

A detailed illustration of a small bird with a reddish-brown body and brown wings, perched on a thin, dark branch. The bird is facing left.

METÁFORAS

CARTOGRAFÍA SENSIBLE PARA SEMBRAR EXPERIENCIAS VIVAS



METÁFORAS

CARTOGRAFÍA SENSIBLE PARA SEMBRAR EXPERIENCIAS VIVAS

Investigación-creación en prácticas artísticas y pedagógicas

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Maestría en Arte, Educación y Cultura.

Facultad de Artes.

Maestrando: Edicsson Linares Jimenez.

Director de Tesis: Eduardo Rincón Higuera.

22 de abril del 2026.

Investigación: Edicsson Linares Jimenez.

Maquetación: Edicsson Linares Jimenez.

Ilustraciones: Edicsson Linares Jimenez.

Fotografías de los Laboratorios: Sebastián Ambrosio.

Fotografías de la exposición: Diego León Moreno.

Audios: Juan Camilo Forero.

Agradecimientos especiales a la comunidad de adultos y adultas mayores del hogar Casa Nostra, por ser semillas vivas que hicieron florecer este proceso. A quienes acompañaron el recorrido con su presencia y sensibilidad: a Sebastián Ambrosio, por dejar en sus imágenes la huella de este camino, y a Alejandra Carreño, por sembrar conmigo la primera semilla.

Este recorrido se inscribe en la modalidad de investigación en artes en tanto asume la creación no solo como resultado, sino como lugar de indagación y producción de conocimiento, donde la experiencia sensible, el hacer artístico y la reflexión se entrelazan de manera inseparable. En este sentido, se configura como un proceso de investigación-creación que transita entre lo analítico y lo poético, permitiendo que el conocimiento emerja desde la práctica misma.

A su vez, dialoga con la línea de prácticas artísticas y diálogos culturales al problematizar las relaciones entre arte, contexto y saber, propiciando encuentros entre dimensiones estéticas, pedagógicas y sociales. De este modo, el recorrido no solo explora estas relaciones, sino que las activa, abriendo posibilidades para que la creación y la pedagogía se configuren como espacios de vínculo, reflexión y transformación en lo cultural.

A quienes rozan estas páginas, no como lectores, sino como quienes saben que hay caminos que solo se revelan al andar. Este recorrido no se impone como ruta ni se ofrece como certeza; apenas susurra direcciones posibles, deja huellas, abre claros. Entre sus trazos, la palabra se desborda en imagen, en ritmo, en fragmento; lo poético, lo creativo y lo reflexivo se entrelazan como corrientes que no buscan ordenarse, sino encontrarse. No es un texto lo que aquí acontece, sino una experiencia que respira entre lo que se piensa y lo que se imagina, entre lo que se nombra y lo que apenas comienza a sentirse.

En este movimiento, la experiencia misma se vuelve semilla y ruta, es desde lo que emerge en el diálogo, en la imagen, en el gesto; que se indaga, se comprende y se transforma. Así, este recorrido se configura como una investigación-creación, donde conocer no antecede a la experiencia, sino que brota de ella, se teje con ella y se reconfigura en su transcurrir.

Quizá cada imagen, cada gesto, cada trazo, no quiera ser comprendido, sino resonado. Por eso, más que recorrerse, esta cartografía se deja habitar, desviarse, continuar. No señala destinos, insinúa comienzos. Se abre como semilla y como horizonte, invitando a sumergirse en nuevos mares, a internarse en caminos aún no trazados, a explorar territorios donde el conocimiento no se fija, sino que se mueve, se transforma, se recrea.

Y en ese ir y venir, propone también un gesto más profundo: el de construir y reconstruir, una y otra vez, las formas en que el saber encuentra lugar en la vida, en el cuerpo y en la relación. Porque quizá, al final, todo viaje es eso, aprender a habitar el mundo de otra manera.

Despliegue del recorrido



CAPÍTULO I.

De la retórica poética la encarnación de la palabra.....14

Semilla para una nueva cosecha.....20

Brotes de la siembra.....21

Sembrando en tierras fértiles.....23

Entrelazar como ruta, sembrar como experiencia.....27

Vislumbrando la nueva cosecha.....30

Una ruta para emprender nuevos viajes.....34

 Puntos de partida, cartografía epistemológica.....36

 Investigar creando, conocer desde el hacer.....38

 Los caminos del viaje: etapas y modos de desplazamiento.....40

Hacia un horizonte abierto del camino.....45

Umbral hacia las dimensiones.....46



CAPÍTULO II.

Dimensión metafórica.

Metáfora, una figura retórica para re-crear la vida.....48

Rutas del sentido: la metá(phora)en movimiento.....54

Conceptualizando metafóricamente la vida.....57

Metáforas vivas: cuerpos en relación, mundos en creación.....63

Lo que sigue latiendo.....70



CAPÍTULO III.

Dimensión pedagógica.

De la metáfora encarnada a la pedagogía en expansión.....72

La construcción dialógica como horizonte del saber.....76

De las ontologías relacionales, a las pedagogías relacionales.....82

Ecopedagogía: aprender a habitar el mundo desde la interdependencia.....86

La metáfora en vuelo: un dispositivo para la Pedagogía de la Tierra.....92

Cartografías del viento: educar en el movimiento de la vida.....96



CAPÍTULO IV

Dimensión artística

El arte como flujo vital.....

98

La experiencia estética: un acto creativo de inmersión.....

100

El arte, un submarino para sumergirse en la experiencia.....

105

La metáfora como forma artística de habitar y aprender.....

112

Bioarte: cuando lo vivo respira en la creación.....

115

Entre categorías, prácticas y poéticas de lo viviente.....

118

Cuando la Tierra enseña: travesías hacia la biomímesis.....

121

Desembarcando en tierra firme,

volviendo a casa después de la travesía.....

126



CAPÍTULO V

Dimensión creativa

Regreso al origen, nutrir la siembra con lo que el camino dejó.....

128

Un terreno fértil donde la metáfora germina.....

130

“Entrelazando experiencias, enraizando saberes”.....

131

Lectura sensible de una metáfora en expansión.....

135

El Jardín de las Experiencias: Raíces, Brotes y Caminos Compartidos.....

136

Primera etapa: Sembrando reconocimiento.....

137

Primer encuentro: sembrando la observación.....

138

Segundo encuentro: contemplando nuestras formas.....

142

Tercer y cuarto encuentro: exaltación del proceso.....

145

Segunda etapa: Tiempo de cosecha.....

149

Quinto encuentro, exaltación de nuestros frutos.....

150

Sexto y séptimo encuentro: reconociendo nuestras semillas.....

155

Tercera etapa: Entrelazamiento radicular.....

159

Octavo encuentro:

entrelazamiento radicular, recogiendo nuestros frutos.....

160

SEMILLAS PARA NUEVAS SIEMBRAS

Gestos para habitar la metáfora y cultivar la experiencia.....

166

ECOS DE LA EXPERIENCIA:

Resonancias de una pedagogía metafórica en tránsito.....

174

Acompañantes del recorrido.....

182



Preludio de un recorrido.

De la guía al mapa: una cartografía sensible.

Antes de comenzar este recorrido, resulta fundamental reconocer aquello que acompañará *el viaje*. Toda travesía requiere de algún instrumento que permita orientarse, reconocer el territorio y vislumbrar posibilidades de movimiento. En los primeros pasos de este proceso, se pensó que esa herramienta sería una guía: un recurso capaz de reunir los hallazgos, reflexiones y experiencias que fueron emergiendo a lo largo del camino.

Sin embargo, conforme el recorrido avanzaba, la propia experiencia comenzó a cuestionar esa elección. Una guía suele sugerir trayectos definidos, secuencias relativamente estables y formas específicas de avanzar. Aunque valiosa, conserva la idea de que existe un camino previamente trazado que puede ser seguido por otros. Pero lo que aquí acontecía parecía responder a otra lógica. Las experiencias, los encuentros, las metáforas y los aprendizajes que fueron emergiendo no se organizaban como una serie de pasos consecutivos, sino como ***un territorio vivo***, cambiante y abierto a múltiples recorridos.

Fue entonces cuando la imagen de la cartografía comenzó a cobrar sentido. Desde sus orígenes, la cartografía ha sido comprendida como el arte y la práctica de representar territorios, permitiendo reconocer paisajes, relaciones, caminos y puntos de orientación. Sin embargo, un mapa no obliga a seguir una única ruta; por el contrario, ofrece referencias para que cada viajero encuentre su propia manera de recorrer el territorio. Más que indicar cómo avanzar, invita a explorar.

Desde esta comprensión, lo que aquí se presenta no es una guía ni un método cerrado. Es una ***cartografía***: un mapa construido a partir de los senderos transitados, las preguntas formuladas, las metáforas encontradas y las comprensiones que fueron emergiendo durante la experiencia. No busca

establecer una manera correcta de proceder, sino compartir huellas, referencias y posibilidades para que otros recorridos puedan acontecer.

Es sensible porque el territorio que intenta cartografiar no está compuesto únicamente por conceptos, procedimientos o resultados. **Está tejido por experiencias, afectos, memorias, vínculos, intuiciones, descubrimientos y transformaciones que emergen en el encuentro entre las personas, los contextos y la vida misma. No busca registrar únicamente lo que se piensa, sino también aquello que se siente, se imagina, se recuerda, se crea y se pone en relación. Se trata de una cartografía atenta a los movimientos sutiles de la experiencia humana: a los gestos que transforman una mirada, a las preguntas que movilizan el pensamiento, a los encuentros que modifican la forma de comprender el mundo y a las resonancias que permanecen más allá de los acontecimientos.** En ella, la experiencia sensible deja de entenderse como un aspecto complementario del aprendizaje para revelarse como una condición fundamental del conocimiento, pues es allí donde el saber se encarna, adquiere significado y entra en diálogo con la vida.

Por ello, esta cartografía no pretende representar un territorio fijo, sino acompañar procesos vivos. Atiende a aquello que sucede cuando el conocimiento se encuentra con la experiencia, cuando la creación dialoga con la memoria, cuando el aprendizaje se construye en relación con otros y cuando el cuerpo, la imaginación y la sensibilidad se convierten en lugares legítimos para comprender, interpretar y transformar la realidad.

Así, esta cartografía sensible puede entenderse como un mapa vivo de experiencias y aprendizajes. Un mapa que no pretende fijar el territorio ni anticipar el destino, sino ofrecer puntos de orientación para quienes decidan emprender sus propios recorridos. Las semillas, resonancias y metáforas que la conforman no aparecen como respuestas definitivas, sino como invitaciones a explorar, crear y aprender desde aquello que emerge en el encuentro con la vida.



CAPÍTULO I

De la retórica poética la encarnación de la palabra

Todo proceso de creación nace de una inquietud, de una vibración inicial que, aunque carezca de forma definida, se percibe en el cuerpo como un llamado profundo. Es una energía sutil pero insistente, que atraviesa los huesos, recorre las venas y se alimenta de la vida misma. Esta **investigación-creación** no parte de una certeza, sino de una intuición cultivada en la experiencia: del hacer, del estar, del sentir y sobre todo, el compartir. Una inquietud que, al ser escuchada, se transforma en pregunta; *una semilla sembrada en un terreno fértil donde germinan sentidos y posibilidades*. En este suelo vivo, nutrido por las experiencias que nos habitan, se entrelazan el cuerpo y sus lenguajes, el arte y la naturaleza, *tejiendo una **trama pulsante** que no para de expandirse. De ese tejido emergen preguntas cargadas de vitalidad, preguntas que no buscan respuestas cerradas, sino caminos abiertos y sendas por explorar. Preguntas que comenzaron a germinar en la experiencia compartida y que hoy se hacen semilla y raíz de este recorrido:*

¿cómo sembrar en la educación una metáfora que no adorne, sino que transforme?, ¿cómo convertir los procesos naturales en metáforas pedagógicas que nos devuelvan al asombro?, ¿cómo entrelazar arte, cuerpo y palabra en un acto educativo que escuche, que sienta, que germine?, ¿Puede una metáfora ser sentida, vivida, encarnada? ¿Qué significa experimentar una metáfora desde el cuerpo?, ¿cómo se puede crear arte a partir de metáforas sensibles sin que estas pierdan su capacidad transformadora?

Muchas de estas preguntas comenzaron a germinar en el encuentro con la comunidad de adultos y adultas mayores del proyecto *Entrelazando experiencias, enraizando saberes*; Esta experiencia se irá desplegando a lo largo de este recorrido y hallará su expresión más profunda en el capítulo dedicado a la dimensión creativa, el cual actuó como *semilla viva* de este recorrido. Allí, en el compartir de memorias, gestos, relatos y procesos de creación colectiva, la metáfora empezó a revelarse no solo como una figura del lenguaje, sino como una posibilidad sensible de habitar el conocimiento desde la relación, el cuerpo y la experiencia. Fue en ese tránsito donde esta investigación-creación comenzó a tomar forma, alimentándose de los vínculos, las imágenes y las resonancias que emergían en el hacer compartido.

Lejos de buscar respuestas conclusivas, estas preguntas se configuran como umbrales que abren paso a una deriva afectiva, estética, ética y política, en la que el cuerpo sensible, las experiencias que le atraviesan y la naturaleza

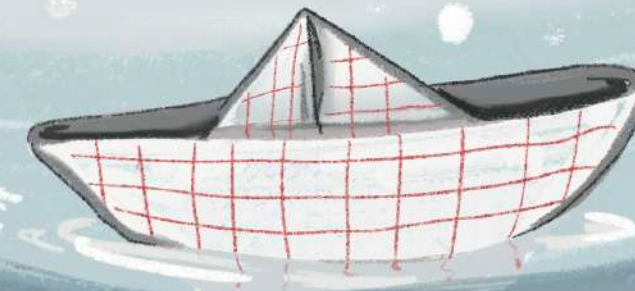
viva se reconocen como territorios legítimos de conocimiento. En este recorrido, el arte deja de asumirse como un producto acabado para revelarse como una puerta abierta a la experiencia estética: un campo relacional donde la percepción se afina, la atención se expande y la vida misma se vuelve materia de sentido. Habitar esta experiencia implica una disposición a sentir, a demorarse, a dejarse afectar; es un proceso que compromete al sujeto en su totalidad y en el que conocer no es abstraer, sino encarnar. Así, *la experiencia se convierte en germen del pensamiento, germinando en formas de conocimiento que no se imponen, sino que se cultivan, se cuidan y se dejan florecer*, nutridas por metáforas que trascienden su función ornamental para devenir pulsos encarnados del pensamiento. George Lakoff y Mark Johnson se adentran en la metáfora como quien desciende a un territorio fértil y palpitante, desbordando su condición retórica para revelarla como una arquitectura profunda del pensamiento. En su mirada, la metáfora deja de ser ornamento y se vuelve raíz: brota de la experiencia encarnada, de la trama viva que entreteje cuerpo y mundo.

