Por lo tanto, los contenidos del área se dirigen a los cuerpos de órganos multiplicados y prótesis fantasmales inmersos en la red nodal del mundo contemporáneo, donde el individuo se escapa de los marcos de referencia a su conveniencia, ya que, como adivinará el lector, ninguna disciplina, por específica que sea, logra dar una explicación completa de aquello que rodea la existencia o inexistencia.

*X, saturada de información, piensa en lo similares que resultan las constelaciones, las raíces y neuronas, mientras enciende su consola de juegos para relajarse un poco.*

En este escenario de reconocimiento de las particularidades de los integrantes de los procesos pedagógicos, el artista, como creador-pedagogo, pierde su revestimiento de autoridad absoluta, y no por el antagonismo entre sus allegados y sus pretensiones, sino porque antes de ganar un lugar representativo entre la comunidad que lo recibe, debe leer los lenguajes de aquellas poblaciones a las que se enfrenta y establecer una actitud de escucha para luego seducir con sus planteamientos y despertar, así, actitudes creativas en los demás. El artista formador asume su rol como un virus informático que se inserta en las microsociedades (colegios, barrios, familias, etc.) y replica sus conocimientos en otros seres. Sin embargo, en este proceso de contagio no sale inmune: este modifica también su composición ante el encuentro con los demás; existe una afectación mutua en la que la información se transforma y deforma los prejuicios, dando como resultado sujetos (artistas, beneficiarios, comunidades, etc.) que logran ver su contexto próximo y general con actitud de sospecha y cuestionamiento, no desde la torre de marfil de la inspiración, sino

desde dentro, en el nodo del flujo informativo. Allí se articulan sujetos dispuestos a preguntarse sobre sus saberes y los sistemas que replican conocimientos fingidos.

El arte electrónico nos inspira a expresar diferentes visiones de nuestra realidad por medio de las herramientas tecnológicas, permite sentir el mundo a través de diversos tiempos y espacios virtuales, y además ayuda a desarrollar las capacidades, el talento y nuestra habilidad de ejecutar una experiencia creativa con la que otras personas puedan interactuar. (Mariana Sánchez Castillo, integrante del grupo Impulso Colectivo, *Telemachina*).

El proceso pedagógico en artes electrónicas es, en muchas ocasiones, una oportunidad para tomar el error como materia creativa, y no como la excusa que toman modelos pedagógicos tradicionales para replicar seres temerosos de equivocarse y que necesitan de una autoridad para aprobarse o desaprobarse a sí mismos. El error, en el área de artes electrónicas, es una herramienta que permite al integrante de los procesos cuestionar, analizar y replantear constantemente sus saberes y los fenómenos que lo rodean. Esta característica es, quizá, uno de los elementos que mejor emparentan el área de formación artística con diferentes campos del conocimiento, donde el “saber”, *si es que llega a ocurrir*, se construye en una multiplicidad de escenarios experimentales, con miles de errores y dentro de una nebulosa de incertidumbres. El error, como materia de creación, logra entreverse en la apariencia y el planteamiento conceptual de las obras (físicas y virtuales) creadas en los procesos de formación. Por su aspecto, estas parecen ejercicios de amenaza estética: sus formas, ligadas a sus significados, cuestionan los cánones tradicionales de lo bello. En su apariencia se evidencian las operaciones, construcciones y funciones que se han llevado a cabo para su gestación. Son organismos de mecanismos transparentes; como referentes artísticos, no se comparan con los productos ni formatos comerciales (aceptables, digeribles, apacibles para el público); su estética demuestra una resistencia al consumo programado de cacharros pseudotecnológicos que encuentran en lo novedoso un recurso fetichista

para el consumo. En su lugar, los objetos artísticos del área tienden al cuestionamiento de la tecnología, pues si bien el nombre del área de *Artes Electrónicas* apunta a que su fin creativo podría ser la producción de objetos tecnológicos u orientados a explorar las posibilidades creativas basadas en la electricidad como energía principal, esto no resulta del todo cierto; en lugar de ello, el formato de las obras y las herramientas señalan acciones y posturas en provecho de un uso consciente y crítico de los medios de producción y de las energías que intervienen en esos procesos, y la tecnología se revela como elemento fundamental de interrogación, pues el área de Artes Electrónicas, más allá de ver esta categoría como un formato novedoso para la producción de obras, es el escenario que permite reflexionar y pensar las maneras en que se usan diferentes herramientas (hilo de lana, error 404, cuchara, frecuencia de 220 Hz, etc.) y los fines de esos usos.

La tecnología es un elemento que indiscutiblemente cambia la manera en que el humano se relaciona con su entorno, y el conocimiento que construye a partir de ella, como elemento de indagación y reflexión del área de Artes Electrónicas, demuestra nuevamente el carácter de indisciplina o autoindeterminación, pues de la misma manera en que el aprendizaje de la medicina exige diseccionar cuerpos, el estudio de la tecnología conlleva realizar operaciones de piratería, destrucción y *hackeo* en los dispositivos y las lógicas de su funcionamiento para revelar la manera como operan, y también los mecanismos en que los dispositivos y aplicaciones tienen efectos en la construcción de ideas, juicios y posiciones.

Esta sospecha respecto a la tecnología es fundamental en los procesos de artes electrónicas, ya que trasciende lo teórico y permite a los participantes descubrir cómo las herramientas modifican las estructuras de la sociedad que hace uso de ellas (un ejemplo claro es el análisis del caso de Uber y las crisis en los modelos jurídicos que regulan el servicio de transporte público en las ciudades de un país como Colombia). Este desequilibrio de las normas y regulaciones debido a los sistemas informáticos excede el planteamiento de si deben ser utilizados o no, y revela la crisis que enfrentan las instituciones encargadas de definir las circunstancias políticas, sociales, económicas, etc., para una colectividad de sujetos que han construido costumbres y hábitos como efecto

del uso de herramientas informáticas y la demanda de servicios cada vez más inmediatos en el entorno físico y virtual.

Por esta razón, aun con metodologías excepcionales, vale la pena preguntarse si los procesos de formación en artes electrónicas contribuyen al desarrollo de habilidades cercanas a los sujetos actuales, tanto en el campo físico como en el virtual. Esta inquietud es pertinente, ya que en algunas ocasiones, sus operaciones son vistas con extrañeza y sospecha, y los procesos resultan más significativos que los resultados formales y utilitarios, lo cual es visto con recelo por algunas instituciones “oficiales”, “puristas” o “disciplinadas”, preocupadas por los resultados medibles y cuantificables. Las metodologías de los procesos artísticos-pedagógicos revelan el agotamiento de discursos y métodos tradicionales en los que el profesor tiene la razón y el alumno es solo el beneficiario que debe aprender los contenidos sin posibilidad de replantearse nada, y olvidan que las generaciones más recientes han basado en gran medida sus conocimientos en el campo de la tecnología digital y en el eco de esta en la cotidianidad, y, por lo tanto, que sus aportes y observaciones podrían ser discursos con el potencial de abrir el debate sobre la posibilidad de construir escenarios pedagógicos en ambientes cotidianos caracterizados por los múltiples canales de información y navegación, donde el papel del “aula”, como centro para confinar los cuerpos con el propósito de que los sujetos aprendan, también debería ser cuestionado.

El *hackeo* de los dispositivos tecnológicos, como estrategia pedagógica, es un viaje que va más allá de la superficie de los aparatos: cuestiona las maneras en que se basan las relaciones actuales y permite ver el ADN de nuestra sociedad.

Para finalizar, encontramos la noción de *reciclaje*, que, si no nos limitamos a reconocer su importancia, tan significativa en términos ambientales, nos lleva a considerar el respeto por el ecosistema, y con él, el respeto por la vida, sus diferentes formas y las responsabilidades que tenemos como agentes de este sistema. Debemos expandir su sentido, por un lado, con prácticas conceptuales y pedagógicas que intenten influir en nuestras economías,

que nos permitan generar insumos y hacer frente, de manera pragmática e ingeniosa, a una crisis que se avecina, y, por otro lado, cuestionando de manera radical la cultura de producción y consumo que en este momento parece situarse de manera rotunda en el ámbito informático e informativo. En ese sentido, es indispensable preguntarse ¿cuáles son los materiales que empleamos para generar intercambios, experiencias y conocimientos artísticos? ¿Cuáles son las implicaciones éticas y políticas de emplear determinados medios con nuestras comunidades y producir contenidos que puedan ser cuantificables por algunas pocas corporaciones transnacionales que emplearán nuestros datos para definir en nuestros sistemas nuevas necesidades? ¿Es pertinente generar formas crípticas de intercambio que proporcionen zonas de expresión indeterminadas? En este último punto, la creatividad debe acoger conceptos como *pirateo*, *apropiación* y *modificación de sentido o traducción del mismo*. Este último punto se vincula de manera muy estrecha con el primero. (Fragmento de “Balance general de Arte en la Escuela”. Juan David La Rota, artista formador)

Invitamos a quien tenga la posibilidad de explorar más a fondo esta área, a navegar por los siguientes vínculos, donde encontrará el material inicial del proceso de investigación (atlas y diccionario). También, a visitar registros y materiales pedagógicos que se relacionan con las operaciones propias del área: programación en lenguajes de computadores, ensamblaje de objetos y circuitos, modificación de circuitos electrónicos, generación de movimientos a partir de energía renovable, microscopía, *video-mapping*, producción de cultivos, creación de videojuegos, construcción de talismanes de poder, generación de poesía y código, y un largo etcétera.



<https://arteselectronicas2020.hotglue.me/>



<https://arteselectronicas2020.hotglue.me/abecedario>

*Imágenes 2 y 3. Códigos QR para acceder al Atlas y al Abecedario.*

4

# Indagar sobre la experiencia y la creación artística:

## Reflexiones sobre la experiencia sensible y la creación artística en procesos de formación en artes plásticas y visuales del Programa Crea

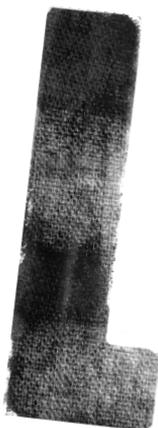
Este texto fue escrito por Ivonne Martínez Merchán, con insumos que surgieron en las conversaciones sostenidas a lo largo de un proceso de indagación con los integrantes de la mesa de trabajo de investigación del área de Artes Plásticas y Visuales, integrada por Tzizi Barrantes, Ana María Preciado, Vanessa Cárdenas, Iván Castiblanco y Miguel Paloma.\*

Ilustraciones e infografías realizadas por Sasha Cano e Iván Castiblanco.\*\*  
La revisión final del escrito estuvo a cargo de Laura Morales López.\*\*\*

\* Ivonne Martínez se desempeñó como enlace pedagógico del Programa Crea. Tzizi Barrantes, Ana María Preciado, Vanessa Cárdenas, Iván Castiblanco y Miguel Paloma son artistas formadores del área de Artes Plásticas del Programa Crea.

\*\* Sasha Cano e Iván Castiblanco son artistas formadores del área de Artes Plásticas del Programa Crea.

\*\*\* Laura Morales López se desempeñó como enlace pedagógico del Programa Crea.



a primera decisión que tomamos fue nombrarnos *Mesa de trabajo de indagación*.<sup>1</sup> Esta denominación aportó mucho más que una forma de llamarnos: implicó comprender la indagación como un proceso de esclarecimiento que busca y permite emerger aquello que no ha sido pensado, tratar de entender el fenómeno de la investigación desde perspectivas no siempre positivistas, encontrar formas de operar (estrategias) diferentes de aquellas en las que predomina la lógica mental, lo cual posibilita fortalecer diversas formas de intercambios sensibles con los que modificamos y crea-

mos nuestra existencia y nuestros contextos, siguiendo las propuestas del pensador griego Cornelius Castoriadis.

Apoyados en esta perspectiva de indagación, nos propusimos hacer una aproximación comprensiva y crítica en torno a varios temas:

- La experiencia y la creación, entendiendo que tanto el juego de billar como los espacios de formación de artes plásticas y visuales posibilitan reflexiones y relaciones entre conocimientos racionales y sensibles.
- La experiencia sensible como superación de dicotomías, planteando la perspectiva de investigación-creación como tránsito entre el experimento y la experiencia.
- La creación artística en la formación sensible que plantea los intercambios subjetivos para la formación de personas y comunidades.
- Al final, se comparte una experiencia de artes plásticas y visuales con jóvenes de baja visión o ciegos: aprendizajes con-tacto, que permiten ejemplificar parte de los planteamientos formulados a lo largo del escrito.

---

1 Asumimos la noción de indagar desde la perspectiva que propone Cornelius Castoriadis en su libro *El imaginario social instituyente* (1997).

La mesa de trabajo de indagación contó con la asesoría del profesor Óscar G. Monroy,<sup>2</sup> puntualmente en las discusiones sobre el juego de billar como forma de conocimiento y como posible detonante de estrategias aplicables a la creación artística. Las reflexiones de este documento dan cuenta de algunas de las inquietudes que emergieron en el área de Artes Plásticas y que reconocemos como una primera etapa de indagación sobre nuestro quehacer como formadores del Programa Crea.

La conversación fue el detonante principal de este proceso, que también funcionó como metodología, y con ella fuimos construyendo el camino que se trazó la mesa de trabajo. Conversar nos permitió intercambiar reflexiones sobre las experiencias y estrategias que desarrollamos como formadores en los espacios de creación-formación. El juego de billar, por su lado, sirvió de apoyo como parte de esta reflexión, y permitió asociar esta actividad con otras maneras de pensar las estrategias que ingeniamos para los espacios de formación.

## *1. La experiencia y la creación*

En alguna de las conversaciones entre los integrantes de la mesa de trabajo de investigación nos planteábamos inquietudes sobre el cercano pero enigmático concepto de la experiencia. Argumentábamos que, como exposición a algún suceso, este concepto nos brinda fundamentos de conocimiento empírico, pues otorga a los sentidos (y no solamente a la razón) las vías para conocer. De este modo, la experiencia posibilita el contacto con los cambiantes hechos del entorno; de ahí la dificultad de concebir modelos o metodologías fijas de las experiencias (que vendrían a ser experimentos controlados) que brindan

---

2 El profesor Óscar G. Monroy y otros colegas vienen trabajando en los últimos años en las relaciones y tensiones entre el ámbito educativo artístico y las estéticas cotidianas (prosaicas). Fruto de estas reflexiones surgió la maestría en Prácticas Estéticas Emergentes, que pronto comenzará a impartirse en la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital.

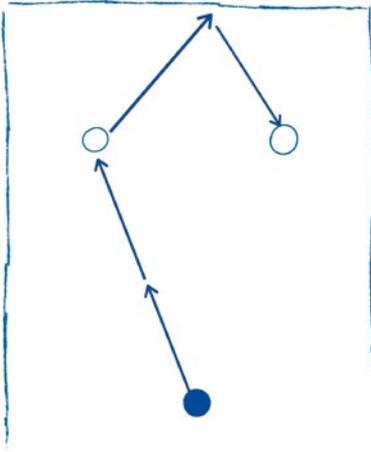
condiciones de diálogo que nos permiten asumir críticamente la propia experiencia y reflexionar sobre ella.

En una sesión de juego de billar que tuvimos en grupo nos hicimos preguntas sobre las formas “científicas” o “empíricas” con que se ha abordado y entendido este juego. El billar ha sido estudiado por la matemática y la física, campos que aventuran predicciones teóricas (aura de credibilidad de estos campos) sobre métodos correctos para ejecutarlo. Sin embargo, al intentar indagar con los jugadores de las mesas vecinas, tahúres en esa práctica, nos mostraron otras perspectivas. Les preguntamos si conocían o entendían este deporte desde revisiones exactas, científicas. Sonreían. Nos dijeron que su experiencia en esta actividad era producto del constante ensayo y error, que era la práctica lo que había posibilitado su aprendizaje: “Esto se aprende dándole y dándole”.

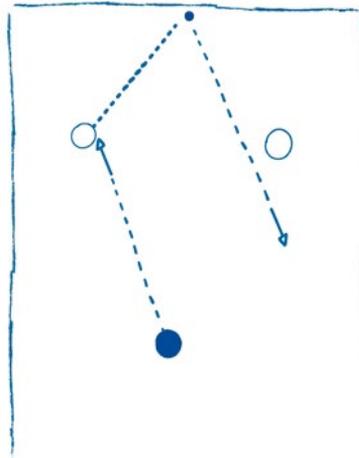
La vida puede ser vista como una partida de billar, cuyas jugadas o lances de acción y reacción pueden compararse con eventos del día a día de las personas. Una jugada de billar, con infinitas posibilidades de ejecución, implica tomar decisiones y actuar, pero igual que en la vida, no siempre se acierta, no siempre hay carambola.