Pensar es, entonces, una forma de sentir el mundo; y en ese cruce íntimo entre percepción y significado, la metáfora germina como semilla que fecunda el sentido, como un gesto silencioso que transforma la mirada. Aquí, el cuerpo no es un mero soporte, sino territorio sensible donde el pensamiento acontece: recuerda, imagina, roza y es rozado, se abre y se deja afectar. Así, el conocimiento emerge situado, vibrante, tejido en la relación, como un saber que no se posee, sino que se cultiva en el entrelazamiento con la vida.

Desde esta visión la práctica artística guiada por la metáfora, se configura como experiencia de conocimiento encarnado, donde mente, cuerpo y entorno se entrelazan en una dinámica viva, siempre en movimiento, siempre

en relación: *un mar que acoge los múltiples componentes de la vida y los hace fluir al compás de su propio ritmo, envolviéndolos en una corriente donde todo se conecta, se transforma y encuentra sentido en el devenir*. En este fluir, la metáfora deja de ser un recurso del lenguaje para devenir estructura sensible del pensamiento y del hacer: **un dispositivo que no representa la experiencia, sino que la genera, la activa, la hace posible**. Es en la metáfora donde el sentido comienza a brotar, donde lo abstracto se vuelve materia y lo vivido encuentra forma, desplazando el conocimiento de la transmisión hacia la gestación de experiencias: Procesos abiertos donde el conocimiento no se impone, sino que emerge en el roce, en la cercanía, en la percepción que se afina como quien aprende a escuchar el murmullo del mundo; en el cuerpo que siente, que vibra y se deja atravesar por lo que acontece. La metáfora, entonces, no traduce el mundo: lo reconfigura, lo pone en movimiento, lo hace devenir. *Opera como semilla y como corriente*: siembra preguntas que germinan en la experiencia, moviliza sensibilidades dormidas, entrelaza dimensiones y convoca nuevas formas de habitar el aprendizaje, como quien aprende a navegar en las aguas vivas del sentido.

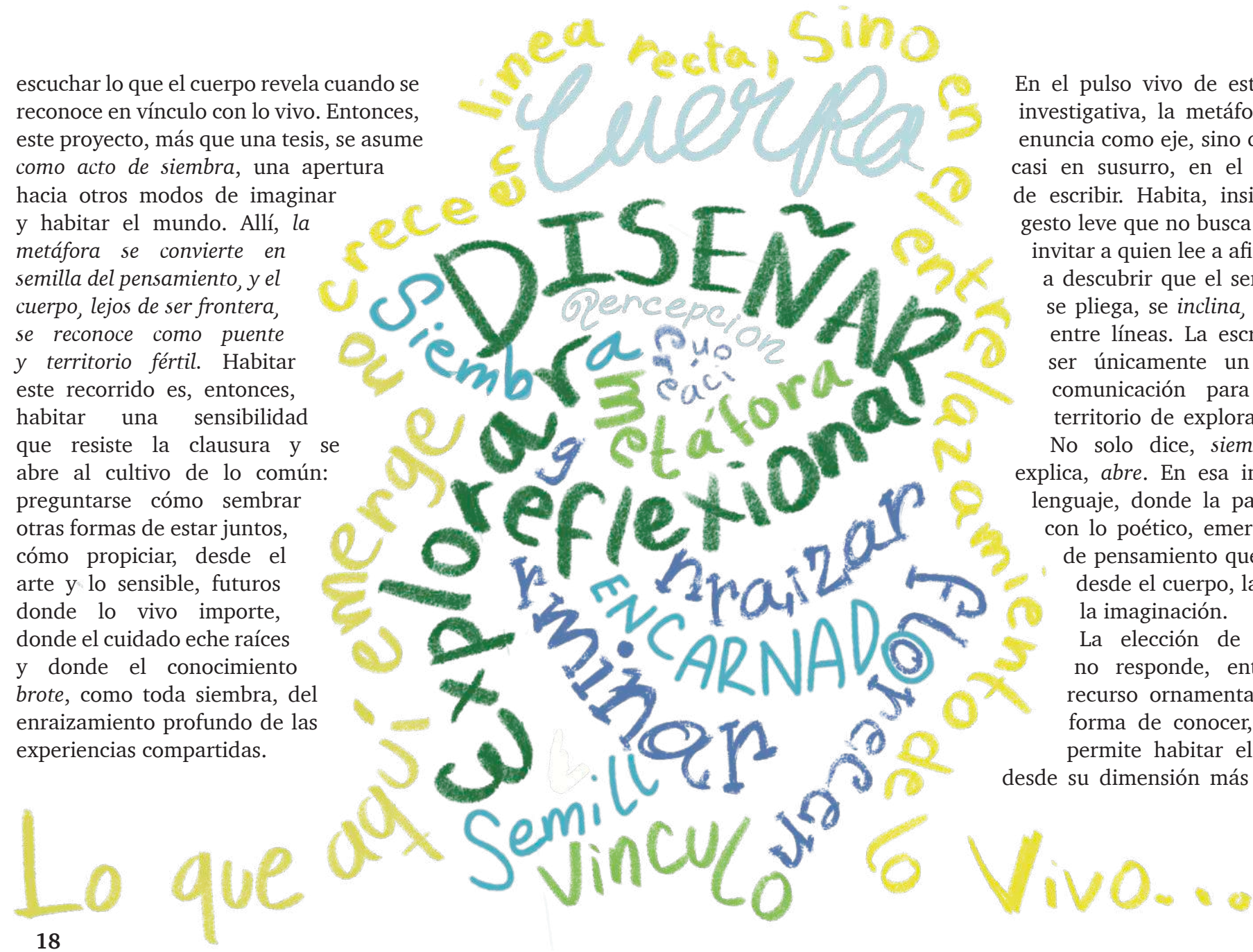
En este cauce de conocimiento encarnado, que busca desembocar en la transformación del vínculo con lo viviente, se inaugura un lugar propicio donde la ecopedagogía, la experiencia estética, el bioarte, las ontologías relacionales y la pedagogía dialógica se presentan no como campos aislados, sino como corrientes que convergen en una misma perspectiva, nutriendo la acción, la conciencia, los medios, los objetivos y las formas: una pedagogía situada en lo sensible, lo interdependiente y lo vivo, en sintonía con lo planteado por Humberto Maturana y Francisco Varela, para quienes conocer es un acto biológico y relacional.



Así, las preguntas que orientan este proceso se despliegan de manera rizomática en tres acciones entrelazadas: explorar, diseñar y reflexionar. Explorar las metáforas vivas que emergen del vínculo entre cuerpo, naturaleza y arte; diseñar experiencias bioartísticas y ecosociales; y reflexionar sobre sus sentidos y potencias transformadoras. En este entramado, el hacer se convierte en forma de pensar, y la creación en un espacio de encuentro donde el arte deja de ser objeto para devenir relación, abriendo paso a formas de pensamiento situadas, sensibles y no hegemónicas.

El capítulo que ahora se despliega es, ante todo, **un gesto de siembra**: la entrega de una semilla cultivada en el cruce de palabras, gestos y memorias. No hay promesa de cierre, sino la posibilidad de una cosecha siempre provisional, hecha de sentidos que germinan, se transforman y vuelven a la tierra para seguir su ciclo. Es, así, una invitación a caminar con las preguntas, a dejarse afectar por su crecimiento, a

escuchar lo que el cuerpo revela cuando se reconoce en vínculo con lo vivo. Entonces, este proyecto, más que una tesis, se asume *como acto de siembra*, una apertura hacia otros modos de imaginar y habitar el mundo. Allí, *la metáfora se convierte en semilla del pensamiento, y el cuerpo, lejos de ser frontera, se reconoce como puente y territorio fértil*. Habitar este recorrido es, entonces, habitar una sensibilidad que resiste la clausura y se abre al cultivo de lo común: preguntarse cómo sembrar otras formas de estar juntos, cómo propiciar, desde el arte y lo sensible, futuros donde lo vivo importe, donde el cuidado eche raíces y donde el conocimiento brote, como toda siembra, del enraizamiento profundo de las experiencias compartidas.



En el pulso vivo de esta experiencia investigativa, la metáfora no solo se enuncia como eje, sino que se desliza, casi en susurro, en el modo mismo de escribir. Habita, insinuada en un gesto leve que no busca destacar, sino invitar a quien lee a afinar la mirada, a descubrir que el sentido también se pliega, se *inclina*, se deja sentir entre líneas. La escritura deja de ser únicamente un vehículo de comunicación para devenir un territorio de exploración sensible. No solo dice, *siembra*; no solo explica, *abre*. En esa inclinación del lenguaje, donde la palabra se roza con lo poético, emerge una forma de pensamiento que se construye desde el cuerpo, la percepción y la imaginación.

La elección de este registro no responde, entonces, a un recurso ornamental, sino a una forma de conocer, una vía que permite habitar el pensamiento desde su dimensión más viva. De este

modo, la escritura se vuelve extensión del proceso investigativo, práctica estética que acompaña y encarna las preguntas que sostienen la experiencia.

A lo largo del texto, el tono poético persistirá como una corriente sutil, a veces visible, a veces apenas insinuada, tejiendo la retórica metafórica sin renunciar a la claridad, y dejando al lector la posibilidad de descubrir, en ese leve desplazamiento, otros modos de leer, de pensar y de sentir. En este gesto, lo poético-metafórico no se opone a la escritura académica, sino que la expande, abre sus bordes para acoger aquello que no siempre puede ser dicho desde la literalidad, permitiendo encarnar lo intangible y enriquecer la experiencia del conocimiento.

Así, ambas formas de lenguaje se entrelazan en un equilibrio dinámico, donde el rigor no se pierde, sino que se profundiza al entrar en diálogo con la sensibilidad, *como dos corrientes que al encontrarse no se anulan, sino que hacen del río un cauce más hondo y vivo*.

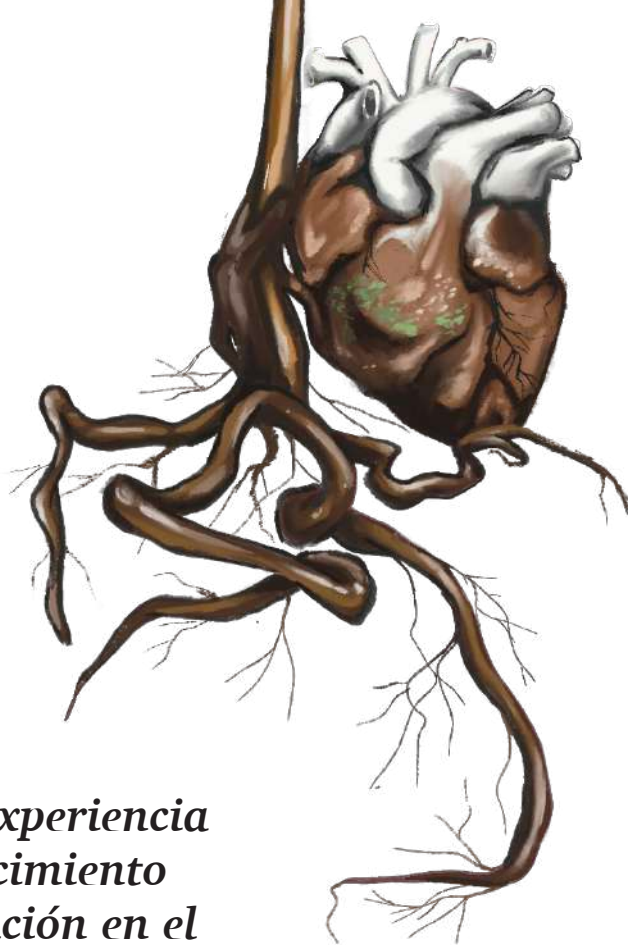
Semilla para una nueva cosecha.

La semilla es el inicio de toda cosecha, una posibilidad latente que aguarda su momento para germinar.

En esta tierra, abonada por experiencias, memorias y encuentros, se deposita una nueva semilla que inaugura la siembra. Esta vez, toma forma de pregunta: un brote que emerge con cautela, buscando la luz, necesitando tiempo, cuidado y atención para desplegarse. No busca respuestas inmediatas, sino resonancias. Invita a ser acompañada, a ser regada con pensamiento, emoción y creación compartida. Y es allí, en ese gesto de apertura, donde la semilla comienza a entreabrirse, dejando ver, apenas, el trazo de lo que está por venir:

¿cómo las metáforas vivas, habitadas como experiencia sensible y encarnada, permiten que el conocimiento emerja como relación, creación y transformación en el entrelazamiento de cuerpo, arte y mundo?

La pregunta no irrumpe: *germina*. No se impone: *se deja descubrir*. Y en ese emerger, más que delimitar un problema, se adentra en la experiencia viva —esa que toca, transforma y reconfigura— para explorar otras formas de comprender los procesos formativos. Aquí, vincularnos con el otro y con lo otro deja de ser una posibilidad para convertirse en condición. Así, la metáfora se afirma como raíz que atraviesa el pensamiento, articulando sensibilidad y conocimiento, creación y reflexión, lo individual y lo colectivo. No es solo una figura: es una práctica viva que no representa la realidad, sino que la cultiva, la despliega y la reimagina.



Brotes de la siembra.

Desde este suelo fértil que la pregunta, *como semilla viva*, ha abierto, emergen los objetivos como *primeros brotes que anuncian su germinación, indicios de una cosecha posible*, destellos de lo que comienza a tomar forma sin renunciar a la potencia de lo inédito. No se imponen como rutas fijas ni como trayectos previamente trazados, sino que se despliegan *como una prolongación viva de esa siembra inicial, creciendo en relación con aquello que los nutre*.

Son, más que puntos de llegada, gestos en movimiento: orientaciones que acompañan el proceso sin clausurarlo, permitiendo que el sentido se construya en el tránsito, en el encuentro y en la experiencia misma de cultivar. Así, cada brote no define un límite, sino que abre un campo de posibilidades donde el pensamiento se encarna, se expande y se transforma.

Entre estos brotes, comienza a perfilarse un pulso que los reúne y orienta, una suerte de brote central que, sin imponerse, sostiene el sentido del cultivo y abre el horizonte desde el cual los demás se despliegan:

En este gesto de cultivo, se busca ***comprender cómo las metáforas, habitadas como experiencia sensible y encarnada, configuran procesos formativos en los que el conocimiento emerge como relación, creación y transformación en el entrelazamiento de cuerpo, arte y mundo, a partir de una experiencia de investigación-creación.***

A partir de este pulso que orienta el cultivo, comienzan a desplegarse otras formas de crecimiento: ramificaciones que no se desprenden de su origen, sino que lo expanden. Cada una traza su propio recorrido, atendiendo a distintas dimensiones de la experiencia, pero manteniendo entre sí un vínculo profundo, como raíces que se entrelazan bajo la superficie.

No se trata de fragmentar el proceso, sino de habitarlo desde múltiples entradas, permitiendo que el sentido emerja en el cruce entre explorar, crear y reflexionar. Así, estos brotes continúan su despliegue, abriendo caminos que, más que conducir a respuestas, invitan a seguir cultivando la pregunta en relación con el mundo.

En este devenir, el proceso comienza a ***enraizar***, al *explorar la metáfora más allá de su dimensión retórica, comprendiéndola como forma de pensamiento encarnado que, en diálogo con perspectivas pedagógicas relacionales y ecopedagógicas, orienta modos de aprender situados, sensibles e interdependientes.*

Desde allí, la experiencia empieza a ***germinar*** en el hacer, al *indagar en la práctica artística y la experiencia estética como espacios donde la metáfora se encarna, posibilitando formas de aprendizaje que emergen desde el cuerpo, la creación y la relación con lo vivo.*

Finalmente, el proceso **florece** al desplegar una experiencia de investigación-creación mediada por metáforas vivas, en la que el conocimiento se manifiesta como un proceso relacional, sensible y transformador, para desde allí gestar una cartografía que condense lo vivido y proyecte esta siembra hacia otros contextos, abriendo posibilidades para seguir habitando, recreando y poniendo en relación nuevas formas de comprender y de crear en el mundo.

Y, sin embargo, nada queda del todo fijado. Lo que aquí se enraíza, germina y florece no responde a una forma predeterminada, sino a una disposición: la de cuidar aquello que apenas comienza a insinuarse. Estos brotes no garantizan una forma final, pero sí anuncian la potencia de un proceso que se cultiva en el tiempo, en la atención y en la escucha.

Como toda siembra, este camino requiere pausa, espera y apertura. No se trata de anticipar la cosecha, sino de acompañar su devenir: de reconocer que en cada raíz que se extiende, en cada brote que asoma y en cada flor que se despliega, habita también lo incierto, lo inesperado, lo que no puede ser completamente previsto. Así, estos objetivos no cierran el sentido, sino que lo mantienen en movimiento. Son señales de un cultivo en curso, gestos que orientan sin delimitar, que sostienen sin imponer. En su crecimiento, se afirma una manera de habitar la investigación: como un acto de cuidado donde el conocimiento no se produce, sino que brota; no se controla, sino que se acompaña; no se define del todo, sino que se abre, una y otra vez, a la posibilidad de lo que aún está por venir.

Sembrando en tierras fértiles.

En tiempos en que el conocimiento, y la vida misma en sus múltiples dimensiones, parecen fragmentarse en piezas inconexas, ajenas entre sí y distantes de las realidades humanas; y los conocimientos se reducen a estructuras rígidas y estériles, esta travesía *se abre como un gesto de siembra: una práctica paciente que busca abrir grietas en esos terrenos endurecidos*, disponiendo posibilidades en los cruces entre educación, arte y vida. No se trata solo de cuestionar la fragmentación, sino de intuir y cultivar otras formas de habitar el conocimiento, donde este pueda volver a sentirse, a encarnarse y a entrar en relación; donde aprender no sea acumular, sino dejarse afectar, vincularse y transformarse en el encuentro con lo vivo.

En un contexto marcado por la inmediatez, lo efímero, la prisa por responder y la tendencia a reducir la experiencia a aquello que puede ser medido o evidenciado, los procesos de aprendizaje enfrentan un desafío que no es reciente, sino profundamente enraizado. Se trata de prácticas que, como una planta trepadora —al modo del kudzu—, han crecido de forma expansiva, ocupando el espacio donde podrían germinar nuevas experiencias y conocimientos, hasta volverse casi invisibles en su dominio. Estas lógicas, de carácter bancario y antidualógico, no solo han colonizado el terreno, sino que han ido debilitando otras formas de vida: saberes sensibles, experiencias encarnadas y vínculos que podrían nutrir los saberes desde lo relacional.

Nos encontramos ante escenarios donde se gestan conocimientos sin cuerpo, territorios que educan sin ser escuchados y saberes que circulan sin habitar el asombro. Esta disociación no solo empobrece la experiencia de aprendizaje, sino que limita nuestra capacidad de reconocernos en relación con lo otro y con lo vivo. Es en este mismo paisaje donde, con frecuencia, *se siembra sin atender, se riega sin escuchar y se esperan frutos sin haber cuidado el proceso*, olvidando incluso *podar aquello que ha dejado de nutrir*. Sin embargo, es precisamente allí donde emerge una posibilidad: ***volver a preparar el suelo, permitir que la luz entre y rearticular las prácticas desde el cuidado, la escucha y la sensibilidad, para que nuevas formas de aprender puedan, finalmente, echar raíz y florecer.***

Como abono a esta tierra fértil, la metáfora se presenta no como adorno, ni como recurso estilístico, sino como una forma de pensar el mundo de otras formas. Es aquí donde se revela *germen fecundo* de nuevos sentidos. Lejos de limitarse a explicar, la metáfora *engendra*. Nombrar lo intangible, como plantean George Lakoff y Mark Johnson (2003), no es únicamente traducir lo invisible, sino volverlo experiencia encarnada. Desde esta comprensión, la idea que germina es ***comprender la metáfora como una estructura viva del pensamiento***: un lenguaje poético, artístico, pedagógico y político, capaz de transformar los procesos formativos al

reconfigurar la manera en que nos relacionamos con el conocimiento.

Talvezelllamadono searesistirloefímoro, sino aprender a habitarlo: reconocer en su aparente transitoriedad una potencia latente, una *semilla* que, si es acogida, puede abrir caminos inesperados. De allí que se haga necesario volver a comprender el aprendizaje *como un acto de cultivo*, donde cada experiencia, por breve que sea, pueda ser cuidada, acompañada y dejada madurar; donde el conocimiento no se apresure, sino que *encuentre el tiempo y las condiciones para enraizar, transformarse y, en su momento, florecer*.

Esta inquietud no surge únicamente de una reflexión conceptual. Comenzó a tomar forma en la experiencia “*Entrelazando experiencias, enraizando saberes*”, la cual se desarrollada junto a una comunidad de adultos y adultas mayores, donde el encuentro entre creación, memoria y metáfora permitió vislumbrar otras maneras de comprender el aprendizaje. Allí emergieron preguntas que desbordaban los marcos tradicionales de la enseñanza: ¿qué ocurre cuando una metáfora deja de ser explicación y se convierte en experiencia?, ¿qué formas de conocimiento aparecen cuando el cuerpo, la sensibilidad y la creación participan activamente en los procesos de aprendizaje? Más que ofrecer respuestas inmediatas, esta experiencia actuó como una semilla que hizo visible la necesidad de explorar formas de conocimiento capaces de restituir los vínculos entre sentir, crear, recordar y aprender.

No basta con señalar las grietas, se hace necesario habitar los bordes y escuchar lo *que aún late bajo la superficie*. Allí donde lo sensible ha sido desplazado, persiste una potencia que invita a ser cultivada. Esta travesía emerge, entonces, como un gesto de cuidado, una apertura que no busca corregir, sino propiciar condiciones para que otras formas de aprender, más atentas, más vivas, puedan germinar.

Lo primero, comprender la metáfora como ***potencia generativa: no como recurso, sino como forma de pensamiento encarnado*** capaz de rearticular aquello que ha sido fragmentado, devolviendo al aprendizaje su dimensión ética, política, sensible, relacional y viva. Desde allí, se inaugura un sentido para la ecopedagogía como vía para restituir los vínculos con la vida, desplazando lógicas extractivas hacia formas de relación basadas en el cuidado, la interdependencia y la corresponsabilidad.

Incorporar la biomímesis no como analogía, sino como principio orientador que permite aprender de las dinámicas de lo vivo, reconociendo en ellas formas de organización donde la cooperación, la adaptación y el equilibrio sostienen la existencia. A su vez, la práctica del bioarte y, de manera central, la experiencia estética mediada por la práctica artística, respondiendo a la necesidad de devolver al conocimiento su dimensión encarnada: aquella que no se limita a comprender, sino que involucra el cuerpo, la percepción, la emoción y la creación como espacios donde el aprendizaje acontece. En diálogo con las ontologías relacionales,

que comprenden la existencia como un entramado vivo de interdependencias entre lo humano, lo no humano y lo más-que-humano.

Estos enfoques se articulan para nutrir la práctica, permitiendo comprender que aprender no es un acto individual ni aislado, sino un proceso que emerge en las relaciones que nos constituyen y nos sostienen. Así, su convergencia no es arbitraria, sino necesaria: configuran un tejido que responde al problema planteado al abrir posibilidades para reimaginar los procesos de aprendizaje como experiencias situadas, sensibles y profundamente relacionales, donde la metáfora no solo nombra el mundo, sino que permite habitarlo y transformarlo.

En este tejido, la práctica artística se afirma como un territorio de apertura y transformación donde la experiencia sensible recupera su lugar como fundamento del aprendizaje. No se trata de un complemento, sino de una forma de conocimiento que acontece en el cuerpo, en la percepción y en la relación. Allí, la metáfora, encarnada en la práctica, deja de ser enunciado para devenir gesto vivo: toca, moviliza y abre sentidos. En contraposición a lógicas que han reducido el aprender a transmisión e inmediatez como advierte Paulo Freire (2005), esta propuesta asume el aprendizaje como experiencia dialógica,



situada y co-creada, en sintonía con la necesidad de abrir el campo pedagógico a una pluralidad de saberes, como plantea Boaventura de Sousa Santos (2010). Así, la metáfora no opera como ornamento, sino como guía que orienta procesos donde la imaginación expande el conocimiento y la creación habilita otras formas de comprender.

De este modo, la travesía se configura como un *espacio de germinación* donde **lo sensible, lo crítico y lo creativo** se entrelazan, abriendo paso a otras formas de relación con el mundo. De allí *emergen brotes aún inéditos*, cargados con la potencia de lo posible: *formas que no se anticipan del todo, pero que, al ser cultivadas, comienzan a insinuar nuevos horizontes de sentido*.

Ya ha sido mencionado, esta travesía no busca respuestas definitivas, sino rutas, huellas, brotes. Se pregunta por lo que aún no ha sido dicho, por lo que germina en la sombra, por las semillas que duermen esperando condiciones propicias. La metáfora es, en ese sentido, una forma de escucha, una forma de espera activa, una manera de preparar el suelo.

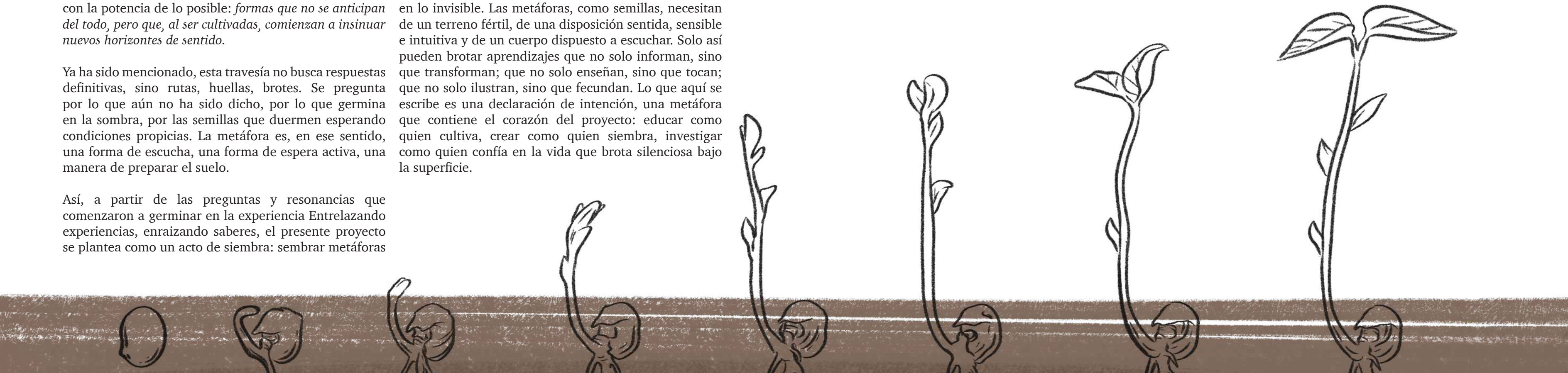
Así, a partir de las preguntas y resonancias que comenzaron a germinar en la experiencia Entrelazando experiencias, enraizando saberes, el presente proyecto se plantea como un acto de siembra: sembrar metáforas

vivas en los procesos educativos; sembrar sensibilidad en el acto de enseñar; sembrar conciencia en la forma de habitar el aprendizaje. Esta siembra es también una apuesta ética y política: ante la crisis de sentido que atraviesa el mundo contemporáneo, educar con metáforas vivas es una forma de reconectar con el mundo, de reinterpretarlo creativamente, de recrearlo con imaginación, de sentirlo con sensibilidad y de habitarlo con conciencia.

Se trata, en últimas, de reconocer que educar es sembrar, y que toda siembra implica tiempo, cuidado y confianza en lo invisible. Las metáforas, como semillas, necesitan de un terreno fértil, de una disposición sentida, sensible e intuitiva y de un cuerpo dispuesto a escuchar. Solo así pueden brotar aprendizajes que no solo informan, sino que transforman; que no solo enseñan, sino que tocan; que no solo ilustran, sino que fecundan. Lo que aquí se escribe es una declaración de intención, una metáfora que contiene el corazón del proyecto: educar como quien cultiva, crear como quien siembra, investigar como quien confía en la vida que brota silenciosa bajo la superficie.

Entrelazar como ruta, sembrar como experiencia.

Cada nueva cosecha conlleva la incertidumbre fértil de un proceso que se despliega entre la intuición y la toma de decisiones, entre lo que se espera y lo que brota sin aviso. Germinar no es una línea recta: es una trama viva de decisiones, hallazgos, errores y cuidados. Y como en la siembra, en esta travesía el fruto visible no constituye su bien máspreciado; lo esencial reside en los gestos silenciosos que lo anteceden: en las historias que enriquecen la experiencia, en los vínculos que la nutren, en las pequeñas acciones que sostienen el crecimiento sin esperar un protagonismo. Es en ese *tejido de afectos*, intuiciones compartidas y resistencias colectivas donde se va configurando un *jardín de saberes encarnados*, abonado por la experiencia viva, el pensamiento situado y la potencia de lo sensible.