En una charla informal que tuvimos con el profesor Óscar Monroy, mencionó que David Hume, filósofo empirista aficionado al billar, aseguraba que el fundamento de todo razonamiento es la propia experiencia. Provocados por ese comentario, decidimos explorar esa teoría jugando billar. Nos propusimos revisar posibles coincidencias o desfases entre imaginar una carambola, representándola con un dibujo previo (imagen 1), ejecutarla y realizar otro dibujo (imagen 2).

Cada uno realizó este ejercicio. Las dos experiencias no coincidieron. Claro, imaginamos que con mayor experiencia en el juego se lograría hacer coincidir con más frecuencia lo prospectado con el resultado.



*Imagen 1. Dibujo previo.*



*Imagen 2. Dibujo posterior.*

Sobre las jugadas de billar, Óscar comentó: “Cada vez que se taca se crea una nueva situación, como en los procesos de creación”. Así empezamos a tratar de establecer el símil entre la práctica del billar y los procesos realizados en los espacios de formación del Programa Crea. Encontramos diferencias entre lo que se piensa, se visualiza y se plantea (método) en el desarrollo de los espacios de formación, y lo que realmente termina ocurriendo en ellos. ¿Acaso es posible predecir lo que ocurrirá en un ejercicio de creación?

De estas reflexiones surgieron algunas diferencias, que vale la pena anotar, entre las metodologías y las estrategias seguidas en los procesos de investigación, de creación y de investigación-creación. Las metodologías, usadas especialmente en las ciencias para hallar la verdad y para enseñarla, reúnen un conjunto de modos de hacer (métodos) con un orden previamente establecido. Las estrategias usadas especialmente por las artes, y las sensibilidades en sus procesos, son formas de encontrar y trazar rutas nuevas para desarrollar algún asunto. Las metodologías científicas, afines a las certidumbres, trabajan reglas establecidas previamente con las que construyen sistemas generalizables que aplican a los fenómenos regulados: experimentos.

Las estrategias, más empíricas, transitan entre incertidumbres, no usan reglas establecidas y operan sobre casos o particularidades, lo que impide usarlas de forma generalizada, pues las experiencias no son fenómenos regulados.

Las metodologías suelen trabajar con conocimientos de acciones hechas y controladas que se pueden repetir, con resultados cortos y eficaces; en ellas, las decisiones las toman otros, y los resultados pueden ser predecibles. Las estrategias no se centran en acciones realizadas, lo que permite generar experiencias desconocidas, inéditas; en ellas, los implicados toman decisiones a medida que transcurren los procesos, lo que posibilita que lo no calculado emerja. San Juan de la Cruz planteaba que “para ir donde no sabes, debes ir por donde no sabes”. Valiosa “obviedad” del proceso creativo. Por estas diferencias entre los modos en que se da la investigación científica y la indagación empírica, resulta vital para la acción creadora operar mediante estrategias abiertas y fluidas que permitan emerger las capacidades imaginativas y las destrezas de las personas. Esos son aspectos que, desde la perspectiva del sociólogo irlandés John Holloway, ayudarían a recuperar la capacidad creadora de todas las personas, su dignidad.

Después de la experiencia del billar y las conversaciones sostenidas, concluimos que, en los espacios de formación de Artes Plásticas y Visuales del Programa Crea, debe haber lugar para que ocurra lo no calculado, lo inesperado, bajo condiciones que subyacen y son propias de la creación. Si se leen y respetan adecuadamente los tiempos y ritmos de los procesos de creación, puede revelarse lo oculto de los fenómenos para convertirse en valiosos insumos que posibiliten la transformación de los beneficiarios, los artistas formadores y sus contextos.

## *2. Experiencia sensible como superación de dicotomías*

Después de que con la mesa de trabajo aclaramos algunas diferencias entre las metodologías y las estrategias, por un lado, y el conocimiento, por otro, y la importancia de la experiencia, tanto en los espacios de formación de artes plásticas y visuales como en el juego de billar,

nos propusimos reflexionar sobre las características de las experiencias de indagación aplicadas en los modos racionales científicos (experimentos) y los sensibles (experiencias), y las formas dicotómicas en que la cultura nos ha acostumbrado a verlas.

Consideramos que el experimento es afín a la simulación y regula los fenómenos, haciéndolos susceptibles de ser replicados y traducidos, con procesos y metodologías que privilegian perspectivas lineales, secuenciales y seguras. De las experiencias, determinamos su cercanía a la vivencia, con cualidades que las hacen únicas, irrepetibles e intraducibles, condiciones que favorecen visiones más heterogéneas, discontinuas e inciertas, y ponen en juego facultades cognitivas, sensibles, intuitivas, imaginativas y empíricas de las personas. En este punto de la reflexión surgió la inquietud sobre por qué estas formas de indagación han sido concebidas y asumidas, especialmente en culturas occidentales, de forma separada, y ha habido rechazo a planteamientos actuales como la investigación-creación, que proponen integrar esas visiones. Dedicamos algunas conversaciones a este asunto, de las que surgieron estas consideraciones:

El enfoque de la investigación-creación permite la superación de dicotomías históricamente instaladas, de las que no somos muy conscientes, dicotomías como teoría-práctica, razón-emoción, conocimiento-expresión, entre otras. En los campos artístico y estético (escenarios del conocimiento sensible) es preciso abordar estas dimensiones de forma sinérgica, complementaria, entendiendo que tanto la investigación como la creación son acciones propias del conocimiento, que amplían la producción de nuevos sentidos desde los distintos lenguajes de las artes, y permiten expandir las prácticas artísticas y estéticas. Toda actividad investigativa implica ensanchar la imaginación creativa y, a su vez, la creación implica esfuerzos investigativos inevitables, lo que genera constantes interdependencias entre estas acciones. Un ejemplo de estas sinergias indagatorias de la investigación-creación sería la experiencia del juego del billar, que ha sido estudiado, buscando su comprensión, desde perspectivas científicas y empíricas que posibilitan entenderlo de forma más integral.

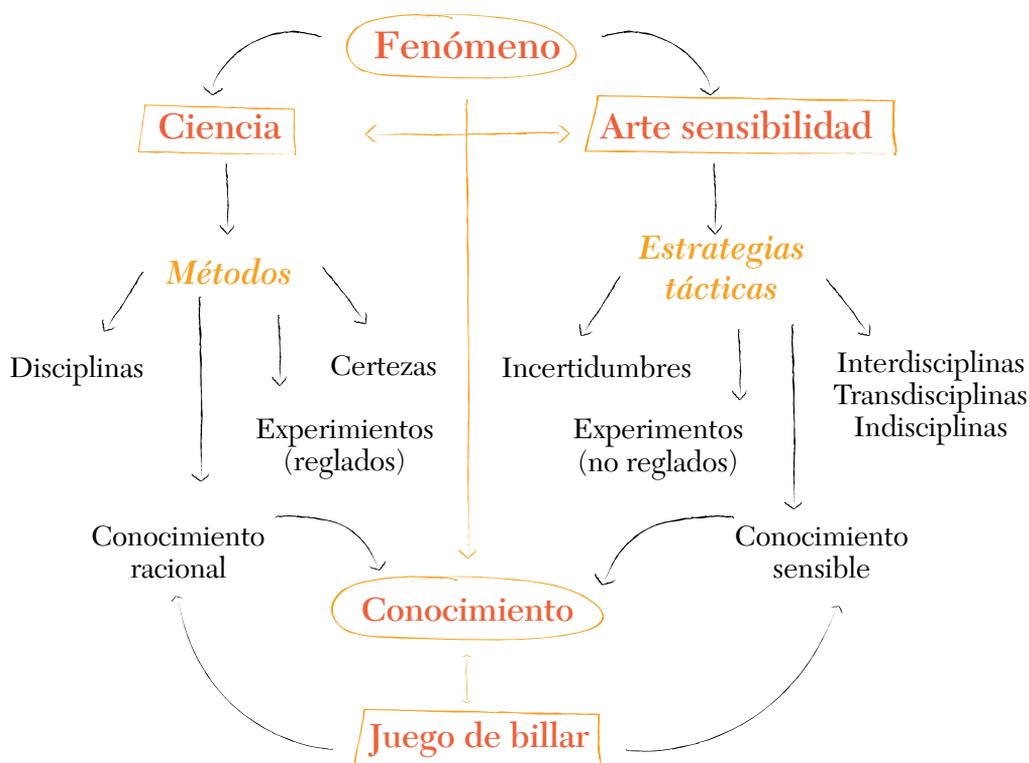
Consideramos esta superación dicotómica una valiosa invitación a seguir asumiendo el reto de estar atentos, día a día, a lecturas

abiertas y críticas de las cambiantes manifestaciones culturales, así como a la escucha activa y comprometida de los problemas, necesidades e intereses de los beneficiarios y sus comunidades. La atención y exploración constante de otras formas de abordar las nuevas experiencias culturales, que el experto en medios y culturas de comunicación Jesús Martín-Barbero, aludiendo al concepto enunciado por Walter Benjamin, llama *nuevo sensorium*, entendido como los “nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, de relacionarse con el tiempo y el espacio” (Martín-Barbero, 2003), permiten reflexionar sobre las formas en que los distintos medios registran los acontecimientos de nuestra vida, y cómo entendemos y asumimos sus implicaciones cognitivas, simbólicas, sensibles y narrativas.

En las conversaciones que tuvimos con los integrantes de la mesa de trabajo sobre las sinergias entre la investigación y la creación, coincidimos en que, como formadores del campo de lo sensible, estamos comprometidos con “la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras, [con] la transformación de los modos de leer plurales y heterogéneos de imágenes, textos y relatos (orales, visuales, táctiles, audiovisuales...) que hoy circulan” (Martín-Barbero, 2005). De igual forma, consideramos importante entender las transformaciones en los medios de representación, en sus dimensiones prácticas y conceptuales, así como su incidencia en las construcciones de la vida cotidiana que vienen mediando nuestra interacción con el mundo. Las oscilaciones y los tránsitos entre estas formas de indagación (experimentos y experiencias) hacen de los espacios de formación del Programa Crea escenarios reales para el encuentro de experiencias, de miradas, de saberes y de diálogo, para la consolidación de lo colectivo, y contribuyen a comprender que “la práctica artística es una parte de la cultura visual, que las indagaciones con diferentes medios hacen palpables los desarrollos del trabajo con imágenes sensibles y simbólicas que participan activamente en las configuraciones de nuestros modos de vida” (Brea, 2010).

La superación de estas dicotomías en las prácticas artísticas suele aportar estrategias que surgen del propio proceso creador, si así lo permitimos y determinamos (imagen 3). En los procesos de creación es necesario fortalecer el conocimiento sensible que convoca

dimensiones de la persona poco consideradas en ámbitos educativos tradicionales, y esto permite superar la fragmentación de la experiencia y, por tanto, del propio sentir. En este sentido, el artista formador Iván Castiblanco señaló en una de las reuniones: “La educación en el presente siglo reclama integralidad, vincular conocimientos, es decir, educar desde la complejidad donde los saberes no estén compartimentados”. De esta forma, las estrategias de los espacios de formación del Programa Crea van desplazando poco a poco la idea de ver como fin único el hecho artístico (la obra), para entenderlo más como un valioso medio para la formación artística. La incorporación de prácticas culturales y de experiencias sensibles de los beneficiarios contribuye tanto en la superación de las dicotomías mencionadas como en los procesos de formación integral de los jóvenes y sus comunidades.



*Imagen 3. Esquema del resultado de la conversación de diferencias entre métodos y estrategias.*

### 3. *La creación artística en la formación sensible*

Crear es transformar lo que hay. En los espacios de formación planteamos que la creación, como práctica artística y sensible, es sobre todo un ejercicio humano que implica la reactivación del deseo de conocer y comprender los fenómenos que conforman la vida: mirar, respirar, escuchar, conversar, caminar, representar, alimentarse, relacionarse con los otros y lo otro, etc. Si el participante agencia bien esta reactivación, y si el artista formador orienta adecuadamente al participante, el deseo de conocer y comprender pueden convertirse en potencia creadora. La artista formadora Vanessa Cárdenas comparte la idea de que la práctica artística es un espacio de aprendizaje y reflexión, de generación de conocimiento. En una de las conversaciones anotó: “Nosotros no buscamos necesariamente formar artistas, sino más bien generar espacios para el entendimiento y el diálogo entre las diversas percepciones, saberes e historias de nuestros jóvenes”.

De igual forma, en los espacios de formación valoramos la activación de la pulsión existencial crítica que nos permite dudar de lo aprendido en las diferentes etapas educativas, lo que abre la posibilidad de intuir y asumir nuevas estrategias para afrontar necesidades y problemáticas. Para la artista formadora Ana María Preciado, la educación artística tiene un valor agregado en este momento específico de la historia, pues “ayuda a los niños, niñas, jóvenes y adultos a construir opiniones críticas, políticas, entendiéndose *política* como toda relación que existe entre ellos y su entorno”. En nuestros espacios de formación revisamos estrategias de indagación propias del campo de la sensibilidad, lo que implica poner en juego distintas facultades cognitivas, sensibles, intuitivas, imaginativas y empíricas de las personas en los procesos de investigación-creación. Asumimos los espacios de formación como lugares donde se privilegian ejercicios de libre ensayo y error, y se trata de superar dispositivos metodológicos rígidos establecidos con antelación, lo que permite operar con insumos diversos: sueños, recuerdos, sensaciones, acciones, indicios, imágenes, intuiciones, percepciones disímiles, etc., a partir de los cuales desencadenamos ejercicios inter y transdisciplinares que contribuyen

a posicionar el mundo sensible como forma de conocimiento de y para las prácticas artísticas y la formación sensible.

Otra ventaja que reconocemos en estas estrategias es que permiten que el artista formador problematice su propio modo de hacer profesional y pedagógico, y comprenda la necesidad de escoger los medios más pertinentes para el planteamiento y desarrollo de sus espacios de formación, poniendo en tela de juicio lo dado, lo creído y lo aprendido, tomando conciencia de las implicaciones de estos aportes al escenario distrital, incluso superando los “conocimientos válidos” para el propio campo artístico, para instalarse, en algunos casos, en la frontera y exterioridad de dicho escenario, lo que brinda perspectivas críticas que reconocen el valor de los saberes extra-académicos tan frecuentemente negados o invisibilizados por el sistema educativo tradicional.

En una de las conversaciones, el artista formador Miguel Paloma comentó que ser formador en artes le cambió la mirada sobre la propia disciplina, y agregó: “El arte no es solamente teoría o generación de objetos: origina procesos reflexivos de la práctica pedagógica desde diferentes estrategias para enriquecer el aprendizaje de los jóvenes y el mío”. Por su parte, Ana María Preciado mencionó que “la situación actual del mundo exige de forma cada vez más urgente un replanteamiento del sistema educativo”. Estos puntos de vista evidencian que las experiencias de los espacios de formación contribuyen al fortalecimiento de las subjetividades de los artistas formadores y de los beneficiarios en sus procesos artísticos, al tiempo que facilitan las valoraciones de sus experiencias interepistémicas en diferentes campos del saber, lo que los ayuda a entender “la dimensión política y las transformaciones en sus propias vidas y las de los otros” (Brea, 2010).

En otra de las conversaciones discutimos sobre la importancia de los aprendizajes técnicos y conceptuales de este ámbito. Insistimos en la necesidad de darles sentido a esos aprendizajes. Ana María Preciado lo planteaba así: “Mis procesos formativos tienen como objetivo la transformación de miradas y de expresión, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, más que la formación meramente disciplinar”. Es innegable que las prácticas artísticas y estéticas conciben invaluable herramientas para desarrollar distintas facultades de las personas, y así amplían los límites de la cultura mediante reflexiones críticas

sobre la propia realidad. Consideramos vital contribuir a introducir cambios en esa realidad, crear nuevos interrogantes que jalonen un constante y estratégico estado de incertidumbre, de inquietud permanente, algo que va más allá de los ejercicios de instrumentalización tradicionales y de las réplicas irreflexivas, lo que constituye un aporte al fortalecimiento de las subjetividades integrales de los participantes en los procesos formativos.

En uno de los encuentros comentamos que las experiencias en el territorio, luego de un tiempo de trabajo constante, logran que la población forje nuevas y variadas lecturas del contexto. La artista formadora Vanessa Cárdenas comentó: “Para mí, la práctica artística se relaciona con las demás áreas del conocimiento y con la vida en general, y permite otras formas de interpretar la realidad y los contextos”. Desde esta perspectiva, las estrategias empleadas en las artes plásticas y visuales son creaciones en sí mismas; eso las convierte en valiosos incentivos para que los artistas formadores incorporemos de forma crítica las implicaciones de su uso en los espacios de formación.