Reconocer *el tejido que hoy germina* en este recorrido es, inevitablemente, volver a la experiencia **“Entrelazando experiencias, enraizando saberes”**: no como un antecedente que queda atrás, sino como *raíz profunda desde la cual este nuevo cultivo comienza a brotar*. Allí, en el año 2014, junto a adultos y adultas mayores del hogar geriátrico Casa Nostra, en la localidad de Tunjuelito, Bogotá, *se sembró* una experiencia que, más que cerrarse en sí misma, *abrió un campo fértil* de sentido que lejos de agotarse en sus propios frutos, continúa desplegándose, *extendiendo sus raíces* hacia este presente, donde encuentra *nuevas formas de germinar*. Es en ella donde habita el pulso más íntimo de esta travesía: **una siembra que, más que ofrecer respuestas, esparce semillas en forma de preguntas; preguntas que no clausuran, sino que abren un territorio compartido desde el cual imaginar otras formas de comprender los procesos formativos: más colectivas, más afectivas, más encarnadas**.

Fue allí donde la metáfora dejó de ser ornamento para *revelarse raíz metodológica y brújula viva del pensamiento*: una guía que no solo orienta, sino que transforma la manera de habitar, sentir y construir conocimiento. En esta experiencia se reveló un lenguaje capaz de entrelazar lo poético con lo político, lo simbólico con lo sensible, lo corporal con lo cognitivo. Pensar metafóricamente, en el encuentro con adultos y adultas mayores, fue también **un acto de cultivo**: dar forma a lo intangible, traducir lo invisible y tender puentes allí donde antes solo había muros.

Así, *Este recorrido no brota de un vacío, sino de una tierra previamente abonada por una experiencia relacional, artística y profundamente situada*. “Entrelazando experiencias, enraizando saberes” trazó los primeros brotes de lo que hoy se despliega: **una forma de comprender lo formativo desde el entrelazamiento de lo metafórico, lo pedagógico, lo artístico y lo creativo**, como ramas que emergen de una misma raíz: **el deseo de crear desde la vida, los vínculos y el asombro**.

Si bien existen otras aproximaciones al uso de la metáfora en contextos pedagógicos, este camino *vuelve a su propia siembra*: allí donde nacieron las preguntas que hoy continúan germinando. Así, **lo que aquí se abre es, a la vez, cosecha y semilla**: un gesto que recoge lo vivido y se proyecta hacia nuevos suelos, confiando, sin prisa, en la potencia de lo que aún está por florecer.



Acción de siembra en las vasijas realizada durante el Laboratorio 7.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

Vislumbrando la nueva cosecha.

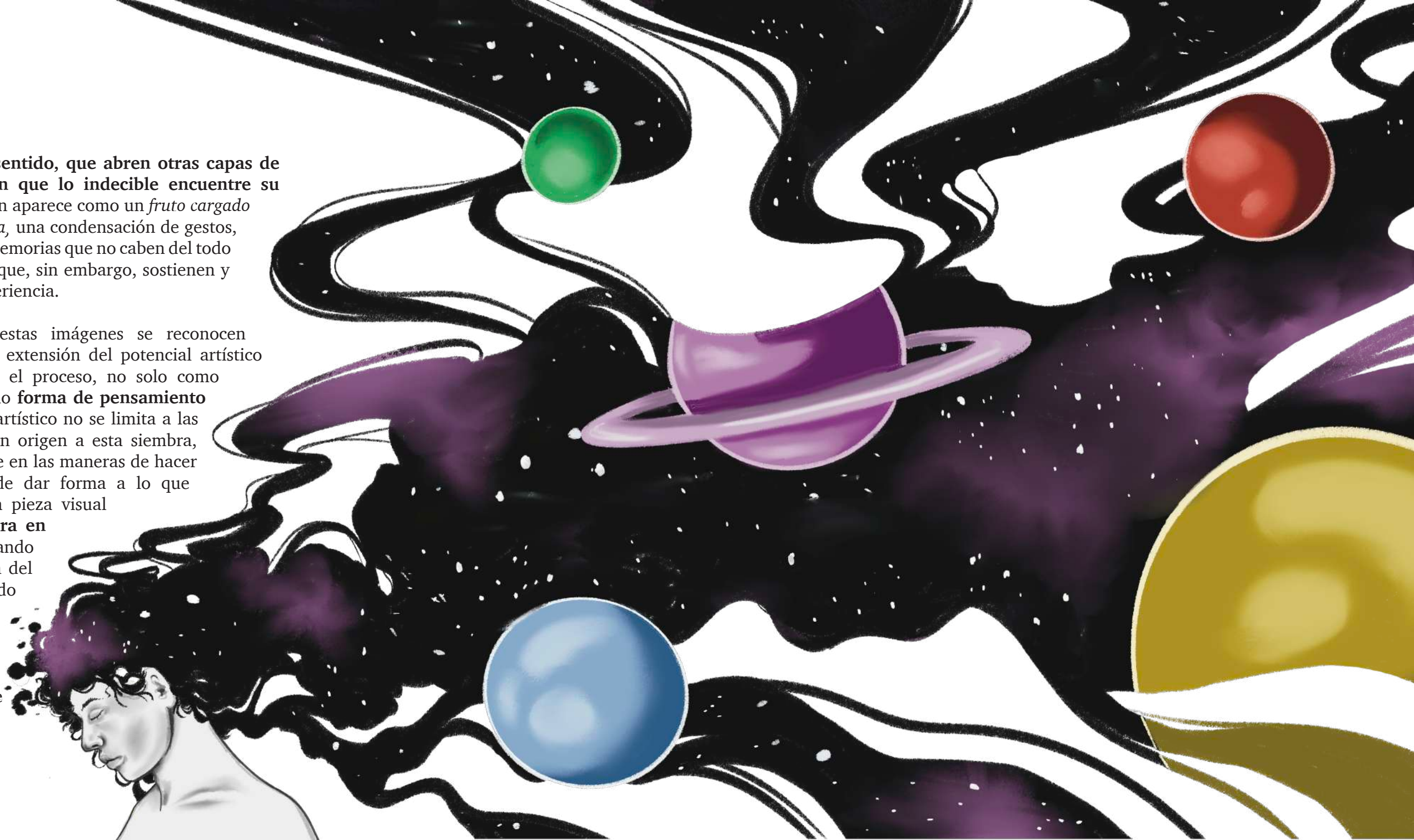
Llegados a este punto, el recorrido no se cierra, se transforma. Lo que *hasta ahora ha sido siembra* de preguntas, de experiencias y de sentidos, comienza a tomar forma como *un gesto de entrega*. Este recorrido no se presenta como la recopilación de un entramado teórico, ni como la resolución de una pregunta, ni como el cierre de unos propósitos; se ofrece, más bien, **como una apertura**: la posibilidad de habitar la metáfora como guía, como estructura viva del pensamiento y como impulso vital para reconfigurar las prácticas pedagógicas.

En sus páginas *no solo se encontrarán semillas, sino también los caminos para cultivarlas, los gestos, los tiempos, los nutrientes y las condiciones que hacen posible su germinación*. Es, a la vez, **fruto y semilla**:, una cosecha que recoge lo vivido y, al mismo tiempo, una dispersión abierta hacia otros territorios, donde **la metáfora se activa como práctica, como invitación a transformar lo que toca y a seguir germinando allí donde encuentre suelo fértil**.

Lo que en cada página se despliega no habita únicamente en la palabra. Entre estas páginas también emergen **formas que piensan, imágenes que sienten, trazos que dicen aquello que el lenguaje no alcanza a nombrar**. Las expresiones visuales que acompañan esta *siembra* no ilustran, desbordan. **Son metáforas encarnadas**

que expanden el sentido, que abren otras capas de lectura y permiten que lo indecible encuentre su forma. Cada imagen aparece como un *fruto cargado de potencia expresiva*, una condensación de gestos, de intuiciones, de memorias que no caben del todo en lo textual, pero que, sin embargo, sostienen y profundizan la experiencia.

En este sentido, estas imágenes se reconocen también como una extensión del potencial artístico que atraviesa todo el proceso, no solo como resultado, sino como **forma de pensamiento y de creación**. Lo artístico no se limita a las prácticas que dieron origen a esta siembra, sino que se expande en las maneras de hacer visible lo vivido, de dar forma a lo que acontece. Así, cada pieza visual se afirma como **obra en sí misma**, ampliando el campo de acción del arte y permitiendo que la experiencia no solo se narre, sino que se perciba y continúe creando más allá de la palabra.



Esta nueva siembra se despliega en torno a cuatro dimensiones fundamentales: **metafórica**, **pedagógica**, **artística** y **creativa**, entendidas como *territorios vivos y fértiles, verdaderos universos en expansión*, conectados por flujos invisibles, resonancias profundas y vínculos sutiles que **recuerdan el pulso de una constelación**. Como *planetas que orbitan en una misma galaxia, una suerte de vía láctea del sentido, cada uno se despliega con su propia gravedad, pero en relación constante con los otros, sostenidos por un mismo centro vital*. Así, cada dimensión emerge como una parte del todo que, aun extendiéndose hacia lo infinito, no pierde su gravedad en común, un origen compartido donde todo comienza a latir: la experiencia pedagógica encarnada como saber compartido, como ese *núcleo gravitacional desde el cual todo comienza a orbitar*. En este **universo de sentidos**, pensar y crear dejan de ser trayectorias paralelas para devenir órbitas entrelazadas que se cruzan, se atraen y se transforman mutuamente, una *constelación viva* donde lo sensible, lo poético, lo político y lo creativo se fecundan en su movimiento. Habitar estos territorios es, entonces, abrir la posibilidad de un conocimiento que no se impone, sino que emerge como *luz*: nacido de la intuición, encarnado en el cuerpo y expandido en la colectividad, ensanchando, con cada destello, el horizonte siempre en expansión de lo posible.

Cada dimensión se despliega como un *universo fértil, más cercano a la expansión de una galaxia que a la acumulación de certezas*: espacios donde no se recolectan respuestas, sino donde emergen preguntas sobre el sentido de formar, crear, habitar y conocer. En este cosmos en movimiento, **la metáfora** actúa como *constelación* que orienta el pensamiento desde el asombro; **la pedagogía**, como *campo gravitacional del cuidado y la colectividad*, anclado en la vida; **el arte**, como *luz que revela lo sensible y hace visible lo indecible*; y **la creación**, como *energía vital* que desborda toda forma fija, abriendo paso a lo emergente.

Así, este recorrido se configura como **un universo abierto y en expansión**, donde estas dimensiones no solo organizan, sino que invitan a leer, sentir y habitar la experiencia. En su entrelazamiento se insinúa una posibilidad: *sembrar saberes, cuidar vínculos y permitir que nuevas formas de comprender florezcan como estrellas en formación*.

Lo que sigue no es una descripción, sino una travesía: una invitación a entrar en estos territorios, a recorrer sus órbitas, a dejarse afectar por sus preguntas y a participar de su expansión.

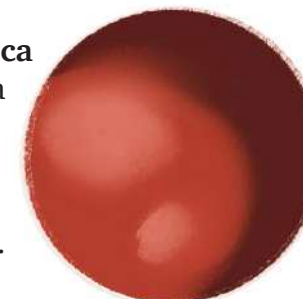


Dimensión metafórica

La metáfora se comprende como forma de pensamiento encarnado: no solo nombra, sino que configura y transforma la manera de habitar la realidad. Es una guía que permite comprender lo complejo desde la experiencia, produciendo sentido y abriendo nuevas formas de conocer.

Dimensión pedagógica

La pedagogía se asume como práctica relacional, ética y situada, entrelazada con perspectivas ecosociales y ontologías relacionales que reconocen la interdependencia entre lo humano, lo no humano y lo más-que-humano. Aprender se comprende como un proceso colectivo que se cultiva desde la experiencia, el diálogo y el cuidado, en conexión con la vida y el territorio.



Dimensión artística

El arte se afirma como forma de conocimiento sensible y encarnado, en diálogo con el bioarte como práctica que entrelaza vida, cuerpo y territorio. Crear es pensar, sentir y transformar; es un acto relacional que abre caminos para habitar el mundo desde la sensibilidad.

Dimensión creativa

La creación se despliega en una guía viva, visual y abierta, donde toma forma la experiencia “Entrelazando experiencias, enraizando saberes”. Aquí se profundiza el proceso y emergen metáforas como semillas y brújulas: un entramado que orienta a otros y otras sembradores de experiencias a cultivar sus propios caminos desde lo sensible, lo artístico y lo posible.



Una ruta para emprender nuevos viajes

Toda metodología se traza como la ruta que conduce a un gesto profundamente humano: **la necesidad de comprender**. Esta ruta, como muchas, aguarda obstáculos, incertidumbres, desvíos y pérdidas, pero también guarda la esperanza del encuentro y del descubrimiento. Caminarla exige paciencia y apertura: *la disposición a perder el rumbo para hallar sentidos nuevos, y a reconocer que cada paso, aun el más incierto, deja una huella, no solo en el camino recorrido, sino también en quien lo transita, porque indagar, en este sentido, no es avanzar hacia una meta fija, sino dejarse transformar por el viaje mismo, por las preguntas que lo acompañan y por los otros con quienes compartimos el andar. Cada desvío enseña, cada silencio revela, y cada hallazgo, por pequeño que sea, se transforma en un nuevo camino.* Este es un recorrido que se realiza con el cuerpo, los sentidos y las intenciones, guiado por la curiosidad y por las preguntas que lo habitan. Ese deseo, a veces silencioso, a veces estridente, pero **siempre vivo**, orienta los pasos como una *estrella en un camino* hecho más de incertidumbres que de certezas. En ese andar atento, cuando las experiencias comienzan a trazar un rumbo y los encuentros revelan nuevas correspondencias, emerge la pregunta que da forma a esta travesía. No surge del azar, sino de la práctica viva y de la necesidad de comprender:

¿cómo las metáforas vivas, habitadas como experiencia sensible y encarnada, permiten que el conocimiento emerja como relación, creación y transformación en el entrelazamiento de cuerpo, arte y mundo?

Más que una interrogación, la pregunta que orienta este recorrido se afirma como *brújula y horizonte*: señala una dirección sin fijar un destino. No busca clausurar respuestas, sino **abrir caminos donde cada paso, cada gesto creativo y cada encuentro revelan otras formas de aprender, de estar con otros y de habitar el mundo.**

Esta travesía se sostiene en una certeza: **ningún viaje se realiza en soledad**. Se nutre del encuentro, de la reciprocidad y del cuidado, reconociendo, como sugiere Arturo Escobar (2015), que la vida se potencia en la relacionalidad. Descubrir, en esta clave, es caminar con otros, dejar que las miradas se crucen y que las voces entren

en diálogo; es abrirse al vínculo con lo humano, lo no humano y lo más-que-humano, comprendiendo que en este entramado todos somos, al mismo tiempo, *guías y aprendices*.

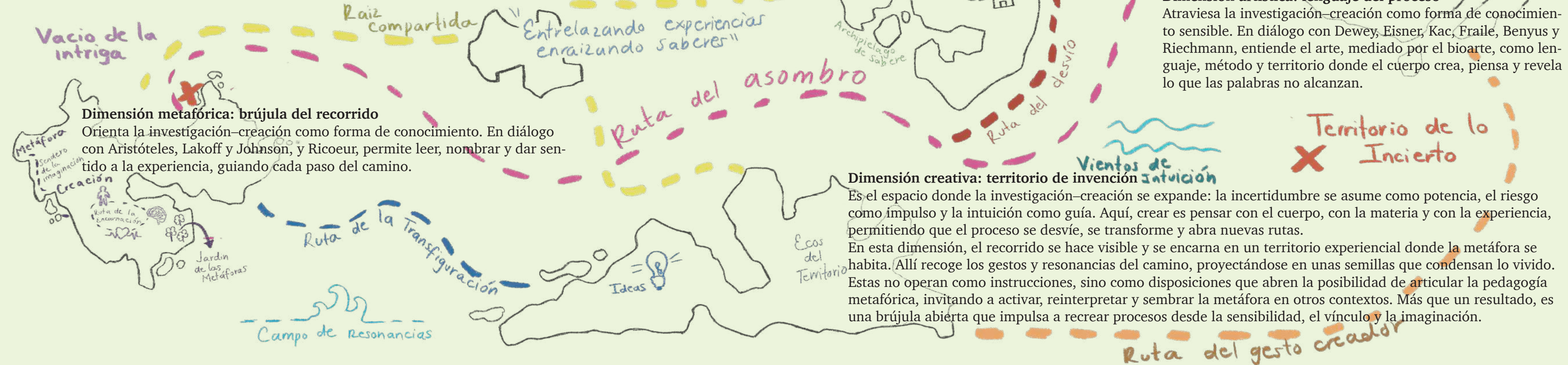
En este *tejido* de presencias, *el camino adquiere sentido*. Los hallazgos no emergen del aislamiento, sino del roce, de la escucha y de aquello que desacomoda. Así, este proceso se configura como una travesía de **investigación–creación**: un andar donde *conocer es también crear, y crear es una forma de pensar con el cuerpo, con la materia y con la relación*. Cada práctica, cada imagen, cada silencio deja huella, revelando que el conocimiento no se posee, sino que acontece. Desde este gesto, la metodología se asume como una práctica **ética, relacional y situada**: no busca controlar el recorrido, sino acompañarlo. Es un modo de *estar en el camino que cultiva condiciones para que lo inesperado emerja*, para que las preguntas se transformen y para que las respuestas se abran a nuevas posibilidades. En este sentido, la investigación–creación es también un **acto político y poético**: político, porque transforma las relaciones entre quienes participan del proceso; poético, porque permite que el saber se exprese en múltiples formas —palabras, imágenes, gestos, memorias— que no solo dicen el mundo, sino que lo recrean. Así, toda metodología se revela como un gesto profundamente humano: *una forma de caminar juntos, de cuidar trayecto y de confiar en lo que, paso a paso, va tomando forma en el andar.*

Como todo viaje, esta travesía reconoce un punto de partida que ya ha sido nombrado: el proyecto “**Entrelazando experiencias, enraizando saberes**”, raíz viva desde la cual este camino continúa desplegándose. Aquella experiencia no solo inauguró preguntas, sino que *sembró una forma de andar*, una manera de comprender que *el conocimiento florece* en el encuentro, en la escucha y en el afecto. Más que asumirse desde una lógica de análisis cerrado, este proceso se reconoce como *un territorio situado de emergencia*, donde lo vivido no se fija como objeto de estudio, sino que permanece abierto, latiendo y transformándose en el presente recorrido. Lo que ahora se traza no es un nuevo inicio, sino la continuidad de ese *caminar compartido, abierto a otros territorios, otros cuerpos y otras posibilidades*. En este horizonte, la investigación–creación se afirma como el modo de andar: una práctica que no separa pensar de hacer, ni conocer de crear, sino que los entrelaza en un mismo gesto. Así, avanzar es también imaginar, y cada paso se convierte en una forma de dar vida a aquello que, desde el origen, sigue germinando.



Puntos de partida, cartografía epistemológica:

Toda travesía necesita un mapa, no para ser seguido con exactitud, sino para orientarse en los paisajes que la experiencia va revelando. En este recorrido, **el mapa no es fijo ni predeterminado**: es una cartografía viva que se teje en el andar, donde los caminos se abren, se cruzan y se transforman con cada encuentro. Más que un plano, es un territorio sensible y relacional donde pensamiento, cuerpo y mundo se entrelazan para dar sentido al viaje. Los puntos de partida. los puntos de partida no se presentan como coordenadas externas, sino como aquellas dimensiones ya sembradas en el recorrido, que aquí vuelven a aparecer como fuerzas vivas que sostienen el andar. No imponen dirección: orientan con suavidad, como constelaciones que acompañan el viaje sin fijar su destino. Son ellas, **metafórica, pedagógica, artística y creativa**; las que permiten habitar la investigación-creación como un conocimiento en movimiento, un saber que se despliega al caminar, manteniendo la coherencia del trayecto sin clausurar su apertura a lo inesperado.



Dimensión metafórica: brújula del recorrido
Orienta la investigación-creación como forma de conocimiento. En diálogo con Aristóteles, Lakoff y Johnson, y Ricoeur, permite leer, nombrar y dar sentido a la experiencia, guiando cada paso del camino.

Dimensión pedagógica: territorio del encuentro
Sostiene el recorrido como espacio relacional donde el aprendizaje se encarna. En diálogo con Freire, Gadotti, Escobar y el pensamiento zapatista, promueve experiencias basadas en el cuidado, la reciprocidad y el estar-con.

Dimensión artística: lenguaje del proceso
Atraviesa la investigación-creación como forma de conocimiento sensible. En diálogo con Dewey, Eisner, Kac, Fraile, Benyus y Riechmann, entiende el arte, mediado por el bioarte, como lenguaje, método y territorio donde el cuerpo crea, piensa y revela lo que las palabras no alcanzan.

Dimensión creativa: territorio de invención
Es el espacio donde la investigación-creación se expande: la incertidumbre se asume como potencia, el riesgo como impulso y la intuición como guía. Aquí, crear es pensar con el cuerpo, con la materia y con la experiencia, permitiendo que el proceso se desvíe, se transforme y abra nuevas rutas. En esta dimensión, el recorrido se hace visible y se encarna en un territorio experiencial donde la metáfora se habita. Allí recoge los gestos y resonancias del camino, proyectándose en unas semillas que condensan lo vivido. Estas no operan como instrucciones, sino como disposiciones que abren la posibilidad de articular la pedagogía metafórica, invitando a activar, reinterpretar y sembrar la metáfora en otros contextos. Más que un resultado, es una brújula abierta que impulsa a recrear procesos desde la sensibilidad, el vínculo y la imaginación.

En conjunto, estas dimensiones configuran una **cartografía viva que orienta la travesía**: un entramado que *da sentido al camino y permite que el conocimiento emerja en el movimiento, el encuentro y la práctica encarnada. No hay rutas fijas, sino caminos que se transforman al andar*, donde lo esencial no son los resultados, sino las relaciones y los modos de habitar que van surgiendo. Investigar–creando es acompañar lo que nace, cuidar el proceso y permanecer abierto a sus desvíos. Así, *quien recorre este camino se vuelve guardián del trayecto*: atento al ritmo de la experiencia, donde el conocimiento, más que alcanzarse, *florece en el vínculo y en el propio caminar*.

Investigar creando, conocer desde el hacer

El viaje se comprende aquí como un acto de relación, conocer no es acumular información, sino trazar vínculos, explorar resonancias y **dejarse transformar por aquello con lo que se camina**. En sintonía con la pedagogía dialógica de Freire, este recorrido reconoce que el conocimiento se construye en el encuentro, en la palabra compartida y en la escucha mutua. Investigar, entonces, se vuelve un gesto de correspondencia con la vida, donde *cada paso es una pregunta y cada encuentro una posibilidad de comprender*.

Esta cartografía *no busca delimitar un territorio, sino abrir senderos* que se recorren con conciencia y sensibilidad, entendiendo que todo conocimiento está atravesado por los cuerpos que lo habitan y por el lugar desde donde se mira. Investigar y crear dejan de ser acciones separadas: *son movimientos de un mismo andar*, donde cada gesto creativo despierta nuevas preguntas y cada pregunta vuelve a poner en movimiento la creación. Así, el saber se despliega en tránsito, mientras se camina, se observa, se imagina y se transforma.

La investigación–creación, tal como la conciben autores como Borgdorff (2012), no busca demostrar, sino revelar. Se funda en la práctica como un lugar de pensamiento, donde el artista–investigador encuentra en la experiencia estética un modo legítimo de conocer. Desde esta mirada, la creación no es el resultado final de una investigación, sino el propio camino del conocimiento, un modo de pensar con las manos, los sentidos y la emoción. **Caminar en este tipo de conocimiento implica reconocer la incertidumbre como compañera**. No hay rutas predefinidas, se avanza tanteando, dejando que las intuiciones marquen el rumbo y que el diálogo con los otros, con los materiales y con el entorno revele nuevas direcciones. El conocimiento se vuelve así un movimiento vivo, una deriva que abraza la duda, la sorpresa y la transformación.

En esta travesía, la práctica artística no se limita a ilustrar ideas, piensa, siente y actúa por sí misma. Cada gesto, imagen o acción se configura como una forma de pensamiento, una reflexión que desborda la palabra y se inscribe en el cuerpo, el espacio y la materia. Crear–conocer implica, entonces, aprender a *escuchar el proceso*, reconocer que el sentido no siempre se presenta como concepto, sino como intuición, símbolo, silencio o relación que invita a seguir andando. Así, **este recorrido se afirma como un pensamiento en movimiento, donde conocer es recorrer y recorrer es transformarse**: *quien transita no acumula certezas, sino huellas, resonancias y correspondencias que revelan cómo el saber se hace camino en el andar mismo*.

Este viaje se despliega a través de *distintos tramos y paisajes que orientan el caminar sin fijarlo*. Tiene su origen en una semilla fundante: **“Entrelazando experiencias, enraizando saberes”**, desde donde *brotan* las primeras preguntas que dan rumbo al *recorrido*. A partir de allí, *el camino* se abre a encuentros, descubrimientos y posibilidades, donde *cada brote encuentra su lugar en un proceso de germinación más amplio*. En ese devenir, emerge **“Metáforas: cartografía sensible para sembrar experiencias vivas”** como el proceso que acompaña y potencia este crecimiento, **una cartografía viva que no solo recoge lo sembrado, sino que abre nuevas siembras, invitando a que otros territorios y experiencias continúen el ciclo**.

Lejos de avanzar en línea recta, este recorrido se despliega en un *movimiento espiralado*, donde cada momento recoge lo vivido, lo transforma y abre nuevas preguntas. No se trata de etapas rígidas, sino de *estaciones del viaje*, instantes donde *el andar se detiene, se reconfigura y vuelve a impulsarse*. En este ir y venir, **el arte, la pedagogía y la vida se entrelazan**, permitiendo que emerjan otras formas de conocer y de convivir. Lo que sigue, entonces, presenta estas estaciones no como un itinerario cerrado, sino como puntos de orientación que acompañan y sostienen el caminar.

Su alcance, **por ahora, llega hasta la preparación del terreno y el florecimiento de una cosecha lista para polinizar nuevos horizontes**: la gestación de metáforas vivas, la creación de una guía y el diseño de laboratorios como semillas dispuestas a germinar. Lo que sigue no se clausura aquí, **se abre como una carta de navegación viva, disponible para ser leída, reinterpretada y encarnada por quienes decidan continuar la travesía**. Es una invitación a recorrer estos caminos y a permitir que, en cada territorio, **surjan nuevas formas de crear, aprender y habitar el mundo**. Quienes la tomen en sus manos no serán solo lectores, sino **caminantes, sembradores de preguntas, cuidadores de procesos, recolectores de experiencias y guías atentos a los ritmos de lo vivo**. Porque continuar este viaje no es repetir la ruta, sino recrearla, dejando que cada paso abra, una vez más, la posibilidad de lo inédito.

Los caminos del viaje: etapas y modos de desplazamiento.



Primera estación: Semilla y origen del viaje.
“El punto de partida”

“Entrelazando experiencias, enraizando saberes”

Esta *travesía* parte de “Entrelazando experiencias, enraizando saberes”, un proceso compartido con adultos y adultas mayores donde el arte, la memoria y la palabra *se entrelazaron como territorios fértiles para aprender en común*. Allí acontece un hallazgo decisivo: **la metáfora deja de ser recurso y se revela como forma de percibir, pensar y habitar la experiencia; un gesto vivo que orienta el hacer y abre sentidos**. Desde este punto de partida, el recorrido toma forma. Más que un antecedente, **este origen** se afirma como *suelo vivo: el lugar donde brotan las preguntas, se configuran los modos de hacer y se siembra la lógica que sostiene toda la travesía*.

El despliegue profundo de esta experiencia —sus rostros, sus tiempos, sus prácticas y sus huellas— encuentra su lugar más adelante, en la **dimensión creativa**, donde este primer germen se abre, se narra y se expande como fuente viva para la gestación de nuevas metáforas y la creación de esta cartografía.



Segunda estación: El preguntar como caminar.
“Brújula y mapa de la travesía”

Tras la experiencia fundante de “Entrelazando experiencias, enraizando saberes”, emerge no un problema, sino una posibilidad: **comprender cómo la metáfora puede dejar de ser recurso para convertirse en guía del recorrido, en forma de pensar, de relacionarse y de crear**.