#### *4. Aprendizajes con-tacto: Una experiencia en el taller de artes plásticas y visuales*

Es frecuente que en nuestra labor comentemos experiencias que a diario ocurren en los espacios de formación. A continuación describiré de forma breve una experiencia de taller que ilustra algunos de los planteamientos que discutimos en la mesa de trabajo de indagación.

De forma inesperada me asignaron un taller temporal en uno de los Crea para trabajar artes plásticas y visuales por cuatro sesiones. La particularidad de este grupo era su condición de baja visión o total ausencia de ella. De entrada, me pareció un gran reto por no haber tenido acercamiento previo a este tipo de población ni haber incurrido en posibles estrategias que me dieran pistas sobre cómo trabajar con un lenguaje artístico no visual. Fui con la iniciativa de hacer unas exploraciones desde el dibujo y con la intención de identificar particularidades técnicas adecuadas para el grupo. Era un salón pequeño

para aproximadamente veinte personas. Al recibirlos, noté que las edades no eran cercanas: tenían entre siete y dieciocho años; su manera de comunicarse exigía una comprensión que de momento no tenía. Hablaban con un tono alto, casi gritando de esquina a esquina. Sentí que tenía grandes limitaciones con mi lenguaje verbal.

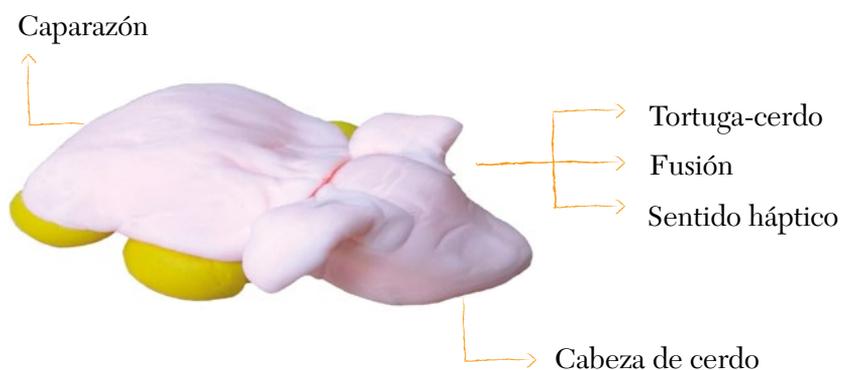
En la primera sesión fracasé, o por lo menos esa fue la sensación que me quedó. Trabajar un ejercicio de retrato desde el contacto corporal no era de su interés, y el descontento se evidenció en sus rostros. Percibía caótico el ambiente de aprendizaje. Todo me inquietó y me generó conflicto, ya que les debía responder inmediatamente, y no podía. Los tiempos eran diversos para el compromiso y las capacidades de cada uno; cualquier indicación/acción demandaba una atención personalizada en un grupo tan numeroso.

En la segunda sesión propuse un ejercicio de *frottage* con siluetas de animales. En esta ocasión organicé previamente el espacio para que no tuvieran inconveniente con los insumos: piqué la hoja en la mesa con cinta, dejé los lápices enfrente de cada puesto e indiqué que el tajalápiz estaba en la mitad de la mesa. Ese gesto que parece mínimo, casi insignificante, les generó interés por la actividad que iban a realizar. Luego de la anterior sesión, consideré necesario reconocer inicialmente los materiales; así parecieran cercanos a nuestra cotidianidad, era importante mencionar la forma de la hoja, el límite y la posibilidad que daba dicho formato para lo que se tenía planeado. Posteriormente, brindé a cada estudiante las siluetas, les comenté que eran animales que habitan en el mar y solicité mencionar algunos. La indicación siguiente fue reconocer los animales a través del tacto. La intriga se tomó el espacio; algunos lograron identificarlos y comenzó a verse la complicidad que entre ellos se creaba: intercambiaban las fichas para poder saber cuál tenía el compañero del lado y ayudarlo a responder la pregunta, o simplemente querían tener la experiencia de reconocer otros aparte del suyo.

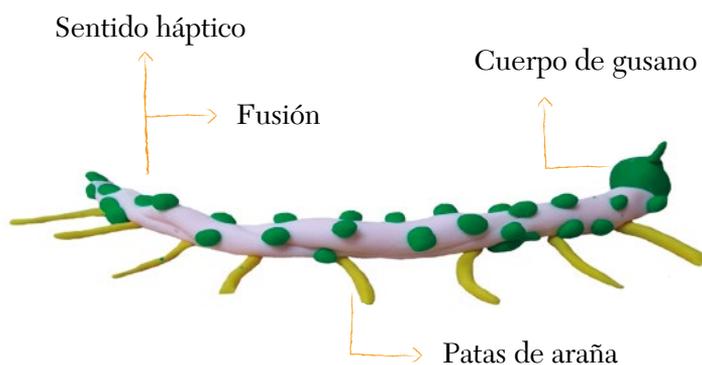
En la tercera sesión, la comunicación se fortaleció una vez dejé de manejarla con distancia. Un ejemplo: cada vez que me llamaban, tomaba su hombro para que sintieran que estaba allí y que la intención era atender su necesidad. En ese encuentro se realizó un ejercicio de moldeado con porcelanacrón. Una vez ingresaron al espacio,

previamente organizado, di la directriz de realizar un objeto que a ellos les llamara la atención, les gustara o les interesara. Algunos estudiantes me pedían orientación o “mi punto de vista” sobre lo que estaban realizando, ejercicio que de nuevo me creaba un conflicto con respecto a la realidad que cada sujeto puede tener/construir, de acuerdo con su experiencia y la validez que le atribuye.

En la cuarta y última sesión, tomando en cuenta que el moldeado era un ejercicio que le interesaba al grupo, nuevamente se trabajó con dicha técnica. Esta vez debían realizar un animal producto de la fusión de dos cuerpos de animales distintos. Al acompañar las propuestas de cada uno logré resolver inquietudes planteadas sobre cada forma guiando sus manos hacia ciertas posturas que tuvieran similitud con la percepción de “la realidad”, juntando las experiencias, en este caso, del estudiante y la mía, permitiendo el contacto como guía de construcción. Un ejemplo: uno de ellos me dijo que quería realizar un cuerpo de tortuga con cabeza de cerdo. Para resolver el cuerpo, le pregunté si sabía cómo era el primer animal, me dijo: “Redondo”. Tomé sus manos y le di forma de “recipiente” para que se hiciera una idea de caparazón, luego recorrí sus manos con las mías para hacer conciencia de dicha figura. Los resultados fueron: *Tortuga-cerdo* (imagen 4), *Gusano-araña* (imagen 5), entre otros.



*Imagen 4. Tortuga-cerdo*



*Imagen 5. Gusano-araña*

Esta experiencia, que inicialmente consideré frustrante, me permitió ir encontrando, descubriendo rutas desconocidas en mi quehacer pedagógico, estrategias que fueron aflorando en el mismo proceso y en el con-tacto con ellos. Las características del grupo me fueron llevando a un desaprendizaje de metodologías instaladas por nuestro régimen visual ocularcentrista, abriendo paso a los otros sentidos —el háptico, en este caso— y posibilitando otros tipos de encuentros que enriquecieron el desarrollo del taller.

Las exigencias y necesidades de este espacio me instaron a valorar y entender los aprendizajes de forma bidireccional, integral, y a superar la planeación o el deseo de los artistas formadores, en que pueden quedarse las proyecciones de las sesiones. Entendí que proceder de forma atenta y respetuosa con los ritmos y tiempos de las experiencias del proceso creador también ayuda a ampliar las (mono) disciplinas en las que aún están instalados algunos lenguajes de las artes, con lo que se logra superar las dicotomías mencionadas. Este encuentro terminó siendo una valiosa invitación a revisar las estrategias empleadas en el aula, y a abordarlas de forma multidimensional y multisensorial, condiciones propias de toda experiencia, algo que, en palabras de Vanessa Cárdenas contribuye “a posicionar el campo artístico como un escenario de conocimiento más allá de la ‘recreación’ y de la exclusiva producción técnica”.

Conversado con los integrantes de la mesa de trabajo, también comprendí que más allá de las modas académicas de abordajes inter y transdisciplinarios (interés que en un primer momento acompañó este proceso) hay una necesidad real de afrontar de forma integral la complejidad de los problemas de las personas y comunidades, sin que importe demasiado de qué forma termine llamándosele. Es necesario estar abierto a estrategias nuevas en los procesos de creación, incentivar el tránsito entre incertidumbres para no usar siempre reglas previamente establecidas; eso permite descubrir la riqueza y cualidades de todos los fenómenos. Es relevante que la práctica indagatoria en los procesos de formación de Crea permita seguir emergiendo y potenciando lo que no se ha pensado, para instalarlo como un eje activo en la formación de nuevas sensibilidades que permitan asumir la construcción de un mejor planeta para todos.

## Referencias

- Acaso, M. (2009).** *La educación artística no son manualidades.* Catarta.
- Brea, J. (2003).** *El tercer umbral: Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural.* Cendeac.
- Buenaventura, N. (1995).** *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social.* Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1997).** *El imaginario social instituyente.* Zona Erógena.
- Holloway, J. (2002).** Cambiar el mundo sin tomar el poder: El significado de la revolución hoy. *Revista Herramienta.*
- Hume, D. (1988).** *Investigación sobre el conocimiento humano.* Alianza.
- Lipovetsky, G. (2015).** *La estetización del mundo.* Anagrama.
- Mandoki, K. (2006).** *Prosaica uno: Estética cotidiana y juegos de la cultura.* Siglo XXI.
- Mandoki, K. (2013).** El indispensable exceso de la estética. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1999).** *Los ejercicios del ver: Hegemonía audiovisual y ficción televisiva.* Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (2003).** *La educación desde la comunicación.* Norma.
- Max-Neef, M. (2004).** *Fundamentos de la transdisciplinariedad.* Universidad Austral de Chile.
- Morín, E. (noviembre de 1994).** Carta de la transdisciplinariedad. Convento de Arrábida. *Revista El Basilisco.*
- Villoro, L. (2006).** *Crear, saber, conocer.* Siglo Veintiuno Editores.

5

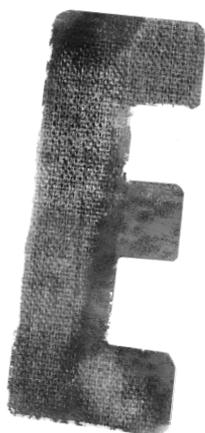
# Tres lugares para el acontecimiento y un decálogo

**Junior Bautista, Carolina Chávez. José Jara  
y Diana Jaramillo G.\***

\* Junior Bautista y Carolina Chávez se desempeñan como artistas formadores del área de Teatro; José Jara y Diana Jaramillo, como enlaces pedagógicos de la línea de atención Arte en la Escuela, del Programa Crea.

El proceso de construcción del presente documento contó con la presencia de distintos artistas formadores de la mesa de investigación y documentación del área de Teatro, liderada por la responsable de área, María Fernanda Gómez. A todos los participantes agradecemos su apoyo en las distintas etapas de construcción de este documento.

## Nota al lector



Estimado lector, le escribimos los artistas formadores del área de Teatro. El documento que está por leer presenta dos canales de comunicación: en el lado A, izquierda, se exponen nuestras reflexiones conceptuales, hallazgos y fuentes que emergen de la indagación llevada a cabo en el año 2019. En el lado B, derecha, los relatos y acontecimientos que responden a nuestras necesidades creativas y dan cuenta de este proceso. La lectura de cada lado puede hacerse independientemente, pero resulta más provechoso hacerlo de manera simultánea.

El proceso de indagación procuró develar los acontecimientos y experiencias que vivimos con los participantes de nuestros talleres de teatro para comprender nuestras prácticas creativas y pedagógicas. Inicialmente, nos preguntamos: ¿Cuál ha sido el acontecimiento que nos generó conflicto entre las ideas preconcebidas y la realidad de atención en el territorio, entendiendo el acontecimiento como un suceso en el cual se hacen evidentes las experiencias transformadoras de la realidad? (“Badiou como acontecimiento”, en Mosquera, 2015). Al interpretar y analizar esta información han quedado en evidencia las dinámicas propias de lo vivido en los territorios y en los desarrollos de la práctica formativa para develar las formas como concebimos nuestras acciones artísticas y pedagógicas, tomando los acontecimientos cotidianos del taller como punto de partida.

Al estudiarnos como sujetos, nos analizamos en y desde los contextos. Esto implica que los niños, niñas y adolescentes participantes de nuestros talleres de teatro llegan al aula como seres portadores de contextos: los suyos son cuerpos cargados de experiencias y acontecimientos. En este sentido, procuramos ser mediadores entre esos saberes propios y los saberes que nos proponemos “aprehender”, en

parte porque queremos ser provocadores de procesos de aprendizaje, en parte porque forma parte del constante intento de propiciar acontecimientos en el aula que nos transformen a nosotros y a los participantes —como sujetos contextualizados y mediados por estrategias de educación teatral— generando influjos en la cotidianidad de los sujetos en formación, desencadenando la creación de mundos posibles y la transformación de la realidad.

En el documento se plantean tres episodios, cada uno acompañado de una creación narrativa o poética, pues de acuerdo con Dubatti (2011), “Necesitamos la metáfora poética (sea o no ficcional) para, por contraste y diferencia, ver de otra manera la realidad e intuir o recordar lo real” (p. 46). Finalmente, queremos llevar nuestra voz, la de los artistas formadores del área de Teatro, a usted, estimado lector.

## Lado A

### Constitución del ser: Acontecimientos en el sujeto que aprende

Este episodio surge al preguntarnos cómo posibilitamos el acontecimiento desde la práctica pedagógica y creativa en el área de teatro. Durante la indagación encontramos elementos en los procesos de aprendizaje que estaban orientados a lo experiencial, lo vivencial, quedando en evidencia que la posibilidad del acontecimiento no se limita al aprendizaje y reproducción de la técnica teatral: también participan, entre las personas involucradas en la formación artística, la construcción de puentes de confianza, que se da en el campo de la experiencia como producto del convivio, en el encuentro entre sujetos. Se nos hizo evidente, al detenernos en el desarrollo de los dispositivos artístico-pedagógicos<sup>1</sup> de los talleres de

---

1 Cuando hacemos referencia a los dispositivos artísticos o pedagógicos,

## Lado B

### El sueño



Recuerdo que ese día no quería ni levantarme. Mi papá me había dicho que tenía que estudiar en las vacaciones, y a mí me daba una rabia tal que no me dejaba salir de la cama. Después de dejar a mi hermanito Michael en el jardín, mi papá empezó a contarme historias de cuando él era pequeño. Me contó que siempre había querido ser actor, que él pensaba que le habría ido bien, porque él era muy guapo y le gustaba ser parte de los actos del colegio, pero que como yo había llegado cuando él era todavía muy joven, ni siquiera había podido terminar el bachillerato, y mucho menos pensar en estudiar para actor. Le prometí a mi papá que si me gustaba la clase, iba a cumplir su sueño por los dos.

Llegamos, y cuando esa puerta se abrió, fue como si tuviera un tambor aquí, en el pecho. Muchos niños corrían en el patio. Al principio me dio un

teatro, que estos se hacen con la conciencia de contribuir a la construcción o reconstrucción de los saberes de cada individuo, es decir, que buscan generar, en los participantes, procesos de reflexión y comprensión de sí mismos y de lo que los rodea, a través de la imaginación, el análisis y la creación de otros mundos posibles. Por ejemplo, los talleres desarrollados con los diferentes grupos parten de los niveles de comprensión que los artistas formadores tienen de la realidad histórica en la que sus estudiantes están inmersos. Para el artista formador Junior Bautista,

En las sesiones desarrolladas se movilizan contenidos propios del teatro, como presencia escénica, proyección

---

nos referimos a la construcción de estrategias didácticas para la movilización de saberes en un campo específico, en este caso, el teatro, estrategias con las que el artista formador tiene en cuenta el contexto situado.

poquito de susto, porque no los conocía, hasta que pude ver a Xiomara, una niña que estudia en mi colegio, y me fui corriendo para hacerme con ella. Estuvimos jugando un poquito a las cogidas, y me presentó a unos niños que acababa de conocer. Ninguno era de teatro. Uno de ellos, con su hermanito, iba a estudiar música. Una niña costeña me dijo que iba a aprender artes; yo le dije que todo lo que hacíamos era arte, pero ella me aclaró que eran las artes de pintar y hacer figuras con papel. Xiomy, en cambio, iba para el salón de danza. Me mostró unos pasos que le iba a mostrar al profe apenas entrara.

La profe de teatro era muy bonita. Su nombre era Lucía. Se veía pequeña, parecía una muñequita, pero era brava y estricta. Nos hacía calentar y correr mucho. Nos la pasábamos jugando; no nos dejaba descansar. Ese primer día aprendí que debía ir siempre con ropa de trabajo, pero no como el uniforme de mi papá, sino en sudadera o chicle, para poder estar cómoda. Con el siguiente sueldo, mi papá me compró un chicle de florecitas que se convirtió en mi uniforme del curso vacacional.

corporal y vocal, y ubicación espacial. Pero estos elementos solo serán abstracciones teóricas, hasta que se confronten con elementos o situaciones basados en la realidad, apoyándose en las características de la naturaleza, de las prácticas sociales, profesiones e imaginarios urbanos o actitudes de las personas cercanas. De este modo, es entendible que los primeros acercamientos o exploraciones creativas estén asociadas a elementos característicos de los contextos o experiencias de vida de los estudiantes.

Así, esta visión de la acción de compartir experiencias relativas al ejercicio de formación-creación teatral, centrando la mirada en las características particulares del sujeto y la colectividad que aprende, permite emprender la creación de nuevas posibilidades creativas

El curso de las vacaciones fue corto, pero mi papá recuerda que yo no dejaba de hablar de todo lo que hacía allá. Le enseñaba canciones a mi hermanito y le hacía mímica para que se riera. Los dos días de la semana en que iba, llegaba rendida de todo lo que habíamos jugado. Me dio mucho pesar cuando se acabó el curso, y tuve que volver al colegio a estudiar. Cuando mi papá me vio así de triste, llamó a preguntar cómo podía hacer para que yo continuara en el taller, y así se enteró de que en mi colegio iban a empezar a dictar clases de artes para todos los niños de primaria. Le dijeron que podía aprovechar para meterme. No se imaginan lo feliz que fui con esa noticia.

A la semana siguiente fueron unos profes que yo no conocía, a hablarnos de todo lo que había para escoger. Algunos amigos se metieron a clase de Artes Electrónicas, que es como de informática, pero más chévere. Otros se metieron con un profe muy lindo a escribir historias; me acuerdo que, para las muestras, colgaron poemas y cuentos por todo el colegio, como si fueran pájaros. Yo seguí estudiando teatro, porque quería seguir jugando

y pedagógicas (mundos posibles) que nos acercan a los acontecimientos que transforman realidades. Dichas transformaciones que ocurren por y desde los sujetos que habitan o viven esos acontecimientos, sujetos cargados de sueños, proyectos y objetivos, y los dispositivos didácticos nos permiten propiciar esos cambios, lo cual afecta a las personas que participan en los talleres y a otros sujetos de nuestras comunidades. Esta transformación es necesaria en la correlación de los sujetos que en el aula aprendemos a partir de los acontecimientos cotidianos, y los artistas formadores estamos atentos a observar dicha transformación de las realidades en la escuela, el barrio, la ciudad y un sinnúmero de lugares de los que solo alcanzamos a comprender un poco por medio de este proceso de indagación. Muestra de ello son los testimonios que recogimos, y que ahora nos permitimos comunicar valiéndonos de la

y soñaba con que mi papá me viera actuando.

Al principio me dio pesar, porque la profe Lucía ya no estaba con nosotros, pero en cambio llegó un profe muy chistoso al que le gustaba jugar y hacer cosas más arriesgadas. Aprendimos a montar zancos y a hacer números de circo, pero como payasos. ¡Hasta nos llevó narices rojas y todo! Nos dejaba tareas largas que mi papá me ayudaba a hacer: aprendernos poemas, hacer ejercicios todos los días para que el cuerpo fuera cada vez más fuerte, cuidar nuestro cuerpo, comer bien y leer mucho. Me empezó a ir mejor en el colegio y empecé a hablar sin tanto miedo ante al público. Mi papá me ponía cuidado y me decía que yo le recordaba cuando él tenía mi edad.

El profe un día nos hizo inventar una obra. Se trataba de una niña como yo, que llegaba a un mundo mágico donde no existían injusticias. Para escribirla, cada uno contó historias que lo ponían triste, y el profe nos ayudó a convertirlas en cosas bonitas. Escuchar a mis amigos contar cosas feas, que yo no sabía que habían vivido, me hizo sentirme más unida a ellos. Formamos un gran equipo. El profe me puso

metáfora poética, para hablar un poco de los sueños que se instalan en nuestras aulas y que empiezan a ser comunes entre los artistas formadores, los estudiantes y los padres de familia.

### **Transformación social: Acontecimientos en el territorio**

En el tiempo que tuvimos para escucharnos y narrar nuestras vivencias, percibimos que muchas de nuestras historias incluían experiencias afortunadas y desafortunadas en los territorios, con las instituciones y comunidades que participamos en los procesos pedagógicos. Algunas de las afortunadas daban cuenta de tránsitos en la relación de los estudiantes con su medio y con quienes coexisten fuera del aula de clase. Así percibimos que las personas interactuamos de maneras diferentes en un mundo en constante cambio. Por consiguiente, nuestras reflexiones también deben hacerse en y desde los contextos; de esta

de protagonista. Mi papá se puso dichoso, y al otro día, al levantarme, me hizo una changua para celebrar. Ensayar y estudiar en la casa no era fácil, pero mi profe decía que eso hacían los grandes actores, así que ensayé con juicio para el día de la muestra en el colegio. Para los vestuarios, algunos papás nos ayudaron. Mi papá le pidió a mi vecina Rocío que me hiciera el vestido que yo misma había dibujado.

El día de la muestra yo estaba muy nerviosa. Mi papá pidió permiso en el trabajo y estuvo desde temprano con nosotros. Todos los del colegio nos presentamos. Hubo canciones, bailes, exposiciones y, por supuesto, teatro. A mí me daba risa, porque era como si nosotros fuéramos famosos.

Antes de salir al escenario, empecé a temblar, pero saber que mi papá, mi tío y mi hermanito estaban entre el público, me dio tranquilidad. Desde el escenario podía ver a mi profe, que estaba más nervioso que nosotros y no se cansaba de darnos ánimo. En un momento de la obra miré hacia el frente, y ahí estaba mi profe Lucía, con su sonrisa grandota y con los ojos a punto de llorar.

manera comprendemos que los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de los grupos atendidos llegan al aula como narradores de historias; su cuerpo cargado de experiencias vividas contiene en sí mismo distintas realidades, que nos hablan sin palabras de ese contexto en que habitan. En palabras del artista formador Julio César Luna,

Cuando el artista formador extiende su mano afectuosa hacia sus estudiantes (término ya poco utilizado en la pedagogía actual), su rostro se transforma e inmediatamente se dispone a escuchar. Son ellos los portadores de historias legítimas, verdaderas e interesantes en las que los protagonistas son ellos mismos. Son héroes de carne y hueso que viven sus propias dolencias, sufrimientos, aspiraciones y “triumfos”. Su reconocimiento ha sido nulo y poco apreciado por los educadores

Yo creo que la vida en nuestro barrio cambió desde que el Crea llegó. Luego de haber estado con Crea en el colegio, mi profe me recomendó para que entrara al grupo de la comunidad con ellos mismos. Ahora estoy en el grupo del Crea Meissen. Nos hemos presentado algunas veces. Mi papá siempre nos acompaña. A mí me gusta verle los ojos brillando como si fuera él quien hizo su sueño realidad.



### Cantando la tabla

En la puerta, una madre de familia llega muy disgustada preguntando por el profesor de teatro. Al verlo, de inmediato lo interpela.

**Carmenza:** ¿Usted es el profesor de teatro de mi hijo?

**Artista formador:** ¿Quién es su hijo?

**Carmenza:** Mateo Rojas.

**Artista formador:** Ah, sí, sí. Cuénteme.

**Carmenza:** Yo no entiendo lo que hace mi hijo acá. La vez pasada se puso sobre la cama a hacer piruetas y rompió una

tradicionales, por su entorno social y por sus propios padres.

Esos entornos hacen referencia a los lugares ya nombrados: escuela, barrio, ciudad, y ahora, familia, en los que detectamos tener incidencia. Hacemos referencia al rol que desempeña la familia como ente constitutivo del ser, según los aportes de Calle (2017, p. 166):

La familia, como agente formador, constituye un campo central en la comprensión de las condiciones que determinan las formas de relación que los jóvenes entablan en el ambiente escolar, en tanto existe una interdependencia entre los individuos y los espacios sociales en los que ellos se desarrollan.

Así, podemos plantear que desde nuestra labor de propiciar acontecimientos buscamos el surgimiento del

tabla. Mire, qué pena con usted, pero mi hijo no va a seguir viniendo.

**Artista formador:** Yo la entiendo, pero espere le trato de explicar. Conversemos. ¿Usted alguna vez ha visto teatro?

**C:** Yo ni sé qué es eso. ¿No le digo que mi hijo solo llega a molestar a casa?

**AF:** Pues su hijo, Mateo, está recibiendo un taller de teatro en el que está aprendiendo a actuar. Pero eso implica muchas cosas: canciones, juegos, piruetas, como usted las llama... en fin, un gran número de actividades que buscan darle herramientas creativas para actuar y otras para la vida misma.

**C:** Sí, pero usted no se aguanta la molestadera en la casa. Eso me toca a mí, y ya estoy cansada. Y ahora usted me viene a hablar de herramientas, como si esto fuera un taller de mecánica.

**AF:** Quizá no me hice entender con claridad. Un taller también es un espacio de construcción de “algo”: pueden ser muebles, carros, o también cosas que no se pueden percibir tan fácilmente, que son intangibles, pero no por eso son menos importantes. Esas herramientas de las que le hablo, que también las podemos llamar

ser social o “político”, como lo plantea Badiou. A (2009). Hacemos referencia a las acciones transformativas en los entornos sociales, contextuales y territoriales con la resignificación del espacio y la modificación de las normas establecidas por los entes que operan sobre los niños, niñas y adolescentes (familia e instituciones educativas, entre otros). Ese conjunto de normas puede ser leído como el *estado de la situación*, que, en palabras del mismo autor, “se considera como el sistema de coacciones que limitan precisamente la posibilidad de los posibles”. Nos damos cuenta de que cada estudiante es portador de experiencias y sujeto de gobierno de las infancias (Amador Baquiro, 2012).

Reconocimos que los acontecimientos del aula de clase trascienden de ella, generan estas acciones transformativas, en las que, según la experiencia de la artista formadora Claudia Arcila, el artista formador también se permite

*habilidades, destrezas, valores*, y de muchas otras formas, le ayudarán a su hijo a mejorar su vida y hasta la de usted.

**C:** Pues, profe, ahora que lo dice, claro, él está más intenso que antes, y esto de la tabla me da mucha rabia. Pero él también ha estado muy contento, pues noto que anda como feliz por estar acá. Ahora que lo pienso bien, ya no volvió a juntarse con esos amiguitos del barrio que tan mala fama tienen, porque el tiempo que tiene libre, especialmente cuando no puedo estar con él, se la pasa acá.

**AF:** ¿Y cree que eso es bueno?

**C:** Pues, profe, mire, en la casa todos andamos muy ocupados, y aparte del colegio, ese muchacho no tiene nada más que hacer. Y eso que al colegio toca llevarlo obligado: es una rogadera para que se levante, se ponga el uniforme y salga. En cambio, uno le dice *Crea*, y ese niño salta de la alegría. La vez pasada me pidió permiso para ensayar con un amigo algo que usted le había mandado a aprenderse. A mí no me da confianza que él traiga amiguitos a la casa, así que le dije que sí, pero que yo tenía que estar ahí.

... ver su oficio como la manera de acercarse, de brindar cariño, de mostrar todas y cada una de las potencias que tienen los niños, niñas y adolescentes, no solo como artistas, sino como personas (...), para aprender y para crecer juntos en las comprensiones de la vida y del mundo.

Así, con la resignificación del espacio-tiempo a partir de la formación (experiencia) artística, el estudiante adquiere nuevos horizontes para su desarrollo social, que le permiten adquirir nuevos *habitus* que transformarán su manera de ser-estar en el mundo, y de esta manera, entra en tensión el *estado de la situación* y el *gobierno de las infancias*, algo favorable a su desarrollo social y a su formación como sujeto social y del arte. A partir de esto, queda en evidencia que el artista formador de teatro es un agente detonador de

**AF:** ¿Y los acompañó?

**C:** Claro, profe. Además, que uno no sabe a quién se le ocurre meter a la casa. Pero esos niños se pusieron toda la tarde a leer algo como un cuento que tenían, y hablaban entre ellos, hacían caras, se movían, repetían una y otra vez, como loros mojados. La verdad, yo hasta me divertí mucho viéndolos, y ahora ellos son como amigos.

**AF:** Y entonces, ¿en serio va a sacarlo de los talleres de teatro?

**C:** No sé... Es que eso de la tabla me tocó pagarlo, y con esta situación como está...

**AF:** Yo hablaré con su hijo para que eso no vuelva a pasar. Entiéndalo, es un niño; él no quería dañar la tabla.

**C:** Bueno, profe, si usted me promete que hablará con él y que no van a volver a romperse tablas de la cama, yo lo dejo seguir viniendo. Y otra cosa: él me habló de una presentación final o algo así.

**AF:** Sí, claro, es el 30 de octubre. Puede venir toda su familia, e incluso amigos, si quiere. Todos están invitados.

**C:** ¡Qué chévere! Eso sí me gusta. ¡Que se luzca el muchacho! ¡Ah! pero eso sí, no me

subjetividades que, como entendedor de realidades, tiene una labor que traspasa el límite mural de los centros de formación. Es un deconstructor de la realidad que busca la transformación social. De este modo, una vez más se enfatiza en la *posibilidad de lo posible*.

### Acciones pedagógicas y de aula: Acontecimientos en el taller

El taller, donde también se da lo intangible, es para nosotros un encuentro entre seres humanos en el que surge la metáfora de una relación horizontal para hacer referencia a la desjerarquización del conocimiento, en la medida en que la enseñanza y los aprendizajes circulan en doble vía, como un nuevo mundo posible que surge para la educación artística y el reconocimiento del ser. En ese encuentro identificamos, durante la indagación, el acontecimiento primario que ocurre en las acciones

vaya a pedir disfraces o esas cosas, porque no hay plata.

**AF:** Ahí vamos mirando. Por ahora, que su hijo siga viniendo para no perder lo que hemos logrado hasta ahora.

**C:** Bueno, listo, profe. Así quedamos.



### Círculos mágicos

Abro los ojos, y entre los pensamientos que vienen a mi cabeza, uno se destaca: “Hoy es mi primer encuentro con un grupo que viene de San Cristóbal”. Según me informaron, es un grupo de tercero de primaria, ciclo II. Me cercioro de que no me falta el kit (algo de cinta pegante, tijeras, papel crepé, papel higiénico y toallitas húmedas; todo por si las moscas). Salgo de mi casa tratando de acoplarme al ritmo de la ciudad que corre. Tomo el bus (que por fin pasa), y por la ventana observo los automóviles y el panorama del recorrido. Durante esta hora aún mi cabeza sigue dando vueltas en torno a nuestro primer encuentro. ¿Cómo será el grupo? ¿Cuántos niños serán?

que realizamos en el aula, y en la investigación teatral lo reconocemos como convivio. Entendemos que si el teatro, como acontecimiento, según Jorge Dubatti, solo puede existir si está en diálogo con la triada *convivio, poiesis, expectación*, tenemos que adaptar esta teoría del acontecimiento al taller en el aula de clase. Dubatti (2011) plantea que “si el teatro es acontecimiento, debemos estudiar el acontecimiento o aquellos materiales que, sin constituir el acontecimiento en sí, están vinculados a él antes o después de la experiencia del acontecimiento” (p. 70). Entonces, resulta que revisar la acción o la labor del artista formador de teatro en el aula es, *per se*, estudiar el acontecimiento.

Todo esto surge del reconocimiento de que en el acontecimiento del taller se procura que cada participante estimule su pensamiento crítico a partir del análisis de la realidad y el reconocimiento del contexto propio, partiendo de elementos sencillos

¿Serán calmados o explosivos?  
¿Hablarán mucho? ¿Vendrán porque quieren? Pienso en si las actividades que les propondré serán las adecuadas o tendré que acudir al plan B, C o D (porque casi siempre los tenemos, en caso de emergencia pedagógica). Voy con el tiempo contado. Tengo mucha emoción, la emoción que solo se siente cuando se ama lo que se hace.