En este momento, *el viaje se detiene para orientarse*. Se afina la pregunta que marcará el pulso del andar, se delinean los horizontes que dan sentido al camino y se comienza a trazar la forma en que este será recorrido. No se fijan *rut*as rígidas, pero sí se disponen los elementos necesarios para avanzar con intención: *una dirección que convoca, un propósito que sostiene y una manera de moverse que empieza a tomar cuerpo*.

Desde esta comprensión, la metáfora se desplaza del plano conceptual al gesto que orienta la creación transformándose en *faro* que guía la imaginación, el diseño y la proyección de los caminos que se desplegarán más adelante. Así, *esta estación* no define respuestas, sino que *alinea el viaje*, permitiendo reconocer *hacia dónde se camina, desde dónde se parte y cómo se desea transitar*.

Porque en esta travesía, preguntar no es detenerse: es comenzar a andar con sentido.

Tercera estación: La metáfora en gestación.
“El corazón del recorrido”

Si la pregunta orienta el rumbo, es aquí donde *el camino comienza a tomar forma*. La travesía se vuelve creación: la metáfora se despliega, se imagina y se teje como posibilidad.

Este es el terreno donde las metáforas nacen: un espacio de deriva, escucha e invención donde dejan de ser idea para volverse imagen y gesto en construcción. *Se cultivan en el cruce entre experiencia, intuición y relación, afinándose con el cuerpo, la memoria y el entorno hasta convertirse en formas sensibles de pensamiento. Cada metáfora deviene un pequeño universo: una forma viva que orienta la mirada, moviliza la imaginación y abre nuevas maneras de aprender. Aquí, el gesto es preparar el terreno: sembrarlas como semillas abiertas, listas para habitar y transformarse en otros tiempos, cuerpos y territorios.*

Esta estación es, así, *el corazón creativo del viaje*: un umbral donde el conocimiento se *siembra* y queda listo para germinar.

La construcción se teje a partir de tres gestos fundamentales: **seleccionar, traducir y dar forma.**

Primero, se seleccionan metáforas que emergen de la observación de la vida en la biosfera: **procesos cuyas dinámicas resuenan con la experiencia humana.**

Son metáforas que permiten *tender puentes* entre lo natural y lo cotidiano, ofreciendo formas de comprender, orientar y habitar los procesos de aprendizaje desde una lógica relacional y viva. **Luego**, estas dinámicas de la vida se traducen en lenguajes sensibles: **imágenes, gestos, palabras y prácticas** que despliegan cada metáfora como una *forma encarnada de pensamiento y acción*. En este movimiento, lo natural se vuelve experiencia pedagógica, abriendo posibilidades para que otros interpreten, adapten y activen estas metáforas en sus propios contextos.

Finalmente, todo se articula en una estructura que no instruye, sino que *invita a caminar*: una cartografía donde texto, imagen y experiencia se entrelazan para ofrecer un **recorrido abierto**. *No se trata de indicar un único camino, sino de disponer un territorio donde cada quien pueda orientarse, desviarse y construir su propia travesía.*

La creación no acompaña el proceso: es el proceso mismo. La guía se configura como un puente entre lo posible y lo por venir, como una siembra consciente que deja abiertas las condiciones para que nuevos recorridos germinen.

Cuarta estación: La siembra en movimiento.
“Cuando las metáforas encuentran territorio”

Si en la estación anterior *las metáforas fueron gestadas*, es aquí donde se proyectan hacia su **encarnación**, el momento en que están llamadas a habitar escenarios reales, a **desplegarse en cuerpos, territorios y experiencias compartidas.**

Esta estación no se presenta como un cierre alcanzado, sino como una apertura del camino. Es el horizonte hacia el cual se orienta la travesía, *la posibilidad de que las metáforas cobren vida en espacios de encuentro y territorios de siembra* donde lo creativo, lo pedagógico y lo sensible se entrelazan para dar lugar a experiencias vivas. En estos espacios abiertos, relacionales y en constante devenir, *las metáforas encuentran su cauce: se activan en el diálogo, se transforman en la práctica y se encarnan en la experiencia compartida. Son territorios donde el pensamiento se vuelve acción, donde el aprender se cultiva en colectivo y donde cada gesto abre nuevas posibilidades de sentido.*

Es también aquí donde **el arte se expande y encuentra otro lugar de potencia**: como medio capaz de recoger lo intangible —emociones, memorias, aprendizajes, vivencias— y **transformarlo en formas sensibles**, visibles y compartibles. A través de prácticas y creaciones artísticas, **lo que parecía inasible toma cuerpo**: se vuelve imagen, trazo, palabra, sonido, objeto. Líneas del

tiempo, fotografías, cartas, relatos, instalaciones y otros lenguajes que permiten materializar la experiencia, haciéndola habitable y comunicable para otros. Son las semillas dispuestas para fecundar nuevos escenarios y territorios.

Así, el arte no solo acompaña el proceso: lo traduce, lo encarna y lo expande, permitiendo que lo vivido deje de ser abstracto para convertirse en huella compartida.

Para transitar este nuevo tramo, el viaje dispone de herramientas que no imponen rutas, sino que acompañan el andar:

La guía como mapa vivo: cartografía sensible que *orienta sin fijar, ofreciendo rutas posibles para sembrar experiencias.*

La metáfora como brújula: principio que orienta la mirada, el gesto y la acción en cada contexto.

La escucha como horizonte: apertura que permite atender lo que emerge y sostener el sentido del camino.

El cuerpo como territorio: lugar donde la experiencia se encarna y cobra sentido.

El encuentro como sendero: espacio donde todo se activa, se transforma y florece en común.

Más que una fase concluida, esta *estación* es un momento de esparcimiento: una apertura donde *las semillas, ya gestadas, comienzan a viajar*. Como en los ciclos de la vida, nuevas presencias, manos, voces, cuerpos atentos; se convierten en *portadoras de lo sembrado*, llevando



consigo las metáforas hacia *otros territorios donde podrán fecundar y transformarse*.

Es una invitación abierta a continuar el viaje, a habitar estos territorios de siembra y permitir que las metáforas germinen en otros suelos. Aquí, la travesía se expande y se entrega, confiando en que serán otros caminantes polinizadores de experiencias, quienes hagan florecer lo sembrado.

Quinta estación: Las rutas del retorno.

“Resonancias del camino”

Todo viaje que se escucha a sí mismo aprende a ir y volver sin detenerse. Esta estación ***no ocurre al final del recorrido***: lo atraviesa. Es el *movimiento de las rutas que acompaña cada paso, cada decisión y cada creación, permitiendo que el camino se mire, se reconfigure y se transforme en el mismo acto de andar*.

Aquí, la guía, como fruto del proceso, no se cierra sobre sí misma, sino que entra en circulación. ***Regresa simbólicamente a las manos, voces y memorias que hicieron posible el recorrido***, abriendo un espacio donde emergen resonancias, preguntas y nuevos sentidos. No se trata de validar desde lo técnico, sino de sostener un gesto de reciprocidad: reconocer la coautoría, honrar lo compartido y permitir que lo creado continúe siendo tejido en colectivo.

Este ir y venir sostiene la conciencia del viaje y, al mismo tiempo, lo expande. Lo construido se revisita, se ajusta y se

transforma desde las voces que lo habitan, ***permitiendo que la guía respire y permanezca abierta***. Así, el recorrido no se cierra: se repliega y vuelve a desplegarse, como una ruta que recoge y devuelve, dejando siempre nuevas huellas en el territorio.



Hacia un horizonte abierto del camino.

Lo que aquí se ha desplegado no es un método en el sentido convencional, sino **un modo de andar**: *una travesía que se construye en el movimiento, en la relación y en la apertura* a lo que emerge. Cada *estación* ha sido menos un paso a seguir que una forma de habitar el proceso, donde la metáfora, el arte y la creación no organizan desde afuera, sino que sostienen desde dentro la experiencia de conocer. En *este camino*, **investigar–crear** ha implicado escuchar, desviar, recomponer y confiar en que **el sentido no se impone, sino que se revela en el encuentro**.

La cartografía que se ha trazado no fija rutas, pero sí deja huellas: indicios sensibles de un recorrido que se ha tejido con otros, en diálogo con el territorio y en atención a los ritmos de lo vivo. Así, lo metodológico se disuelve en el *gesto mismo de caminar*. Permanece como una disposición, una forma de estar atento, de cuidar el proceso y de permitir que **el conocimiento se despliegue como experiencia encarnada**. Más que un cierre, queda una orientación abierta: la de seguir andando desde la relación, la imaginación y la posibilidad.



Umbral hacia las dimensiones.

Lo que este primer capítulo ha sembrado no es únicamente un marco de comprensión, sino *un territorio vivo en el que pensamiento, creación y experiencia han comenzado a entrelazarse como un mismo pulso*. **La travesía** aquí narrada, desde la semilla que le dio origen hasta la gestación de la guía, no se limita a dar cuenta de un recorrido, sino que lo condensa y lo proyecta: ***es memoria del camino andado y, al mismo tiempo, anuncio de los caminos por venir***. Una cosecha que, al ser compartida, vuelve a disponerse como *semilla, abierta a nuevas germinaciones*.

Este ***umbral*** no marca un cierre, sino un *tránsito fértil*. Lo recorrido no queda atrás: se transforma en *suelo*, en *sustrato vivo* desde el cual ***el viaje continúa*** desplegándose. A partir de aquí, ***la travesía se expande hacia las dimensiones que la sostienen y la multiplican*** —la metafórica, la pedagógica, la artística y la creativa— no como compartimentos separados, sino como fuerzas que se entrecruzan, se afectan y *se fecundan mutuamente*.

Aunque se presentan organizadas en capítulos, estas dimensiones **no obedecen a un orden lineal** ni a jerarquías del saber. Son territorios en **constante relación**: *islas conectadas por corrientes invisibles, superficies porosas donde cada borde es también un punto de encuentro*. En ellas, el conocimiento no se distribuye, sino que circula; no se fija, sino que se transforma.

Quien se adentre en lo que sigue ***no encontrará un camino trazado, sino una cartografía abierta***. Podrá iniciar en cualquier punto, desplazarse entre dimensiones, detenerse, regresar o desviar su rumbo. Porque aquí, conocer no es avanzar en línea recta, sino aprender a habitar la complejidad: moverse entre territorios, escuchar sus resonancias y dejarse transformar por sus cruces.

Así, este capítulo no concluye: se abre como horizonte. Y en esa apertura, el viaje no solo continúa, sino que se multiplica, esperando ser recorrido, reimaginado y recreado por otros cuerpos, otras miradas y otros modos de habitar el mundo.



CAPÍTULO II

DIMENSIÓN METAFÓRICA

Metáfora, una figura retórica para re-crear la vida.

“Yo entré en Florencia.

Era de noche.

Temblé escuchando casi dormido lo que el dulce río me contaba.

*Yo no sé lo que dicen los cuadros ni los libros (no todos los cuadros ni todos los libros,
solo algunos), pero sé lo que dicen todos los ríos.*

Tienen el mismo idioma que yo tengo.

En las tierras salvajes el Orinoco me habla y entiendo, entiendo historias que no puedo repetir.

Hay secretos míos que el río se ha llevado, y lo que me pidió lo voy cumpliendo poco a poco en la tierra.

*Reconocí en la voz del Arno entonces viejas palabras que buscaban mi boca, como el que
nunca conoció la miel y halla que reconocer su delicia.*

*Así escuché las voces del río de Florencia, como si antes de ser me hubieran dicho lo que
ahora escuchaba:*

*sueños y pasos que me unían a la voz del río, seres en movimiento, golpes de luz en la
historia, tercetos encendidos como lámparas.*

El pan y la sangre cantaban con la voz nocturna del agua”.

Poema: *EL RÍO* (1950)

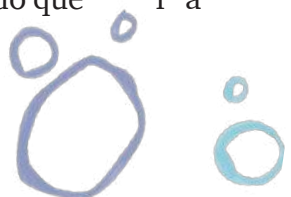
Pablo Neruda.



Empezar con este **poema** no representa un capricho estilístico, tampoco un acto de embellecimiento del discurso en palabras de otro, menos un relleno injustificado para ocupar el blanco del papel. Las líneas que anteceden, en efecto, representan **la semilla germinante** de la idea que se viene cultivando: Aquella que reconoce en la metáfora no un adorno del lenguaje, sino una estructura viva de pensamiento, una fuerza capaz de devenir gesto pedagógico. Un recurso fértil desde el cual brotan prácticas vivas que atraviesan y nutren los procesos de aprendizaje, permitiendo que **la experiencia se traduzca, se encarne y florezca como conocimiento**.

El poema “*El río*” del autor Pablo Neruda, representa un ejercicio metafórico en el que **se transfiere al río el significado de la vida**. El autor usa este recurso como una forma de ilustrar algo tan abstracto como lo es la impermanencia de la vida y su naturaleza fluctuante. Se presenta como una invitación a pensar que, al igual que el agua que fluye constante entre quebradas, ríos y mares; la vida también sigue su constante flujo en distintos escenarios, y allí, es posible encontrar su efímera belleza; por tanto, el poema ejemplifica el modo en que **la metáfora se convierte en un vehículo que conduce a un entendimiento desde la experiencia vivencial del ser humano, a través de su conexión profunda con la naturaleza**.

Como ya lo ha ido revelando el camino, en este recorrido la metáfora se despliega como un **eje vital, un cauce por donde fluyen ideas, sentidos y resonancias**, tal como se manifiesta en el poema “El río”. Desde esta figura se **entrelazan imágenes físicas y mentales, experiencias personales y colectivas, realidades ecosistémicas y transfiguraciones creativas que condensan los pulsos esenciales de las ontologías relacionales**: aquellas que integran lo humano, lo no humano y lo más-que-humano en una sola trama de existencia. Como plantea Escobar (2014), la vida se sostiene en redes y ensamblajes donde humanos y no humanos *se enraízan*, coexisten y se co-constituyen como *un jardín*, desbordando la lógica moderna que los concibió como entidades separadas. En esta corriente relacional, la metáfora se revela **no solo como un recurso expresivo**, sino como **un dispositivo ontológico, poético y sensible**: una forma de pensar, de habitar y de hacer mundo. Su potencia radica en su capacidad de multiplicar los vínculos, de tender puentes entre lo sensible y lo simbólico, entre el pensamiento y la experiencia. Así, **la metáfora se presenta como origen, camino y horizonte**, permitiendo que la investigación se convierta en *un territorio de conexiones vivas*, donde los significados se transforman y los mundos se co-crean en el gesto mismo de nombrar y de imaginar.