Al llegar al edificio, se abren las puertas del castillo mágico de los aprendices de *arte magia*. El gris queda detrás de la puerta. Es un secreto a grandes voces: aquí vienen los niños a aprender de la magia del arte con su cuerpo. Entro sonriente a este espacio. Aquí se encuentran miles de posibilidades de cambiar, soñar y crear, de hacer magia con el arte. Me apunto en la lista (hora de llegada, código de grupo, número de cédula), pido el salón y los materiales. Hay muchas ventajas en este castillo Crea, y es que aquí todo está dispuesto para crear lo imposible, transformar lo intransformable: desde espacios limpios hasta instrumentos musicales, desde unas telas hasta papeles de colores, lápices, palos... ¡Todo listo para iniciar! Mentira: aún me faltan los globos. Debo mirar

como el respeto, el cuidado de sí mismo y de los demás, la importancia del silencio y la escucha de la palabra como lugar de enunciación, con el propósito de encontrar nuevos caminos expresivos y pedagógicos para la formación de seres sensibles a los cuestionamientos del tiempo presente, de la sociedad, y de acuerdo con las necesidades educativas, expresivas y artísticas de los contextos donde se desarrollan las prácticas formativas. En esta tentativa encontramos las transformaciones mencionadas a lo largo del documento. Por ejemplo, Isabella Olivares, artista formadora, describe:

El cambio aptitudinal y actitudinal [del niño] permite ver a las docentes acompañantes que las condiciones particulares de los participantes no tienen que ser necesariamente identitarias, que pueden y tienden a ser cambiantes. Por ejemplo, un niño con

en la maleta a ver si vienen en el kit de *por si las moscas*.

Ha llegado la hora cero. Allí está el taller. A la puerta, y en fila, se asoman 35 aprendices de teatro-magia. Vienen felices, gritando y quizá con la misma emoción que me ha embargado todo el día. De hoy depende que ellos quieran volver. Nos vamos a nuestro lugar de encuentro.

Al principio fue difícil que guardaran silencio. Por lo tanto, esperé en el piso sentada en posición mariposa, hasta que uno a uno se fueron callando. Una vez llamada su atención, lo primero que hicimos fue recitar nuestro primer conjuro, el “quita-miedo”, porque, aunque ustedes no lo crean, tanto ellos como yo tenemos miedo el primer día: “Arranzanzan, arranzanzan, guriguri, guriguri, arranzanzan”. Todos cantamos la canción mientras vamos cruzando las palmas del lado derecho al izquierdo y de abajo arriba, y terminamos tocándonos las orejas.

Ahora les pido a mis aprendices que hagan un círculo mágico en donde se explicarán las reglas básicas para ser un aprendiz de teatro-magia. Una vez en el círculo, me presento, y cada niño, a su vez, se presenta y comenta

agresividad diagnosticada, medicado en casa como consecuencia de lo mismo, después de un mes de trabajo [en el taller de teatro] es capaz de abrazar y relacionarse con los otros, y procura controlar su fuerza y su intensidad en el trato colectivo.

Estos gestos de abrazar, de demostrar cuidado y respeto por los demás, nos hablan un poco de los seres sensibles que redescubrimos en los talleres, donde el acontecimiento que como artistas formadores esperamos generar se hace visible. Eso nos asombra y conmueve, y tal conmoción se genera en el contacto con el otro, en el canto, en los aplausos, cuando se corre por el espacio o se trazan los círculos para los actos de magia, en el *guri guri* a destiempo y desafinado, que poco a poco se vuelve coro en las voces que se levantan de los sujetos descalzos y que retumban

para él qué es el teatro y por qué quiere estar en este taller de teatro-magia: “Porque así puedo contar historias inventadas”, dice Mateo; Zaira, cuando le llega el turno, explica que le gusta el teatro “porque puede mostrar sus emociones”; a Michelle “le gusta moverse”; Alan dice que puede “transmitir enseñanzas con sus historias”.

Una vez nos presentamos, les digo que una de las reglas principales del taller es el respeto por el cuerpo del otro (voz y acción), no golpear, sí escuchar. Que lo más importante para hacer teatro-magia es el cuidado de sí mismo, del propio cuerpo y del de cada compañero mago, y que todos somos cómplices de la magia de la transformación.

¡Manos a la obra!

—Otra de las reglas del teatro-magia es entrenar descalzos —les digo—, así que para la siguiente actividad, niños, debemos quitarnos los zapatos.

Todos se miran entre sí, algunos susurran.

—¡No, yo no me quito los zapatos: me da pena! —dicen algunos.

—¡Niños, si no nos quitamos los zapatos no podremos empezar con la magia!

en las paredes del aula, y las sobrepasan.

Por lo tanto, en algún sentido, como artistas formadores de teatro, sentimos que en el taller somos provocadores de acontecimientos, y no pensamos tanto en la transformación de futuros, sino, más bien, en la construcción del presente. Este proceso de indagación nos plantea la posibilidad de leerlos como investigadores del acontecimiento. Según Jorge Dubatti (2011), “El nuevo tipo de investigador teatral acompaña los acontecimientos y está ‘metido’ en ellos o conectado directamente en ellos”. Desde este punto de vista, los talleres desarrollados con los diferentes grupos ponen en práctica apuestas pedagógicas, habilidades didácticas, intencionalidades artísticas y aptitudes relacionales; en ellos hay búsquedas que tienen origen en las construcciones subjetivas de los sujetos inmersos en el taller, entregados a la posibilidad del acontecimiento. Entonces, la labor del artista

En unos segundos, todos estaban descalzos, algunos tapándose un pie con el otro para no dejar ver una media rota, otros mirando para el techo para disimular el mal olor, otros felices corriendo por todos lados.

—¡El círculo mágico, a la una, a las dos y a las tres! —  
Todos corrieron con afán a sus lugares—. Niños, hoy vamos a hacer nuestro primer truco de magia: apareceremos un globo de la nada. Pasos que debemos seguir: primero metemos la mano en el bolsillo. Una vez tenemos agarrado nuestro globo, vamos a imaginar de qué color es, qué forma tiene. Una vez lo imaginemos, lo sacaremos del bolsillo y empezaremos a inflarlo. Eso sí, que no se vaya a romper...

Todos los niños, con los cachetes inflados, le hicieron un nudo a su globo (nunca había visto tantos globos y de tantas formas).

—Ya que tenemos nuestro globo, ahora vamos a lanzarlo al aire, pero sin dejarlo caer.

Todos están jugando. ¡El teatro-magia es increíble! No faltó el niño que se acercó llorando a decir que su globo se había roto, que por favor le regalara otro,

formador de teatro consiste en transitar por un sendero en el que la incertidumbre de los investigadores del acontecimiento es latente, y hay posibilidad de que esto nos afecte como sujetos en nuestra relación con los estudiantes (niños, niñas y adolescentes); finalmente, es algo inevitable en los mundos que se entrecruzan.

y al entregárselo, se fue feliz a seguir con el ejercicio.

—Listo, niños. Desinflen su globo y guárdenlo para el próximo taller. Volvemos a nuestro círculo.

Como es nuestro primer día de taller, el tiempo se pasó superrápido. Ahora cada uno va a contar en una frase cómo le pareció la magia-teatro:

—¡Chévere, profe! A mí me gustó.

—¡Lo de aparecer el globo fue súper!

Y así, uno por uno fueron dando su opinión...

—Niños, ahora nos ponemos los zapatos, y para el próximo taller recuerden lavarse muy bien los pies y coser las medias con una agujita e hilo. Hacemos una fila y nos vamos para el cole. Se escuchan voces:

—¡No, profe!

—¿Tan rápido?

—¡Yo quería jugar más!

—El próximo encuentro será el viernes —les digo.

## Epílogo

### Decálogo del artista formador de teatro



Prepare con antelación sus talleres, con plan A, B, C... y hasta Z. Que no lo cojan fuera de base al llegar al aula. Las clases no siempre son como uno espera. ¡Déjese sorprender!

Averigüe todas las posibles rutas para llegar al o los colegios donde tiene que dar clase. (Cerciórese de tener minutos para llamar y comunicarse, en caso de que surja un imprevisto).

Hágase amigo de los coordinadores, los enlaces, los demás artistas formadores, los vigilantes, las señoras de los tintos y, por si acaso, de la vecina de la tienda. Uno nunca sabe cuándo puede necesitar de ellos.

Aprenda un poco de todas las áreas artísticas para cubrir, en caso de ser necesario, a sus compañeros. Se tiene la extraña idea de que, por ser el profe de teatro, usted puede “actuar” como si fuera artista formador de cualquier otra área. Prepárese.

En sus obras, procure que haya más de un protagonista, para no tener que lidiar con las lágrimas del que no fue elegido para tal papel, ¡o en últimas, trabaje coros!

A) Cargue siempre en su maleta hilo, aguja, nodrizas, ganchos de pelo, peinita, labial rojo, lápiz de ojos, blanco de zinc, grapadora, parlantes, USB, cable 2 a 1, cable HDMI, tijeras de punta roma, pañitos húmedos y papel higiénico, por si se presenta alguna eventualidad...

B) Respire profundo: todo tiene solución.

Tenga siempre una rutina de juegos divertidos que pueda usar para hacer un reemplazo de último minuto.

Lleve siempre consigo una botella grande de agua, para usted y sus estudiantes. Rara vez ellos la llevan, y no lo dejarán continuar si usted no les comparte un poco.

Vaya siempre en ropa que pueda ensuciar, *ropa de trabajo*, le llaman, para que pueda volverse un niño más sin preocuparse por nada.

Procure mostrar siempre su mejor sonrisa. Olvídese de los problemas de fuera: todo es menos importante de lo que parece. Aunque usted sea actor, bájale un poquito al drama.

## Referencias

- AmadorBaquiro, J. C. (2012).** Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes* (37). <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Badiou, A. (2009).** *Teoría del sujeto*. Prometeo Libros.
- Calle, M. (2017).** El campo escolar, social y barrial y la configuración de un nuevo modo de ser joven, a través de los fenómenos de la violencia escolar. En *Énfasis 19 cultura. Saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 161-177). Editorial UD.
- Dubatti, J. (2011).** *Introducción a los estudios teatrales*. Libros de Godot.
- Mosquera, A. (2015).** Badiou como acontecimiento. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 18(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB>

66

# Experiencias en movimiento danzado: Documento síntesis del proceso de investigación del área de Danza

**Andrés Mauricio Guacaneme Cardozo**

Licenciado en Educación Artística por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Voluntariado por la Universidad de La Salle. Magíster en Estudios Artísticos por la facultad de artes ASAB-UDFJC. Bailarín, docente, gestor e investigador del tango en Bogotá. Se ha desempeñado como artista formador y en el rol de gestor pedagógico territorial del Programa Crea desde el año 2016.

## Carta a un amigo lector

¡Hola, espero estés muy bien! Ha pasado tiempo desde que nos vimos. No recuerdo con precisión si la palabra de despedida fue pronunciada de cerca o con cierta distancia. ¿Sabes?, eso dice mucho de cómo nos relacionamos. Siento que, pese a la nebulosidad del tiempo transcurrido, conservo un gran aprecio por ti. Hoy quiero compartirte qué ha sido de mí. Principalmente, qué ha pasado con mis dos pasiones: la danza y la formación artística. Un día decidí optar por estos caminos, y esto ha tenido sus implicaciones: incertidumbres, exploraciones, gratificaciones... Bueno, es algo que pasa en toda experiencia que nos llena, pero que, a la vez, implica retos para nuestra forma de crecer como seres humanos.

Hace un tiempo, cerca ya de cinco años, estoy vinculado al programa de formación artística Crea como artista formador del área de Danza, y esta labor me ha permitido conocer rutas, formas de hacer y pensar la danza en contacto con niños, jóvenes, adultos mayores y poblaciones, en diferentes espacios a los que el programa logra llegar. ¿Sabes?, ha sido grato, en verdad. La danza ha llegado a espacios tal vez insospechados y ha tejido vínculos, ha revertido miradas sobre modos de concebir las apropiaciones del cuerpo y de los cuerpos, y sobre todo me ha devuelto gratamente la pasión por la enseñanza en forma de preguntas y aprendizajes. Sobre esto último, a inicios del año 2019 nos quisimos detener en el camino, junto con los compañeros del equipo pedagógico del área, y pensamos una ruta para poder reconocernos en nuestra práctica formativa y reconocer cómo cuatro nociones transversales —cuerpo, territorio, creación y juego-lúdica—, que se convierten en un común denominador entre nosotros y los compañeros de las otras áreas artísticas del programa, han adquirido significado para nuestra área y para nuestra acción pedagógica y artística.

Esta ruta contó con cuatro momentos de desarrollo: primero, preguntarnos cómo queríamos reflexionar colectivamente (diseñar nuestro plan de investigación-indagación); segundo, encontrarnos en comisiones (así les llamamos a *subgrupos* en el área de danza que tienen temáticas propias, sobre las que hablaré más adelante), llevar a

cabo cuatro encuentros reflexivos sobre las cuatro nociones transversales y los aprendizajes que hemos tenido en este camino compartido; tercero, traducir estas reflexiones en actos colectivos de movimiento danzado y también jugado (a esto le llamamos *creación de piezas simbólicas*) y, por último, construir una memoria sobre todo el proceso; de hecho, escribirte esta carta hace parte de ello.

Bueno, con esta introducción te invito a que me acompañes en este recorrido, en el que te seguiré contando con más a profundidad cómo realizamos esta indagación, qué logramos *crear* (palabra maravillosa que nos persigue), qué aprendimos, reconocimos y de qué no nos habíamos percatado.

Adelante, movámonos en el recorrido por este texto, que espero te movilice internamente, ¡como nos ha movilizad o a nosotros!

Te dejo abrazos danzados en gratitud por leerme en estas líneas y en lo que a continuación te narro.

Bogotá, julio de 2020.

## *Entre la sistematización de experiencias y la investigación-creación en danza*

### **1. Diseño de nuestra ruta de indagación**

Al inicio del año 2019, el componente pedagógico del Programa Crea abrió la posibilidad de que las áreas artísticas construyeran una apuesta investigativa que permitiera indagaciones sobre sus propios desarrollos pedagógicos y creativos.

Esta invitación fue socializada por la asesora del área de Danza del Programa, Jenny Caraballo, al grupo de gestores pedagógicos territoriales (GPT) que hacían parte del equipo del área, y por razones del azar y la fortuna se me delegó la orientación metodológica del desarrollo investigativo para ese año.

Al repasar cerca de cinco años de permanencia en el Programa, son varias las reflexiones que desembocan en la pregunta sobre qué posibles caminos y perspectivas metodológicas e investigativas deben asumirse más como miradas que permiten la sospecha, que como rutas conducentes a certezas inequívocas.

Si quien reflexiona considera el carácter del contexto en el que nos desenvolvemos —un programa de formación artística en el que la educación y la creación parecen imbricadas en un trinomio que teóricos, formadores y participantes que construyen y deconstruyen a partir del desarrollo de las particularidades de cada experiencia—, descubrirá pistas sobre posibles alternancias metodológicas que posibilitan indagar reflexivamente sobre las experiencias de los formadores del área.

En este sentido, se articulan dos propuestas investigativas: las rutas de la *sistematización de experiencias*, que tiene su génesis en los movimientos de educación popular latinoamericana, cuyo asiento se remite a los desarrollos teóricos (construidos desde la realidad) de Paulo Freire, y, por otro lado, las perspectivas de la *investigación basada en la práctica*, que contribuyen al desarrollo de experiencias de construcción de conocimiento desde los modos de hacer y conocer propios de las artes.

Con base en estas perspectivas se construye una pregunta orientadora, a modo de eje del proceso investigativo: *¿Qué aprendizajes emergen de las experiencias formativas y creativas del área de Danza y cómo se articulan con los ejes transversales del Programa Crea y el campo teórico propio del lenguaje dancístico?*

Este interrogante contiene el sentido de esta indagación, y para su desarrollo se optó por dos acciones previas a la implementación de la ruta de indagación colectiva: en primer lugar, la conformación de un equipo facilitador del proceso investigativo, que se constituyó mediante la estructuración de la Mesa de Investigación, integrada por un delegado de cada una de las comisiones del área de Danza (Heurística, Territorio, Juego, Creatividad, Cuerpo y Nuevos Medios), en las cuales participaron cuatro artistas formadores y dos gestores pedagógicos territoriales. En segundo lugar, el diseño de la metodología construida para el propósito investigativo del área.

## 2. Nuestros encuentros de reflexión

En relación con la implementación metodológica, se planearon cuatro encuentros de sistematización, cada uno con una propuesta de

desarrollo metodológico y unos objetivos que, a finales del proceso, una vez alcanzados, se constituirían en los documentos individuales de experiencias de los formadores del área de Danza. Estos fueron los encuentros:

**Sesión 1. “Narrativas de las experiencias”.** Se realizaron cartas-narrativas sobre la experiencia seleccionada por cada artista formador (memoria sensible de las experiencias vividas). Igualmente, se construyó una matriz formal de recuperación de las experiencias que contenía los datos de ubicación, tiempo y participantes de cada experiencia.

**Sesión 2. “Nociones de cuerpo y delimitaciones del territorio de la experiencia”.** Realización de corpografías: visualizaciones de cómo se veían y traducían en imágenes de los cuerpos de los artistas formadores, los cuerpos de los participantes de las experiencias formativas y creativas (el cuerpo colectivo). Igualmente se construyeron los textos de enunciación de las nociones de cuerpo asumidas en cada experiencia. Se realizaron cartografías sobre el territorio de cada experiencia: del contexto formativo (espacios de Crea y colegios, entre otros) a la ciudad. Por último, se enunciaron textualmente las nociones de *territorio* asumidas en cada experiencia.

**Sesión 3. “Mi experiencia en juego” y “Experiencias para crear”.** Se construyó un insumo lúdico tipo juego, para dar a conocer la propia experiencia. Se enunciaron textualmente las nociones de *juego* y *lúdica* asumidas en cada experiencia y se socializó una propuesta de actividad empleada por cada artista formador en el desarrollo del proceso creativo en el contexto de su experiencia. Por último, se enunciaron textualmente las nociones de creación asumidas en cada experiencia.

**Sesión 4. “Construcción de aprendizajes”.** Cada artista formador, a partir de las reflexiones suscitadas en las tres sesiones anteriores, puntualizó los aprendizajes de su experiencia en términos pedagógicos, metodológicos e institucionales, e incluso hallazgos de tipo conceptual o teórico a partir de la experiencia.

### 3. Síntesis de los aprendizajes y reflexiones emergentes

El ejercicio investigativo propuesto buscó generar una indagación-reflexión sobre las relaciones conceptuales, metodológicas y experienciales asumidas por los artistas formadores del área de Danza y las cuatro nociones pedagógicas transversales del programa: cuerpo, territorio, juego-lúdica y creatividad.

En primer lugar, en relación con la noción de *cuerpo*, se avanzó en la indagación mediante la representación gráfica (corpografías) de tres categorías: representaciones del cuerpo del artista formador, representaciones de los cuerpos de los participantes de los procesos formativos y representaciones del cuerpo colectivo de aprendizaje.

En relación con la primera categoría, representaciones del cuerpo de los artistas formadores, se visibilizaron aprendizajes suscitados en la práctica pedagógica, tales como modificaciones en las estrategias de aprendizaje desde el cuerpo, las marcas de la experiencia pedagógica (sensaciones, sentimientos generados en el desarrollo de los procesos vividos), nuevos saberes corporales a partir de la experiencia pedagógica, que marcaron y permearon la experiencia propia de los formadores en su experiencia personal, corporal, artística y pedagógica, y transformaron sus formas de pensar, preconceptos y herramientas, así como sus formas de concebir las relaciones en sus grupos de formación.

En cuanto a la reflexión sobre el cuerpo de los participantes de las experiencias formativas desde la representación gráfica corporal, este proceso arrojó miradas que permitieron observar la diversidad contextual, creativa y de aprehensión de saberes relacionados con los diferentes géneros de la danza utilizados por los grupos de formación. Los formadores coincidieron en que una de las apuestas más significativas fue la de la transformación de automiradas, conciencia y capacidades expresivo-corporales.

En otro momento se invitó a pensar en cómo, en el desarrollo de los procesos formativos, es posible proponer la construcción de un-otro cuerpo que corresponda al cuerpo colectivo, en el que participen todos los actores que confluyen en estas experiencias (formadores, participantes, familias, comunidades barriales, entre otros).

Avanzando en el proceso investigativo, la segunda noción transversal que motivó la reflexión colectiva fue la de *territorio*. Esta noción permitió evidenciar las particularidades y los rasgos que denotan y se delimitan en el ámbito geográfico, pero también la comprensión de las realidades sociales y culturales contenidas en esos rasgos, que permiten la construcción de territorios simbólicos potenciados por las prácticas pedagógico-artísticas.

De esta manera, los territorios a los que se hace referencia no son solo los espacios físicos de Crea y los colegios donde se desarrollaron los procesos formativos, sino, tal como esta reflexión invitaba a pensar, los espacios barriales, los hogares de los participantes, los espacios de circulación en el ámbito local, los escenarios de encuentro, intercambio y aprendizaje, tales como los Festivales Crea y escenarios nacionales en los que han tenido participación los colectivos de danza.

Como medio de indagación, se desarrollaron cartografías emocionales del territorio en las que se plasmaron recorridos y lugares, pero también se identificó la significación que para los artistas formadores tenían estos espacios, en términos de emotividad.

La tercera noción transversal abordada fue la de *lúdica y juego*, reflexión sustentada en la construcción de un recurso lúdico compartido (juegos creados por cada artista formador) en cada comisión del área de Danza. En propósito fue que los artistas formadores pudieran poner de manifiesto, valiéndose del juego, las particularidades de su experiencia.

En esta propuesta de indagación surgieron juegos inventados por los formadores, que permitieron visibilizar el diálogo de circunstancias comunes de los procesos de formación. Igualmente, otro recurso para este desarrollo fue la apropiación de elementos de juegos tradicionales y populares que, partiendo de reglas, dinámicas y temas de recordación popular, generan empatía y un fácil desarrollo en los grupos.

Dinámicas de este tipo condujeron a la reflexión colectiva sobre la dimensión y el sentido que adquiere el juego en el área de la danza, como uno de los motores que explotan la capacidad corporal y la creatividad, y también, como medio para reflexionar sobre las realidades,

emociones y dinámicas de encuentro y relación de quienes conflui-  
mos en los contextos formativos del Programa Crea.

Por último, la noción de *creatividad* contó con múltiples acep-  
ciones aportadas por los artistas formadores. De manera constante,  
encontramos que esta noción no es considerada un término exclusivo  
de nuestro terreno, el artístico, pues la creatividad es una capacidad  
humana que sobrepasa las situaciones, los problemas o las preguntas,  
sin importar de qué lugar provengan las propuestas. Se trata de pro-  
bar y experimentar, y también, quizá, de fallar y de no tener miedo a  
ello en nuestros procesos de aprendizaje.

Particularmente, respecto al concepto de *creatividad artística*, la  
artista formadora Adriana Zabaleta comparte su reflexión, en la cual,  
confluyen varias aristas útiles para la comprensión de estas nociones  
del Programa Crea.

La creatividad es una capacidad innata que posee todo  
ser humano, es un talento o una cualidad que se utiliza  
día a día para hacer o crear algo nuevo, independien-  
temente del terreno artístico; sin embargo, cuando esta  
se potencia desde el arte, permite al niño, niña, joven o  
adulto adaptarse con mayor facilidad a los diferentes en-  
tornos, despertando la curiosidad de conocer y aprender  
un tema determinado, y algo aún más importante, inven-  
tar posibilidades y caminos, con objetivos que ayudan a  
construir proyectos de vida.

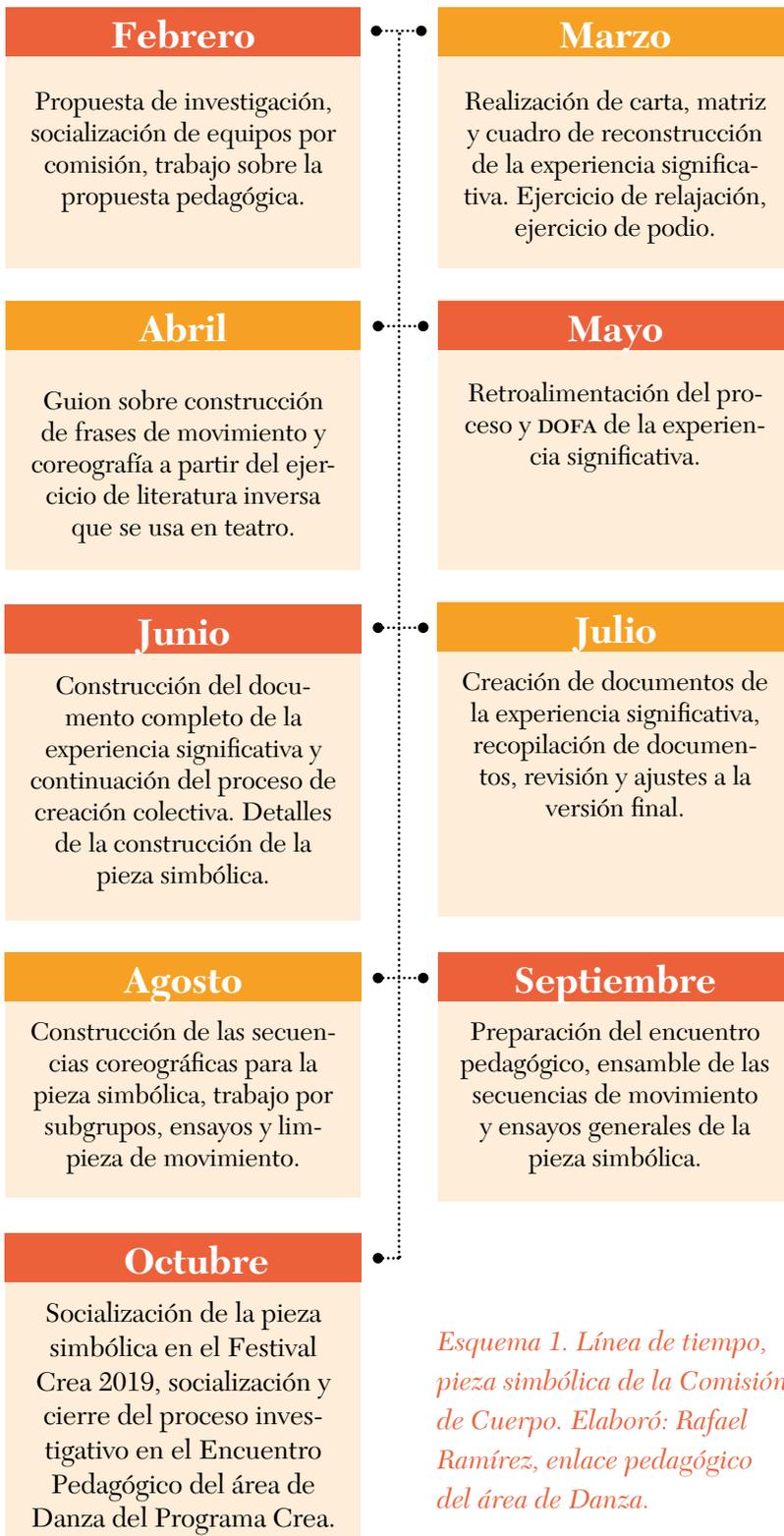
La reflexión alrededor de las cuatro nociones pedagógicas trans-  
versales permitió el diálogo de saberes y experiencias en los que se  
nutren estos conceptos.

Por términos de alcances y del tiempo de desarrollo del proceso  
investigativo, esta mirada se centró en las nociones propias de los for-  
madores, aquellas que se han formado con el tiempo y experiencia en  
el Programa.

## *Traducir de la palabra al movimiento: rutas de creación de piezas simbólicas*

Una vez culminadas las cuatro sesiones narradas anteriormente, cada una de las cinco comisiones dio continuidad a los espacios semanales de encuentro con el propósito de crear desde el cuerpo una serie de piezas simbólicas que permitiesen comunicar, valiéndose de los lenguajes de la danza y el juego, las reflexiones emergentes en el diálogo colectivo acerca de las nociones transversales.

En julio de 2020 se propuso un espacio de encuentro con los gestores pedagógicos del área de Danza, con el fin de reflexionar sobre la elaboración de estas piezas simbólicas. Se propuso recordar las particularidades que configuraron los procesos reflexivos-creativos en cada una de las comisiones desde la elaboración de una ruta procesual de investigación-creación, particularidades que se comparten a continuación con el ánimo de permitirle al lector un reconocimiento de los modos propios de traducción creativa asumidos en cada comisión del área.



*Esquema 1. Línea de tiempo, pieza simbólica de la Comisión de Cuerpo. Elaboró: Rafael Ramírez, enlace pedagógico del área de Danza.*



*Esquema 2. Línea de tiempo. Pieza simbólica de la Comisión de Creación. Elaboró: Diana León, enlace pedagógica del área de Danza.*



*Esquema 3. Línea de tiempo. Pieza simbólica de la Comisión de Territorio. Elaboró: Karina Ortega, enlace pedagógica del área de Danza.*



*Esquema 4. Línea de tiempo. Pieza simbólica de la Comisión de Lúdica y Juego. Elaboró: Ivonne Camargo, gestora pedagógica área de Danza.*

## *Aprendizajes del proceso*

La propuesta metodológica implementada buscó hacer visibles dinámicas narrativas, corporales, escriturales y dialógicas sobre la experiencia de los artistas formadores del Programa. De estas reflexiones se derivan aprendizajes que pueden generar retroalimentaciones para el propio hacer de los formadores, pero también les facilitará dialogar y ser de utilidad si se extrapolan a otros contextos formativos que compartan rasgos similares. Algunas voces de los formadores también compartieron sus consideraciones sobre aspectos funcionales y estructurales de Crea para contribuir al crecimiento y desarrollo del Programa.

A continuación se presentan, a modo de síntesis, los principales aprendizajes que emergieron de esta apuesta investigativa:

- Las miradas sobre referentes técnicos, metodológicos y pedagógicos son diversos. Sin embargo, en el equipo de formadores integrantes del área, el hecho de contar desde hace dos años con una apropiación de las nociones transversales de cuerpo, territorio, lúdica-juego y creación ha permitido construir un tejido común que facilita el diálogo, el intercambio y la estructuración de propuestas formativas y creativas. Es importante generar estrategias de retroalimentación constante que favorezcan que las concepciones y propuestas de los artistas formadores dialoguen con las nociones del modelo pedagógico del Programa en futuros procesos de redimensionamiento de este.

- Los artistas formadores del área de Danza refieren que el trabajo con los diferentes grupos de formación les ha permitido desarrollar capacidades de escritura aplicada a la planeación pedagógica, teniendo en cuenta sus propios intereses temáticos, pero también considerando los tiempos particulares de aprendizaje y maduración creativa de los grupos participantes en la formación en danza. En este sentido, se evidencia un aprendizaje pedagógico experiencial que fortalece sus saberes pedagógicos y artísticos, a la vez que un mayor beneficio de los participantes en el Programa Crea que cuentan con una orientación coherente con las características del Programa.

- Más que la forma tradicional de aprendizaje en danza, basado en el ejemplo del docente que modela cada movimiento, paso o secuencia coreográfica, ha quedado en evidencia que en el desarrollo de los procesos formativos es de vital importancia la construcción de empatías basadas en la comunicación, el establecimiento de preacuerdos y la motivación en la experiencia corpórea mediante el juego, que en estas experiencias han suscitado procesos de composición creativa colectiva.

- El trabajo creativo sobre temáticas y problemáticas propias de los territorios con los cuales los participantes se encuentran identificados ha desencadenado experiencias que han suscitado mayor interés que los grandes temas u obras del arte universal. Sin embargo, es recomendable pensar en adaptaciones, diálogos y cruces entre los referentes propios de la danza y el arte que permitan potenciar reflexiones sobre la realidad vital de los participantes, de manera que se integren saberes del campo de la danza con sus intereses propios.

- Un interés particular de los artistas formadores, en los diálogos acerca de la noción de creación, es el de fortalecer espacios de circulación con el propósito de vigorizar la integración de la comunidad educativa extendida (padres de familia, comunidad barrial y local, etc.). Si bien son procesos de creación que en esta línea se encuentran en maduración, la apuesta por generar experiencias danzadas de aprendizaje ampliadas podría fortalecer las otras líneas del Programa y potenciar el conocimiento del Programa en el ámbito comunitario y distrital.

- El proceso investigativo permitió reconocer el valor de las experiencias adquiridas por los formadores y dotó de sentido los espacios de encuentro en las comisiones del área; por tanto, es pertinente motivar la implementación de estrategias permanentes de encuentro en los aspectos reflexivo y creativo, que fortalezcan la actividad pedagógica y creativa de los artistas formadores del área.

- La posibilidad de reconocerse como pedagogos de la danza ha ampliado la visión de los artistas formadores vinculados al Programa, que han superado la concepción de la creatividad como un tópico exclusivo del ejercicio interpretativo-artístico. La constatación de que esta capacidad creativa está presente en los diferentes momentos del

desarrollo formativo ha ampliado las nociones que los formadores tenían sobre los escenarios de la danza en la experiencia vital, y ahora, en sus apuestas profesionales y de vida, esta capacidad se vincula con la transformación social, cultural y territorial.

- La elaboración de piezas simbólicas ha constituido un proceso de retorno de la palabra al movimiento danzado, que ha permitido transitar de las reflexiones colectivas al movimiento ejecutado por el cuerpo de los artistas formadores y gestores pedagógicos vinculados a este proceso investigativo. Al abstraer las reflexiones emergentes o materializarlas en movimiento danzado o en dispositivos de juego con el fin de comunicar a otros lo vivenciado, se da cierre a esta etapa del proceso investigativo del equipo del área de Danza, en cuanto se transita de la experiencia vivida a la construcción de memoria y, finalmente, a la experiencia creativa.