Bajo la figura de la metáfora, los elementos que se relacionan asumen roles específicos y diferenciados. Uno de ellos, conocido como el vehículo, en este caso, “el río”, se convierte en el medio expresivo que recoge las cualidades de otro elemento, el tenor, representado por “la vida”, que es aquello que se desea evocar, comprender o comunicar. Esta operación simbólica permite que lo abstracto adquiera forma a través de lo concreto, generando una vía de acceso sensible al pensamiento.

Desde sus orígenes epistemológicos, la metáfora ha sido comprendida como una figura del lenguaje poético, un gesto capaz de **transfigurar el sentido a través de la palabra**. Habita los versos de Homero, Dante, Sor Juana o Neruda, donde **el lenguaje se vuelve río, fuego o vuelo y la realidad se expande más allá de lo literal**. Sin embargo, su alcance no se limita a lo estético. Las miradas contemporáneas, como las de George Lakoff y Mark Johnson en *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), han permitido reconocer que *la metáfora se arraiga en la estructura misma del pensamiento*: no solo lo embellece, lo sostiene y lo orienta. En esta misma línea, Paul Ricoeur, en *La metáfora viva* (1975), la concibe como un acto de innovación semántica: una irrupción creadora que reorganiza el sentido y reconfigura la realidad.

La metáfora deja de ser ornamento para revelarse como forma de conocimiento, aproximando lo distante, haciendo visible lo oculto y abriendo nuevas maneras de habitar el mundo. Su presencia se expande a la imagen, el sonido, el símbolo y el pensamiento, atravesando la experiencia misma. En esta travesía, **se configura como un puente entre sentir y pensar**, donde lo sensible y lo conceptual se entrelazan, y donde imaginar se vuelve una forma de comprender recreando la realidad.

Aristóteles, ampliamente abordado por Ricoeur en su obra, concibe la **metáfora como una desviación controlada del lenguaje literal, útil para embellecer o persuadir**¹ dentro del marco de la retórica². En su visión, la metáfora transfiere un término de su uso propio a otro impropio³, siguiendo una lógica de analogía. Sin embargo, Paul Ricoeur amplía esta concepción más allá de su raíz retórica. En sus manos, la **metáfora deja de ser un adorno del lenguaje para convertirse en una operación cognitiva, estética y poética**: un gesto del pensamiento que crea sentido. Para Ricoeur, la metáfora no embellece la palabra, sino que la renueva, *la abre como una grieta por donde emergen mundos posibles* y nuevas formas de comprensión. Así, lo que en Aristóteles era considerado una desviación del uso ordinario, en Ricoeur se transforma en **un acto creador y hermenéutico, una potencia de pensamiento capaz de reconfigurar la realidad**.

La metáfora se revela como un acontecimiento del lenguaje que desborda la literalidad y la representación, adoptando una *fuerza germinal* que, al tensar y desviar

el sentido, como ya insinuaba Aristóteles, **desajusta lo fijo** y lo impulsa hacia territorios de invención. En ese movimiento, los signos entran en **un acto creador** donde se fecundan entre sí, dando lugar a nuevas correspondencias que **abren modos sensibles de pensar y de habitar el mundo**. Así, la metáfora no solo nombra lo que existe, sino que lo hace emerger, engendrando vínculos, activando imaginarios y sembrando formas de vida allí donde **el lenguaje roza lo inédito**.

Habitar esta potencia implica una **disposición atenta y sensible** mediada por una práctica que *interroga las formas de ser que nos atraviesan y acoge las experiencias como semillas en constante brotación*. **No se trata únicamente de explorar el lenguaje, sino de aventurarse a recrear el mundo desde él**. En este tránsito, lo retórico y lo poético se entrelazan como fuerzas complementarias, una moviliza el sentido, la otra lo encarna. Juntas, *abren umbrales* donde pensar, sentir y crear dejan de ser actos separados, para devenir un mismo gesto de transformación, en el que *el conocimiento no se transmite, sino que se cultiva, se comparte y se hace vida en el encuentro*.



¹ Aristóteles concebía la retórica como el arte de la persuasión, pero no en un sentido meramente manipulador, sino como una técnica racional para argumentar y comunicar eficazmente en situaciones donde no hay certezas absolutas, como en la política, la ética o la vida cotidiana.

² El poder de disponer de las palabras sin las cosas y de disponer de los hombres disponiendo de las palabras. —la técnica del bien hablar—. Ricoeur (1975).

³ Se basa en una analogía significativa: cuando se dice “*el tiempo es un ladrón*”, no se habla de manera literal, sino que se utiliza el término ladrón —impropio— para expresar una cualidad del tiempo —su capacidad de arrebatar momentos— mediante una imagen concreta y visual.

Para Aristóteles, la metáfora *habita un territorio intermedio* entre la retórica y la poética, un umbral donde el lenguaje persuade y, al mismo tiempo, representa. No pertenece por completo ni al arte del convencimiento ni al de la mimesis, sino que *se nutre* de ambos, revelando su naturaleza ambivalente. En *la Poética*, el filósofo la reconoce como **signo de ingenio y fuente de placer estético**, pues en ella el poeta descubre semejanzas ocultas entre realidades disímiles. Así, la **metáfora más que embellecer el decir, revela, despierta y renueva la mirada sobre el mundo, haciendo visible lo que antes permanecía oculto**, desencadenado lo que en palabras de Dewey (1934) representa una **experiencia estética**.⁴



⁴ Este concepto resulta revelador para esta travesía, en tanto permite comprender cómo nos vinculamos sensible y corporalmente con el mundo, integrando emoción, pensamiento y acción. La experiencia estética, así, no se limita a lo contemplativo, sino que se configura como un modo de conocer y habitar la realidad. Por su relevancia, encuentra su despliegue y profundización en la dimensión artística.

Este doble lugar —retórico y poético— le otorga a la metáfora un estatus especial al ser un medio para movilizar afectos y una vía para **generar conocimiento sensible**, concibiendo una figura que circula entre la lógica del argumento y la lógica del arte, entre la claridad del razonamiento y la ambigüedad productiva de la imagen. Esta condición bifronte es la que Paul Ricoeur (1975) explora y amplía, proponiendo una lectura en la que la metáfora se convierte en un operador hermenéutico⁵, capaz de articular lenguaje, imaginación y comprensión del mundo en una acción de movimiento táctico creador representado en la estructura de la metáfora, que consiste en una operación de traslación del sentido de las palabras; en cuanto a la función, sigue los diversos destinos de la elocuencia (retórica) y la tragedia (poética). Por tanto, habrá una única estructura de la metáfora, pero con dos funciones: una retórica y otra poética.

⁵ En Paul Ricoeur, la metáfora como operador hermenéutico alude a su capacidad no solo de decir, sino de hacer comprender: una acción que pone en movimiento el sentido, desplazándolo y reconfigurándolo, de modo que el lenguaje se convierte en mediador entre la imaginación y la interpretación del mundo.

Rutas del sentido: la metá(phora)en movimiento.

Para comprender el *movimiento táctico creador*⁶ de la metáfora, resulta crucial examinar las tensiones conceptuales entre Aristóteles y Paul Ricoeur en torno a su estructura y forma. En la obra aristotélica, la metáfora no se reduce a una figura retórica más como podrían ser la sinécdoque o la metonimia⁷, sino que se configura como un fenómeno más amplio de transposición semántica, es decir, un desplazamiento de sentido de un término a otro. Este traslado, del griego *phora*, que implica movimiento, no es simplemente decorativo, sino que constituye la esencia misma de la metáfora como forma de conocimiento. Desde esta perspectiva, Aristóteles le otorga a la metáfora una función estructural en el lenguaje, más allá de su rol ornamental dentro del sistema retórico.

Paul Ricoeur profundiza esta visión al proponer que la epífora: ese movimiento silencioso por el cual el sentido migra de un lugar a otro, no debe entenderse como

un mero ornamento estilístico, sino como un proceso vital del lenguaje, una *corriente* que atraviesa todas sus formas: nombres, verbos, frases enteras. El movimiento metafórico no se limita al concepto aislado, sino que anima la relación dinámica entre los elementos que conforman la expresión, creando un pulso de significados que vibra en la totalidad del discurso. El autor sugiere, así, que una metáfora no es un simple reemplazo de palabras, sino un encuentro entre dos campos de sentido, **una tensión creativa** donde las ideas se tocan, se rozan y generan un nuevo fulgor de significado.

No hay, entonces, un intercambio superficial, sino una *comunidad de mundos* semánticos que se entrelazan. Advierte, además, que reducir la metáfora a un “préstamo” lingüístico como han hecho ciertas lecturas modernas, es empobrecer su potencia creadora, negarle su capacidad de alumbrar lo inédito. Aristóteles, aun en sus tiempos, comprendía que la metáfora no es solo una desviación del uso común, sino una chispa de pensamiento que transforma la mirada sobre lo real. Así, entre ambos pensadores se despliega un territorio amplio: el de la metáfora como acto creador, donde *lenguaje y pensamiento se funden en una misma corriente de descubrimiento*.

⁶ Término definido para efectos de esta investigación.

⁷ La sinécdoque y la metonimia son figuras retóricas que, al igual que la metáfora, implican un desplazamiento del significado, pero lo hacen de maneras distintas:

La **metonimia** consiste en nombrar una cosa con el nombre de otra con la que tiene una relación de contigüidad real (proximidad lógica o causal), no de semejanza: “Leí a Borges” (Se nombra al autor en lugar de su obra)

La **sinécdoque** es una forma específica de metonimia en la que se usa una parte para referirse al todo, el todo por la parte, el género por la especie, o la especie por el género: “El pan de cada día” Pan representa la comida en general (parte por el todo)



Para Aristóteles, la metáfora es *un viaje del sentido* representado en **un desplazamiento hacia un territorio ajeno** (*allotrios*) donde *el lenguaje se expande sin perder su raíz*, renovando la claridad al revelar semejanzas ocultas. Como *el cuerpo en tránsito de un migrante, el sentido abandona su forma inicial llevando consigo su memoria, y al llegar a otro territorio se reconfigura, se mezcla, habita el umbral entre lo propio y lo extraño. No se pierde, se transforma y se amplía.*

Desde la lectura de Paul Ricoeur (1975), este movimiento se comprende como un préstamo deliberado de significado, *un gesto de hospitalidad semántica donde una palabra acoge a otra* y, en ese encuentro, abren horizontes inéditos de comprensión. Así, la metáfora no es error, sino una operación creadora: **un cuerpo vivo del lenguaje que, al desplazarse, hace posible pensar, decir y encarnar aquello que aún no tenía forma.**

Al recoger las huellas de este recorrido, **la metáfora se revela como un cuerpo en movimiento**, un gesto que desplaza el sentido y, al hacerlo, reconfigura el lenguaje y *el mundo que este habita*. Ya Aristóteles la comprendía como epífora, un traslado que introduce novedad sin romper del todo con lo familiar; más adelante, Paul Ricoeur la sitúa en el umbral donde ese movimiento se vuelve potencia creadora, una matriz desde la cual el lenguaje deja de reflejar para comenzar a engendrar.

En este ir y venir, el sentido no permanece fijo ni responde a un origen estable, se nutre del préstamo, de la desviación, del paso entre territorios donde se tejen nuevas correspondencias. La metáfora no fractura el orden del lenguaje; lo hace vibrar, lo expande, lo vuelve capaz de *tender puentes* entre lo que es y lo que aún busca forma. Así, más que un adorno, se afirma como un acontecimiento vivo, *el instante en que el lenguaje, como un cuerpo que se desplaza, se atreve a pensar más allá de sí mismo y a abrir mundo en ese gesto.*

Conceptualizando metafóricamente la vida.

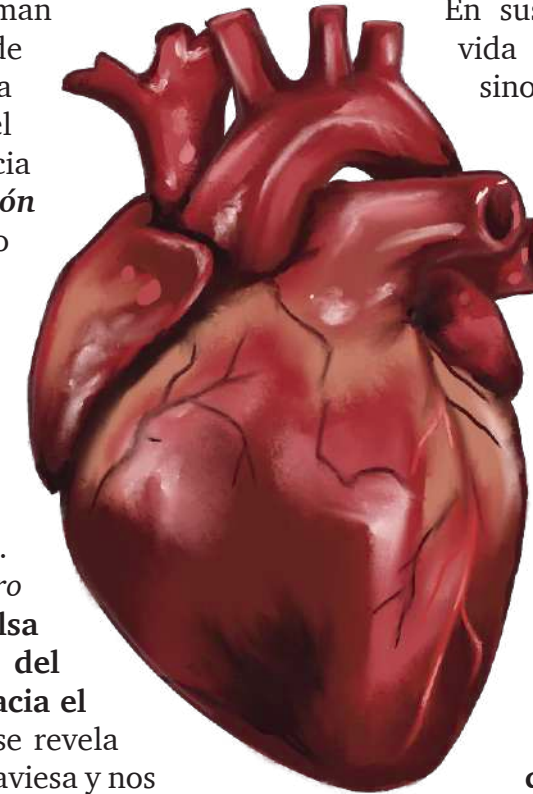
Profundizando y extendiendo los pensamientos de Aristóteles y Paul Ricoeur, emergen, desde el horizonte de **la lingüística cognitiva**, los estudios de George Lakoff y Mark Johnson, quienes en *Metáforas de la vida cotidiana* (2003) transforman radicalmente la comprensión de la metáfora. En su propuesta, la metáfora no habita únicamente en el arte de lo poético o en la elocuencia de la lingüística, sino en **el corazón** mismo del pensamiento humano, no como una figura aislada, sino como *un pulso constante que late en silencio, irrigando de sentido cada palabra, cada gesto, cada forma de comprender. La metáfora se vuelve latido: una fuerza que circula, que conecta, que mantiene vivo el vínculo entre lenguaje, experiencia y cultura. Como un corazón que no se ve pero sostiene la vida, la metáfora impulsa el movimiento del pensar y del sentir, expandiendo sus ritmos hacia el mundo.* Así, más que un recurso, se revela como *una corriente vital* que nos atraviesa y nos configura, reordenando, desde adentro, nuestras maneras de habitar, percibir y significar la realidad.

Para Lakoff y Johnson (2003), la metáfora trasciende el ámbito del lenguaje ornamental —en resonancia con Aristóteles y Paul Ricoeur— para **revelarse como una estructura esencial del pensamiento humano.**

En sus palabras: “La metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción.

Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (p. 39). Así, la metáfora no aparece como un adorno, sino como *un latido profundo que sostiene*, desde lo invisible, la forma en que comprendemos y nos movemos en el mundo.