## Despedida

Gracias por permitirnos llegar, con este texto, a tu pensamiento. Esperamos que lo aquí expuesto sea fuente de nuevas experiencias, motivaciones y reflexiones, donde, ojalá, nos encontremos para compartir tiempos y espacios danzados.

Este ejercicio es solo un punto de partida para seguir indagando, cuestionando y bailando, que es lo que nos llena el cuerpo y el espíritu.

Abrazos grandes.

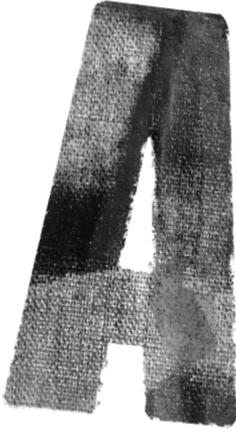
## Equipo de Danza del Programa Crea





# **Viaje en busca del sentido, o sobre las cuestiones relativas a las prácticas de las y los artistas formadores del área de Creación Literaria\***

° En este texto quedan consignados, a modo de narración literaria, el proceso y los resultados de la investigación sobre las prácticas de las y los artistas formadores (AF) del área de Creación Literaria del Programa Crea, realizadas durante el año 2019. En los diferentes momentos de creación del texto participaron Melissa Gómez (responsable del área de Creación Literaria), Carolina Ramírez (acompañante pedagógica), Diego Cote (acompañante pedagógico), y los siguientes artistas formadores: Alejandra Mora, Alejandra Ramírez, Alison Roncancio, Guillermo Peña, Laura Flórez, María Fernanda Henao, Paola Sierra, Salvador Vimar y Walter García.



antes de que los cerebros se adaptaran para asimilar el mundo tal y como lo hacemos hoy en día, las palabras eran organismos vivos y con significados diversos. Había malentendidos de todo tipo, como cuando alguien decía la palabra *chucho*, pues mientras en su frontera hacía referencia a un perro, en otra la usaban para nombrar las cárceles, y en otra, para referirse al frío. Era tan grande el poder de las palabras que hasta se podían crear significados a partir de la unión de sentidos opuestos, como cuando se unían dos conceptos como *silencio* y *ensordecedor*, para crear uno nuevo: silencio *ensordecedor*.

Toda esa fuerza y poder creador de las palabras no resultaban prácticos para los fines de los gobiernos. La lectura, por ejemplo, era considerada una de las actividades más peligrosas a ojos de los gobernantes, ya que en ese espacio íntimo en el que sujeto y libro se unían no había posibilidad de vigilancia ni control. Por eso, como vía desesperada, decidieron recurrir a métodos como la configuración del cerebro y las conexiones neuronales de las personas, para que no interpretaran nada más allá de lo que era vigilable por los gobernadores. Así, llegaron a prohibir y limitar el sentido de las palabras, para dar muerte al lenguaje.

Sin embargo, según cuentan las leyendas, no fue un proceso lineal y sin resistencias. Numerosos y diversos grupos lucharon por evitar la muerte del lenguaje. Unos escribieron novelas, otros crearon poesías, y otros hasta inventaron nuevas formas de relacionarse, con el ánimo de hacer de las palabras algo propio, que les permitiera identificarse. Por su parte, las y los artistas formadores del Programa Crea, del Idartes, diseñaron cuadernos viajeros en los que guardaron, como si de un tesoro se tratara, parte de sus experiencias y conocimientos en la formación en creación literaria, con el fin de poder reflexionar sobre sus prácticas y caracterizar la forma en la que desarrollaban los procesos de formación en su área artística. Dichos cuadernos circularon por las cinco zonas en las que se dedicaban a llevar los secretos creadores del lenguaje, y así dejaron la huella de algunas de sus experiencias y consideraciones sobre su labor.

Antes de que el lenguaje fuera aniquilado, esos cuadernos, así como las antologías literarias del Programa, fueron guardados en diferentes localidades de Bogotá, con la esperanza de que algún día las personas indicadas las encontrarán, y, de esa forma, recuperarán el carácter vivo y transformador del lenguaje.<sup>1</sup>

---

1 Este texto es una propuesta de escritura literaria de síntesis de los procesos de investigación desarrollados durante el año 2019 en el Programa Crea, y especialmente en el área de Creación Literaria. Atendiendo a la propuesta que hizo el Grupo de Investigación General, una de cuyas directrices dictaba generar herramientas e instrumentos propios de investigación, teniendo en cuenta las particularidades del área y de los procesos que cada artista formador y formadora venía desarrollando, y ya que el interés se centró en ahondar en las prácticas propias de los y las AF, en un primer momento el interés se centró en la generación de artefactos que resultaran útiles para la recolección y el análisis de las diversas experiencias que los y las AF tenían en su quehacer de formación artística.

Por ello, la mesa de investigación de Creación Literaria se reunió para identificar los diferentes temas y preguntas que serían tenidos en cuenta en la investigación, entre los cuales se encontraban las experiencias personales de los y las AF, las propuestas de formación que consideraban significativas, los referentes de todo tipo con los que trabajan, su relación con el territorio y las personas que asisten a los talleres, así como la posibilidad de hacer uso de articulaciones con otras disciplinas en sus propuestas de taller. Para este fin, se propusieron los “cuadernos viajeros”, artefactos de escritura diseñados por los y las AF de cada zona, en los que anotarían experiencias y reflexiones a propósito de las categorías propuestas; dichos cuadernos irían pasando de mano en mano. De forma paralela, en este mismo proceso de recolección de información, por grupos se realizó un análisis literario de las antologías que han sido publicadas por el área, con el fin de rastrear las huellas de referentes literarios que han quedado en los textos de las y los autores Crea.

Una vez se logró la recolección de la información, la estructura de las herramientas (los cuadernos viajeros y las fichas de análisis de las antologías) permitió hacer un análisis que partía de hechos muy simples, como las recurrencias en algunas categorías y reflexiones, y se extendía a unas más complejas, en las que era posible observar la constante problematización que se viene haciendo sobre el quehacer en formación literaria. A partir de este trabajo de análisis se fueron tejiendo los puntos de articulación que permitieron darle forma a este texto de viaje en busca de sentido.

A lo largo del texto, el lector podrá encontrar, referidos en detalle, algunos de los hallazgos y conclusiones derivados de este proceso de indagación.

## *El caso del libro perdido, o sobre las cuestiones de las y los artistas formadores<sup>2</sup>*

Como todas las noches, Mateo duerme tranquilo en su cuarto. Su sueño es sereno y profundo. Tan profundo que apenas si se da cuenta de los ruidos que vienen del comedor. Al despertar, tal y como hace todas las mañanas, se para frente al mueble de reliquias y recorre con la mirada los hologramas de los recuerdos de los viajes de sus padres, la máquina para desintegrar materia del abuelo, los dispositivos de realidad virtual de su bisabuela, la vieja impresora 3D de los tatarabuelos... Al llegar al espacio dedicado a los libros de los trastatarabuelos, se da cuenta de que están en desorden y hace falta uno.

Más que el robo, lo que llama su atención son los motivos del mismo: ¿por qué el ladrón escogería precisamente ese libro, teniendo a su alrededor tantos objetos valiosos para llevarse?, ¿por qué escogería un montón de hojas pegadas que ni para él tienen importancia?, ¿qué misterio existe tras el robo del libro?

Al darse cuenta de que lleva horas en esas ideas, el joven decide salir a caminar sin rumbo fijo, para darse un respiro y alejarse de todos esos pensamientos. Visita algunos parques y tiendas tecnológicas, camina por la ciudad explorando lugares que no conoce y hasta recorre un mercado de las pulgas ubicado en la parte escondida de la ciudad. Allí, va de un quiosco a otro revisando los objetos con los que se encuentra: muñecos viejos, cámaras fotográficas, balones de fútbol, utensilios de cocina... Un quiosco lleno de libros al final del mercado llama su atención, así que se acerca con la esperanza de encontrar el libro perdido. No está, pero se detiene

---

2 El área de Creación Literaria del Programa Crea se ha propuesto, como uno de sus horizontes pedagógicos, construir prácticas diferenciadas de acercamiento, exploración y aprehensión de la literatura. Para ello se han cuestionado metodologías e instrumentos propios y ajenos, con el fin de hacer un aporte pedagógico a las prácticas formativas que corresponden al área en cuestión. Esta misma lógica ha sido adoptada para el proceso de investigación que se adelanta en el área, teniendo en cuenta la propuesta general del equipo de investigación del Programa relativa a crear caminos e instrumentos propios para desarrollar la investigación en artes, teniendo en cuentas las especificidades del área y las preguntas que guían el ejercicio de investigación.

a leer los recetarios, epistolarios, bestiarios y hasta uno que otro diario del quiosco:

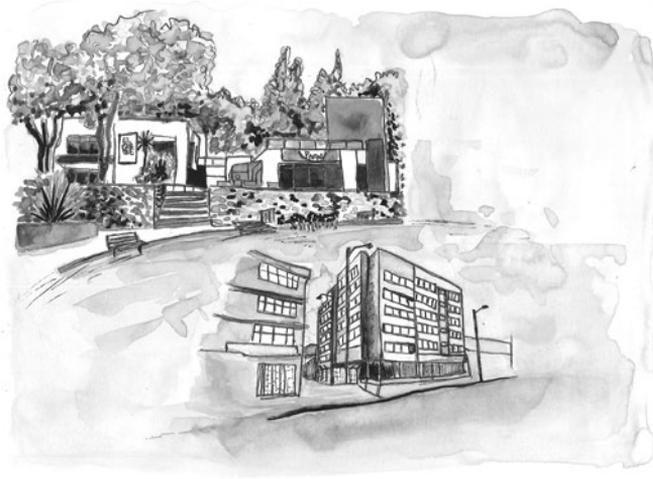
Esa semana, los estudiantes del Instituto Educativo Distrital Gustavo Uribe trabajaron un correo literario. La actividad artística consistía en crear un correo con varios elementos y decorarlo a su gusto. Se les pidió una caja pequeña o mediana, cartulina, hojas iris, marcadores, colores, colbón y tijeras. Al terminar, en la caja de correo había que introducir cuatro escritos en los que se expresara lo que ellos querían. La primera carta estaría dirigida a un familiar; la segunda, a algún compañero de clases; la tercera era una carta para ellos mismos, y la cuarta sería un cuento con alguna anécdota de esos días. Llevé seis imágenes: una manzana, una mujer llorando, un hombre con una guadana, una cabana, un lago misterioso y un libro acompañado de una vela. A partir de esas imágenes, los estudiantes debían crear un cuento de misterio o terror, basándose en cada imagen. (...) el título que más me llamó la atención fue el de una chica de tan solo diez años, que escribió: "La tortura de la señora Patsy a sus bellas hijas" (...) "la señora Patsy odiaba tanto a sus hijas que terminó envenenándolas una a una. Nunca sintió remordimiento por tan malvado evento". (...) Crearon nuevos textos de literatura partiendo de un fenómeno natural, como es la muerte, al que le dieron un sentido diferente del que tiene en nuestra cultura. Los estudiantes fortalecieron la práctica de la escritura.

(Salvador Vimar)

No entiende muy bien de qué se trata o para qué alguien escribiría cosas de ese tipo, pero le parece interesante que se tomara el trabajo de hacerlo. Piensa que debió ser escrito en un tiempo remoto y

que algún valor se le daría a la iniciativa de escribir lo que se hacía cada día. ¿Serviría para no olvidar lo que hacían?, ¿o tal vez para mirarse como quien se mira en un video o en un holograma?, ¿utilizaban ese tipo de escritos para dárselos a otros y que pudieran aprender de sus experiencias?... Como nunca antes, Mateo empieza a hacerse preguntas y preguntas, y decide llevarse con él ese antiguo manuscrito.

### *Travesía por las ruinas del suroriente, o de los instrumentos para la investigación<sup>3</sup>*



*Crea El Parque, barrio Gustavo Restrepo.*

---

3 En el caso de los cuadernos viajeros (cinco cuadernos, uno por cada zona), pasaron de una mano a otra por las diferentes localidades en las que el Programa Crea emprende acciones, durante un poco más de tres meses. Se trató de una herramienta de recolección de información que se construyó en el área, en la cual, a partir de categorías (experiencias personales, territorio, “taller que nunca falla”, experiencias interdisciplinarias y referentes bibliográficos) que permitían identificar aspectos de las prácticas de los y las AF, se pedía la creación de textos de diverso tipo (escritos, ilustrados, *collage*, etc.) en los que quedaran reflejadas al menos dos de las categorías propuestas que cada AF estimaba significativas en sus prácticas cotidianas. Se pidió que se hiciera de esta manera y no de otra que resultara más concreta, con el fin de convocar, en un ejercicio creativo, a la reflexión y el cuestionamiento de lo que significa entenderse como un y una AF de Creación Literaria.

En los últimos días, Mateo se ha olvidado de la desaparición del libro para dedicarse a la lectura del manuscrito que compró en la feria de las pulgas:

¿Recuerdas la reacción de los niños cuando hiciste el taller de los cuadros? ¿La sorpresa en sus ojos cuando vieron el sombrero, la manzana, el paraguas y el caballete en el salón, y los introdujiste en la mente de René Magritte? “¡Hoy vamos a descubrir las historias que se esconden en las pinturas!”, les dijiste (...) Fue un taller inolvidable. Ahí te diste cuenta de las ventajas de la interdisciplinariedad, de cómo incluso con niños pequeños era posible acercarse al surrealismo, al arte, a los sueños, al inconsciente y escribir y crear. Después de esa primera sorpresa vendría el encuentro un poco más serio con las réplicas de los cuadros, y como un puente hacia ese lenguaje te fue de mucha utilidad aquel libro-álbum, ¿recuerdas?, de Javier Sáez, *La merienda del señor verde*, esa historia de los hombres con bombín que descubren un hermoso jardín lleno de colores. Así como los hombres del cuento, como detectives, ahora tenemos la misión de imaginar y descubrir qué hay en la maleta del hombre con sombrero de paja y cuerpo de jaula, el protagonista de esa pintura titulada *El terapeuta*, que tanto les gustó, o pensar cómo se llama el hombre de bombín que llueve del cielo o aquel cuyo rostro queda oculto por una manzana. ¿La querrá morder? Las historias finales fueron tan geniales que te dieron ganas de repetir la experiencia pronto. Y por eso empezaste a estudiar las pinturas de Leonora Carrington, además porque en *Leche del sueño* combinó de una forma increíble la pintura con la narración. ¿Quién iba a pensar que los niños reclamarían con tanto entusiasmo el surrealismo, la pintura y los sueños en los talleres del Crea? (Carolina Ramirez)

No entiende mucho del manuscrito, pero algunas de esas palabras resaltan y le hacen recordar el título del libro desaparecido: *Viaje al corazón de una ciudad* (*Antología conmemorativa...*).

Después de todo el tiempo perdido en sistemas racionales en busca de un punto de partida, una casualidad lo ha acercado un poco a su propósito. Por primera vez siente que no puede confiar del todo en las lógicas de siempre, y se pregunta si sería posible que las gitanas, esas mujeres que fueron expulsadas del centro de la ciudad por poner en duda las ideas y los valores dominantes, y de quienes siempre se dijo que eran capaces de leer y descifrar el pasado y el futuro, pudieran ayudarlo. Ahora está convencido de que nada pierde yendo en búsqueda de esas mujeres, y se dirige a uno de los lugares abandonados de la ciudad, donde, según dicen algunos habitantes, viven ellas. Una vez allí, se encuentra con una puerta sobre la que descansa un aviso viejo, de letras grandes, en el que se alcanza a leer: *Clan Rafael Uribe Uribe*. Con temor, Mateo decide entrar y dar algunas vueltas hasta llegar a una oficina en la que encuentra un mueble con carpetas llenas de papeles:

Ficha de tematización de los cuadernos viajeros					
AF	Zona	Título	Categoría	Línea	Descripción
Alejandra Romrez	2	Reinvención constante	Experiencia personal	AE	Historieta que narra cómo, a partir de la experiencia lectora de la artista formadora, se planean talleres que, mediante la literatura, estimulen vivencias en los niños.

AF	Zona	Título	Categoría	Línea	Descripción
Tatiana Ramos	4	Carta de disculpas públicas	Bibliografía	AE	Carta en la que se pide disculpas a diferentes referentes bibliográficos.
Sonia Andrade	5	Conociendo nuevos territorios. Ciudad Bolívar	Territorio	AE	Texto reflexivo que comprende dos aspectos: uno, cómo cambia la noción que de territorio tiene la AF, al entrar en contacto con él y sus habitantes; dos, ejemplos de cómo los niños utilizan la carga simbólica del territorio en sus creaciones.

Se trata de hojas de este tipo, llenas de diferentes datos, pero en las que se encuentran algunas recurrencias. Sobre todo, se repiten términos como *experiencia personal*, *territorio* y *taller que nunca falla*, correspondientes a la columna que está nombrada como categoría. De ellas se dicen diferentes cosas. Aun sin haber visto todos los papeles de ese cuadro, Mateo los guarda al escuchar unos pasos acompañados de unos susurros, que vienen de una de las escaleras.

—Te hemos estado esperando por largo tiempo. No hay necesidad de que nos expliques el porqué de tu visita —dice una de las mujeres al darse cuenta de que Mateo intenta dirigirse hacia ellas.

La mujer saca de una mochila, dejando ver un cuaderno negro en el que hay anotaciones con letras verdes, un tarot de cartas que revuelve mientras explica que cada uno deberá tomar una de las cartas.

Una de las gitanas, que ha permanecido en silencio desde el principio, observa con atención y, con una voz que no pareciera ser de ella, pronuncia nombres y palabras sin ningún orden ni sentido lógico:

—Homero, Hermanos Grimm, Perrault, Andersen, Stevenson, Wilde, Baudelaire, Poe, Borges, Casares, Cortázar, Monterroso. Jairo Aníbal Niño, Rodari, Conan Doyle, Saint-Exupéry, Anthony

Browne, Sendak, Lobel; fantasía, terror, ciencia ficción, mitos, leyendas, animales, naturaleza, casa, barrio, familia, emociones...<sup>4</sup> Ahora nadie lo sabe, pero fueron grandes referentes de la formación de los mundos imaginarios de los más pequeños en la ciudad, y ahora es como si estuvieran muertos, porque ya nadie escucha su voz, porque ya nadie conoce el secreto para hacerlos aparecer, porque fueron sepultados por las nuevas reglas de la ciudad, y hoy más que nunca es necesario revivirlos, para llenar cada existencia de múltiples y diversas experiencias que nos permitan comprender a los otros y que nos comprendan...

Todo parece indicar que se trata de un evento de posesión de los espíritus ancestrales, pero no hay forma de saberlo. Ni siquiera a las gitanas les había ocurrido nunca algo tan extraño. Confundidas como están, confían en el destino y se dirigen al nuevo rumbo que marcan las cartas. (Cartas flotando a los márgenes).

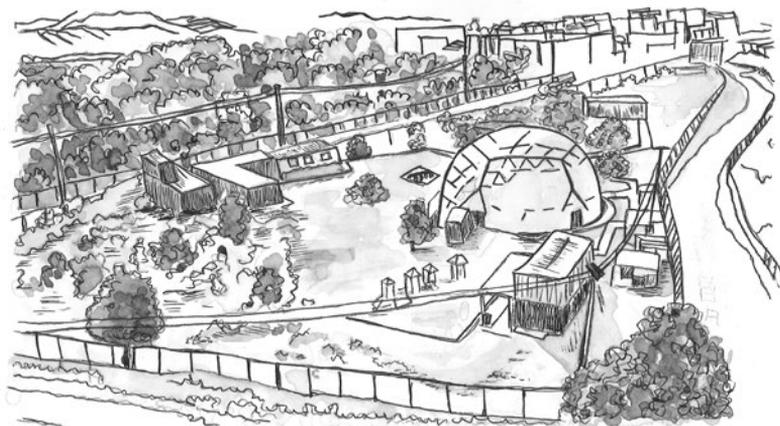
### *Un viaje a las montañas del sur, o la pregunta por el sentido en el lenguaje<sup>5</sup>*

Mateo y las gitanas toman un viejo bus rojo que lleva a los nuevos amigos por las Montañas del Sur. La sorpresa de todos crece conforme van avanzando en el recorrido. Nunca habían visto paisajes de ese tipo, y no pueden creer que en las casas que se sostienen sobre las montañas, como si de equilibristas se tratara, todavía vivan personas.

---

4 Los autores y temáticas nombrados en esta especie de soliloquio de una de las gitanas pueden considerarse como una síntesis de los ejercicios de tematización que se hicieron a partir de los análisis de las antologías literarias publicadas por el área de Creación Literaria del Programa Crea.

5 A partir de los ejercicios de tematización con las antologías se pudo descubrir que existen ejercicios de creación frecuentes, como el de inventar significados a partir de la imaginación e inducir a los participantes a usar un lenguaje literario. Este tipo de ejercicios de creación se encuentra en el marco de la propuesta pedagógica del área, con la que se busca la construcción de sentido a partir del diálogo entre las experiencias y referentes de los participantes y los referentes y experiencias que proponen los y las AF.



### *Crea Cantarrana.*

Después de horas de viaje, los pastizales, que antes eran solo un decorado más del camino, empiezan a hacerse más densos, lo que los obliga a seguir su recorrido a pie. Caminando por horas, atraviesan lo que parece una selva negra, hasta llegar al domo marcado en la primera carta. Al entrar, lo observan con detenimiento y se preguntan qué actividades se realizaban allí en la antigüedad. Al mirar el techo, juegan a inventar historias sobre las proyecciones que hacían sus antepasados, y no pueden evitar reír al comparar esa tecnología con sus proyectores de hologramas. En el piso, una de las gitanas encuentra un nuevo cuaderno, que deciden guardar, como todo lo que se han encontrado, pues tienen la convicción de que cada elemento hace parte de un gran rompecabezas.

—¿Qué es una estrella? —interrumpe una voz que no se sabe de dónde viene, y repite la pregunta varias veces con tono comprensivo ante el gesto de sorpresa de Mateo y las gitanas.

Sin dar oportunidad a que las gitanas intervengan, Mateo, recordando una de las definiciones de la ancestral enciclopedia *Wikipedia*, responde que una estrella es una esfera luminosa de plasma que mantiene su forma gracias a su propia gravedad. Las gitanas, por su parte, molestas por la actitud del joven, que al parecer les quitó las palabras de la boca, complementan la definición con algunos comentarios igualmente científicos.

—Pero una estrella también puede ser una luciérnaga gigante que vuela desde otras galaxias a millones de años luz de la Tierra, para encontrarse con las ilusiones de los soñadores —les responde la voz extraña.

Todos lucen confundidos, aunque el rostro que deja ver con mayor claridad que no logra entender de qué se trata este juego de preguntas, es el del joven. ¿Por qué una voz se aparece de la nada a decir incoherencias que no se pueden demostrar? Una estrella es lo que es, lo que nos han dicho siempre que es, y no puede ser de otra forma, piensa Mateo, mientras mira el rostro de sus compañeras de viaje. A su lado, la gitana más pequeña, que ya no luce tan pensativa, se anima a decir que una estrella puede ser también una lágrima que el sol dejó caer en la mañana.

### *Receta para un viaje suroccidental, o la cuestión del territorio*<sup>6</sup>

Al llegar al segundo destino que marcaban las cartas, escuchan un timbre proveniente de un auricular instalado en un poste. Mateo y las gitanas no saben qué es ese artefacto, pero aun así se animan a levantar el auricular y escuchar de qué se trata. La voz de un niño narra una historia que a Mateo, como ha venido pasando con todo desde que desapareció el libro, le resulta incomprendible. Se lo pasa a una de las gitanas, que solo con escuchar la voz, empieza a sonreír.

---

6 Una de las categorías que tuvieron mayor relevancia en la investigación fue la de territorio, que aparece como tema de los talleres de creación literaria, como referente de reflexión de las propias vivencias y como pregunta sobre las condiciones en las que viven quienes participan en los talleres.



*Crea Bosa Naranjos, Crea San Pablo, Crea Roma.*

Desde otra calle se acerca un niño que sonríe y lleva en las manos una caja dorada con unas hojas de colores pegadas. Se para frente a ellos y les pregunta con total espontaneidad si tienen sed, y comparte con ellos unos helados con forma de lengua de perro. Aunque lucen sospechosos, son aceptados, debido a la alta temperatura de la zona. Al saborear el suyo, la gitana del medio pregunta por la receta de tan delicioso postre, a lo que el niño responde, sacando una hoja de la caja dorada:

*Receta de helado propicio para un gran viaje en la Bogotá suroccidental*

### *Ingredientes*

1 g de abrazo matutino

1 ml de lamida de mascota

8 ml de besitos de mamá

1 g de caminata entre amigos

1 g de antojo resuelto

130 g de cuentos peregrinos impregnados de café

1/4 de conversación rica en sonrisas

### Procedimiento

Añadir el antojo resuelto previamente guisado y sazonado en una olla arrocerera y ponerlo a calentar.

Mezclar el abrazo matutino con la conversación sonriente, hasta lograr una masa homogénea.

Contar la cantidad de pasos que hay en un km de la caminata entre amigos y picarlos finamente en trozos pequeños previamente sancochados.

En un recipiente cuadrado, anada los anteriores ingredientes y bátalos con un cucharón naranja (si no es de ese color, no funcionará).

Cuando todo esté frío, viértalo en una cubeta de hielo y espárzalo sin desperdiciar su contenido.

Añadir una pizca de besitos de mamá.

Dejar en el congelador durante una noche entera.

Desprender el helado del molde y marinarlo con los cuentos peregrinos impregnados de café al gusto.

Decorar en forma de lengua con lamida de mascota.

Degustar preferiblemente de la mano de alguna poesía que recuerde lo bello que es pertenecer a este lugar, no estar solo y conocer cada cuadra habitada, casi tan bien como el cuerpo propio. Todo esto para dejar memoria de lo que se vivió en aquel lugar, los sueños que allí se construyeron y la esperanza que se transmite entre vecinos desde el momento en que amanece, hasta el anochecer.

(Alejandra Mora)

## *Encuentro en la estación del tren, o la necesidad de referentes para construir una práctica<sup>7</sup>*



*Crea Las Flores, Crea Villemar.*

Estando tan lejos de su casa, Mateo se sorprende al notar la poca falta que le hace. Piensa en todo el recorrido que ha hecho, en los últimos sucesos y en los personajes misteriosos que se ha ido encontrando, y sabe que algo ha cambiado, aunque no tiene claro qué es.

Sus pasos, de los que no es muy consciente, por ir inmerso en sus pensamientos, lo llevan a la estación del tren que marca la tercera carta. Una mujer, que lo observa fijamente, se acerca a preguntarle cómo llegó hasta ese lugar y qué razones lo han motivado a hacer ese viaje. Sin darse cuenta, las preguntas de la mujer lo motivan a hablar de su vida y, sobre todo, de lo último que le ha pasado. La mujer le pregunta qué es una estrella. Sonreír le resulta inevitable, porque cree tener la respuesta correcta para entrar en el juego del que hace

---

<sup>7</sup> A partir de la sistematización de las fichas se logró observar que constantemente los y las AF están cuestionando las acciones que se realizan en cumplimiento del Programa, y exponen sus reflexiones en diferentes documentos, como las bitácoras.

unos días había sido apartado por su falta de entendimiento, y le responde con una de las ocurrentes definiciones de las gitanas. La mujer aprueba con la cabeza, sin revelar ningún gesto de emoción, y leyendo una línea del libro desaparecido, le hace ver que una estrella puede ser eso y muchas otras cosas más. Pareciera que el viaje ha terminado y todo está resuelto, pero lo cierto es que ahora hay más preguntas que respuestas en el interior de Mateo. Mientras lo observa, la mujer le hace ver que todavía le queda un destino al que debe ir, y sin permitir que haga ningún tipo de pregunta, le deja un cuaderno pequeño y se marcha.

29 agustino del año perejil:

Carajo, es verdad que tengo que terminar la pregunta de la bitácora para el informe... ¿Cómo era la relación? Emotividad, expresividad y creatividad... Hay ideas aderezadas con anhelos, con expectativas que tenemos los artistas formadores de sembrar oportunidades en los chicos que van a ser los representantes de sus ideales, que respaldamos en ellos para que tengan los criterios a la mano y sean sujetos autónomos, dueños de sus propios deseos, y sepan tomar sus decisiones. Hay intenciones que son producto de nuestras percepciones, y las podemos metaforizar, como cuando tratamos de superar un altercado o un malestar que ya no logramos dominar, pero aun así buscamos el medio para entenderlo y tratarlo. Tan complejo como cuando nuestros chicos buscan una excusa para no presentar un examen, para huir de la cotidianidad que viven en su hogar, con su familia, para escapar del trajín que implica vivir en esta ciudad (...).  
Qué maravilla, desde pequeños nos repiten que hay citas a las que no podemos escapar: citas médicas con dentistas desconsiderados, citas

académicas con desastrosas entregas de boletines, citas legales para saber quién se queda con la custodia de fulanito o perencejita... Pero hay una cita que no queremos que nuestros chicos se pierdan: una cita a ciegas con los libros y con las historias que tenemos para compartirles, porque sabemos que esas obras, esas piezas que materializan la voz de la humanidad, pueden generar el mismo efecto que tuvieron en nosotros, pueden revolucionar su visión de la realidad, pueden taladrar su pecho y dilatar esas pupilas que se asombrarán una y otra vez, que descubrirán que los libros, más que arrumes de papel, son portales para la imaginación y para explorar mundos que son y no son de uno, que son de todos y que es de sí mismo, porque están diseñados para que todos los disfrutemos y comprendamos que otras alternativas son también posibles, y no son solo parte de la ficción o la fantasía... (Guillermo Penal)

### *Llegada a la tierra de los humedales, o acercamiento a algunas conclusiones*



*Crea Suba.*

Las gitanas y Mateo logran llegar al último destino que marcaban las cartas. Recorren la biblioteca de arriba abajo, dándose el tiempo para observar y revisar con detenimiento todo aquello, como si de un museo se tratara. Estando en lo que en otro tiempo fuera la sala de lectura para niños, se encuentran con la mujer del ferrocarril.

Abren los tres cuadernos que han recogido en su recorrido y ponen al lado el cuaderno negro de letras verdes que lleva consigo la gitana. Luego, la mujer suma un quinto cuaderno y les pide que lo revisen. El joven no es muy observador, pero las gitanas, lectoras por naturaleza, concentran su atención en cada uno de los detalles que hallan en los cuadernos, y van encontrando relaciones en todo lo que ha venido pasando y lo que está escrito en los cuadernos. Ahora entienden el significado de las palabras *territorio*, *experiencia personal* y *taller que nunca falla*, que se encontraban en las hojas que llevaba el joven.

—Al parecer, estos manuscritos fueron creados por personas que en la antigüedad tenían la magia para crear con las palabras. No inventaban precisamente mundos materiales, como los que frecuentamos, sino que creaban mundos con las palabras, que permitían diversas experiencias —dice la mayor de las gitanas.

—Pero además de crear mundos, se preocupaban por la materialidad y las condiciones en las que desarrollaban su arte —dice la más joven de las hermanas—. Se preguntaban, por ejemplo, cuál era el papel del lenguaje en la vida de las personas que acudían a verlos y las formas en que este les permitía relacionarse con el mundo y dotar de sentido a esas relaciones —finaliza, emocionada con todos estos descubrimientos.

—De hecho —comenta la hermana del medio—, era tanta la preocupación que tenían por su arte, que les interesaba mucho la forma en que lo desarrollaban, y también la posibilidad de dejar rastro de él, para que otras personas en el futuro lo hicieran propio y lo resignificaran a partir de preguntas que siempre han surgido y surgirán, mientras el lenguaje esté vivo, como, por ejemplo, la manera de acercar, a partir de su propia experiencia, a las personas al lenguaje literario, la importancia de conocer y caracterizar a quienes se interesaban por la magia de las palabras y cómo hacer para articular los lenguajes de todas las artes en la literatura.

—Todo en este viaje, como las cosas que existen en el mundo, tiene que ver con todo —dice la mayor de las hermanas—: las hojas que contienen la información sobre los cuadros, la antología que fue hecha a partir de las lecturas de los autores que, en un raptó de conciencia, como un espíritu, repetía una de mis hermanas, los cuadernos que encontramos en cada uno de los cinco lugares en los que estuvimos en este viaje y, claro, el descubrimiento del poder creador de las palabras al que por fin hemos llegado.

La mujer, que nota que Mateo se encuentra algo abstraído, se dirige a él y a las gitanas para proponerles que, ahora que se han empezado a acercar al poder creador del lenguaje, podrían crear una historia de todo lo que han vivido. Sin dudarlo, el joven toma papel y lápiz y empieza a escribir:

*Antes de que los cerebros se adaptaran para asimilar el mundo tal y como lo hacemos hoy en día, las palabras eran organismos vivos y con significados diversos...*





# SALTAR EL MAPA

Este libro reúne la multiplicidad de saberes emergentes en los procesos de indagación alrededor de la formación artística del Programa Crea. Las experiencias y voces de artistas formadores y enlaces pedagógicos, entre otros, dan cuenta de las diversas formas y tonos que adquiere la investigación en artes, ampliando el campo de lo que se comprende por conocimiento.