A partir de ello, se vislumbra una conexión con Aristóteles, quien ya intuía en la metáfora un gesto creador capaz de movilizar las ideas y renovar la percepción. **En esta línea, la teoría de la metáfora conceptual plantea que nuestros sistemas de valores y la experiencia humana: la manera en que percibimos, organizamos y habitamos**



la realidad; están profundamente tejidos por metáforas que se encarnan en el lenguaje. No son ornamentos del discurso, sino estructuras vivas que modelan el pensar, el sentir y el actuar, como *hilos invisibles* que, como un pulso constante, dan forma a nuestra comprensión de lo real.

Un ejemplo paradigmático es la metáfora “*el tiempo es dinero*”, donde el entramado conceptual del intercambio económico: acumular, gastar, invertir o perder; se traslada al territorio inasible del tiempo. **En ese desplazamiento, lo efímero adquiere cuerpo, el tiempo se mide, se ahorra, se derrocha;** se vuelve una materia simbólica que regula el ritmo de la vida, como si su valor marcara, silenciosamente, el compás de nuestro propio latido. Así, **la metáfora no solo refleja una estructura de pensamiento arraigada en la cultura, sino que la sostiene y la renueva desde su propio latido.** Se despliega como *un sistema de arterias* que conecta lo abstracto con lo sensible, el pensar con el actuar, permitiendo que *los significados circulen y nutran* nuevas formas de percibir y habitar el mundo. Como *un corazón que, en cada pulso, articula lo que sentimos con lo que comprendemos*, **la metáfora da forma**, latido a latido, a nuestra manera de estar y significar la realidad.

Los autores también invitan a **comprender la experiencia humana como un territorio habitado por formas que el cuerpo aprende a reconocer, delimitar y contener.** Comprender se vuelve,

entonces, un acto de dar forma: *separar, nombrar y agrupar lo vivido para hacerlo pensable y compartible.* Como señalan, “nuestras experiencias con objetos físicos (especialmente nuestros propios cuerpos) proporcionan la base para una variedad extraordinariamente amplia de metáforas ontológicas [...]” (p. 64).

El cuerpo emerge así como el primer territorio metafórico: no solo límite, sino lugar de encuentro donde el adentro y el afuera se rozan. La piel, frontera porosa, guarda, filtra y transforma, **conteniendo memorias, emociones y aprendizajes como huellas vivas.** La metáfora del cuerpo como contenedor deja de ser una idea abstracta y se vuelve experiencia encarnada, donde ***lo intangible adquiere densidad, la vivencia se vuelve materia, el mundo comienza a modelarse según la arquitectura sensible de la propia corporeidad.***

Desde allí, incluso aquello que parece inasible, como *las relaciones humanas*⁸, puede pensarse como *un artefacto: un espacio que se habita, se llena, se transforma y, en ocasiones, también se desborda*, tal como se ilustra a continuación.

⁸ El concepto de “*relaciones humanas como recipientes*” es abordado por los autores en su texto; no obstante, para ampliar su comprensión, se propone a continuación un breve ejercicio escrito a modo de metáfora ilustrativa, que permite no solo entender la figura, sino también experimentarla desde una dimensión sensible, en sintonía con la idea general que plantean.

“Las relaciones son recipientes”

Podemos comprender las relaciones como recipientes: espacios delimitados, íntimos, donde algo se contiene, se comparte y a veces se desborda. No son estructuras visibles, pero sí profundamente sentidas; lugares a los que se puede entrar o de los que, con esfuerzo o dolor, también se puede salir. Pensarlas de este modo nos permite reconocer su materialidad simbólica: algunas relaciones son frágiles como el vidrio, transparentes pero susceptibles a romperse; otras son firmes y opacas como la cerámica, capaces de guardar sin mostrarlo todo; otras, moldeables como el barro fresco, transformándose con cada encuentro. En su interior caben emociones, acuerdos, aprendizajes y silencios. Pueden llenarse de afecto, confianza o cuidado, pero también de tensión o distancia. Si se colman, pueden desbordarse; si permanecen vacías, resuenan con la ausencia. La temperatura, incluso, tiene su papel: el calor puede fortalecer o quebrar el vínculo; el frío, endurecerlo o congelarlo.



La *metáfora del recipiente* traduce la abstracción de las relaciones humanas en una forma tangible y comprensible, espacios con límites, capacidad y materia propia, que se construyen, se cuidan y, en ocasiones, se reconstruyen. Desde esta mirada, los vínculos dejan de ser simples lazos emocionales para revelarse como territorios vivos donde la experiencia se deposita, se transforma y se comparte. Como señalan George Lakoff y Mark Johnson (2003), “las metáforas ontológicas⁹ como esta son tan naturales e impregnan tanto nuestro pensamiento, que normalmente se consideran descripciones directas y autoevidentes de fenómenos mentales” (p. 67). **La metáfora, en este sentido, no solo nombra, modela, orienta y da cuerpo a aquello que, sin ella, permanecería inasible.**

En esta misma línea, el pensamiento metafórico se expande hacia otra forma de encarnación: **la personificación**. Si el recipiente nos permite dar contorno a lo abstracto, *la personificación lo anima, le da vida*. A través de ella, fenómenos, ideas o fuerzas impersonales adquieren voz, intención y sensibilidad, haciéndose cercanos a nuestra experiencia. Así, cuando decimos “*la vida me ha estafado*” o “*la inflación se está comiendo nuestras ganancias*¹⁰”, no solo describimos una situación, sino que establecemos una relación en donde **lo abstracto deja de ser distante y se convierte en un interlocutor**.

⁹ Se denominan metáforas ontológicas porque permiten comprender fenómenos abstractos como si fueran entidades concretas. Es decir, otorgan “ser” a aquello que no es tangible, haciendo posible pensarlo, delimitarlo y experimentarlo como parte de la realidad.

¹⁰ Estas metáforas de personificación son usadas por los autores en su texto como una forma de ilustrar su idea.



De este modo, la personificación prolonga y profundiza la operación ontológica de la metáfora: ***si el recipiente ofrece un espacio donde la experiencia puede alojarse, la personificación la pone en movimiento, la vuelve gesto, acción y relato***. En esa acción, ***el mundo deja de ser un conjunto de conceptos para devenir presencia viva, capaz de interpelarnos y de entrar en diálogo con nosotros***.

Como advierten los autores, toda personificación es una elección, depende de los rasgos que decidimos transferir. **Lejos de ser un gesto inocente, esta operación revela no solo cómo interpretamos el mundo, sino también cómo deseamos, tememos o esperamos que ese “otro” actúe con nosotros o se relacione con el entorno**. En este sentido, la metáfora, y en particular la personificación **abre una dimensión ética ineludible**, especialmente en el ámbito educativo. No se trata de clasificar las metáforas como “buenas” o “malas”, sino de preguntarnos qué hacen, qué movilizan y, sobre todo, qué ponen sobre la mesa. La metáfora se configura así como un medio para abordar, tensionar y profundizar en distintas realidades, problemáticas y experiencias.

Su potencia implica también una responsabilidad, al nombrar, no solo representamos el mundo, sino que incidimos en su construcción y en las formas de relación con los otros. Por ello, en el marco pedagógico, se vuelve fundamental no solo utilizar metáforas, sino **abrir espacios para co-crearlas**, interrogarlas y habitarlas colectivamente. Es en ese ejercicio donde la

metáfora deja de ser un recurso y se convierte en una práctica ética, profesional y profundamente humana, capaz de generar diálogo, respeto y nuevas formas de comprensión compartida.

En continuidad con esta dimensión ética y relacional, el pensamiento de George Lakoff y Mark Johnson permite comprender la metáfora como *una trama profunda que atraviesa nuestra manera de estar en el mundo*. En diálogo con Aristóteles y Paul Ricoeur, los autores proponen (2003) que **no pensamos primero para luego decir, sino que pensamos ya a través de estructuras metafóricas mediadas por conceptos que modelan nuestra experiencia desde lo cotidiano**.

Los conceptos dejan de ser abstracciones distantes y se encarnan en formas vividas, cargadas de historia, cultura y afecto. Como señalan, “los conceptos que rigen nuestro pensamiento [...] estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 39). En este sentido, ***el sistema conceptual no es neutro ni transparente; es un cuerpo simbólico que nos sostiene y, al mismo tiempo, nos orienta***.

Expresiones como “*el tiempo es dinero*”, “*la discusión es una guerra*” o “*la vida es un río*”, siguiendo a Neruda, no solo organizan el lenguaje, sino que **delinean formas de sentir, actuar y vincularnos**. Son huellas de ese entramado metafórico que habitamos, muchas veces sin advertirlo, y que **convierte lo abstracto en experiencia**.

palpable. De allí que, como afirman los autores, “la metáfora es principalmente un fenómeno del pensamiento, y el lenguaje una manifestación secundaria de ese pensamiento” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 6).

Habitar el lenguaje es, entonces, *habitar un cuerpo de metáforas que nos configuran*. En ese gesto, no solo nombramos el mundo, sino que lo encarnamos y lo recreamos continuamente en la relación con los otros.

En este recorrido, la propuesta de George Lakoff y Mark Johnson permite ***comprender la metáfora como una trama viva que articula pensamiento y experiencia***, enlazando lo abstracto con lo sensible, lo individual con lo colectivo. Lejos de ser un recurso aislado, se configura como un entramado que moldea nuestra manera de percibir, de sentir y de relacionarnos, revelando que el pensamiento respira en lo cultural, lo corporal y lo afectivo. Desde ese pulso, **la metáfora se despliega como un acto estético y ético**. Estético, en tanto da forma sensible a la comprensión; ético, porque compromete la manera en que imaginamos, nombramos y compartimos el mundo. **Cada metáfora traza una forma de ver y, con ello, una forma de vivir**. Por eso, **pensar metafóricamente implica también un gesto de cuidado**, una atención a las imágenes que ponemos en circulación y a las relaciones que estas configuran.

Así, la metáfora comienza a revelarse como *un cuerpo en movimiento: un sistema de conexiones donde las ideas laten, circulan y se transforman*, como si fueran *impulsadas por un pulso* que las atraviesa. En ese flujo, **no solo decimos el mundo, sino que lo encarnamos y lo sostenemos en relación con otros**.

Desde aquí, se abre el camino hacia comprensiones relacionales del ser, donde la metáfora deja de ser únicamente un recurso conceptual, estilístico u ornamental, para convertirse en **una fuerza que modela mundos. No se limita a nombrar la relación, sino que la hace posible, la orienta y la encarna, revelando formas de existencia fundadas en la interdependencia, la co-creación y el co-habitar**.

Metáforas vivas: cuerpos en relación, mundos en creación

Habitar una metáfora no es solo decir el mundo de otra manera, sino implicarse en él desde otras formas de ser. A lo largo de este fluir, las metáforas se han revelado no como elementos superficiales del lenguaje, sino como *tramas que atraviesan la experiencia*, orientando la manera en que se percibe, se siente y se actúa. En ese movimiento, el pensamiento aparece como algo encarnado, atravesado por lo vivido y por las relaciones que nos constituyen. **Las metáforas no solo representan, sino que configuran horizontes de posibilidad**. Como señala Paul Ricoeur, “la metáfora viva no remite simplemente a algo ya dado; ella configura lo posible, crea mundos en los que la experiencia puede inscribirse de otra manera” (1975, p. 303). En este sentido, **la metáfora puede comprenderse como un gesto creador que articula experiencia, lenguaje y mundo**.

Más que una herramienta, **la metáfora se vuelve un espacio donde la vida misma circula: un cuerpo de sentidos en el que las ideas se conectan, se transforman y entran en relación**. Es en ese movimiento donde comienzan a abrirse formas de ser y estar con otros, dando paso a comprensiones del mundo fundadas en la relación y la co-creación.

Este potencial configurador se enlaza con una comprensión de la ontología¹¹ que deja de concebir el mundo como un escenario fijo sobre el cual se despliega la vida, para **asumirlo como una trama viva de relaciones en constante devenir**, donde **existir no es simplemente estar, sino implicarse en prácticas situadas, tejidas por cuerpos, territorios, afectos, materiales y memorias que se entrelazan y co-emergen**. Arturo Escobar plantea que las ontologías no son estructuras abstractas, sino **formas de vida que emergen en la práctica, en lo colectivo y en la acción**¹². Se trata de modos relacionales de estar en el mundo que expresan “formas distintas de concebir lo real y de vivir en él, a menudo en disputa con las lógicas de la modernidad” (Escobar, 2014, p. 21). Desde esta perspectiva, **la realidad no se presenta como algo dado, sino que se configura en el entrelazamiento dinámico entre seres, fuerzas, lenguajes y territorios**.

Pensar ontológicamente implica, entonces, abrirse a la complejidad de lo vivo, reconociendo que existen múltiples

¹¹ La ontología puede entenderse como el conjunto de premisas que distintos grupos sociales sostienen acerca de lo que “realmente” existe en el mundo (Escobar, 2014, p. 57). En esta misma línea, y retomando a Winograd y Flores, se refiere también a “nuestra forma de entender lo que significa que algo o alguien exista”, es decir, a los modos en que se conciben la existencia de objetos, seres y acontecimientos (como se citó en Escobar, 2014, p. 95).

¹² Arturo Escobar retoma el pensamiento del pueblo Nasa para subrayar que la ontología se gesta en la acción y en la vida compartida, no únicamente en el discurso. Como expresa esta tradición: “la palabra sin acción es vacía. La acción sin palabra es ciega. La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”. Así, las formas de existencia emergen en la articulación entre decir y hacer, en prácticas colectivas que sostienen, orientan y transforman la vida.



maneras de ser, de conocer y de habitar. Es, en cierto modo, afinar la sensibilidad para percibir los vínculos que nos sostienen y asumir la vida como un tejido en permanente creación.

Lo anterior no solo convoca un pensamiento colectivo, sino que exige una **acción comunal basada en la transformación ontológica**, una reconfiguración profunda de las ideologías modernas que han cimentado los dualismos entre naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto y han sostenido estructuras dominantes de poder, colonialismo y separación. Formas de pensamiento condensadas en la figura hegemónica de un individuo autónomo, racional y desvinculado del entorno, impulsadas por racionalismos absolutistas que niegan la interdependencia como principio vital.

Frente a esta lógica fragmentaria, Arturo Escobar (2014) propone una ontología relacional que permite **comprender los mundos no como conjuntos de entidades preconstituidas, sino como tramas vivas en constante coemergencia**. Esta perspectiva no se limita al plano conceptual; se expresa en prácticas situadas que transforman nuestras formas de ser, conocer y habitar.

En clave pedagógica, ello implica desplazar la educación entendida como transmisión de contenidos, retomando la crítica de Paulo Freire, hacia una experiencia relacional, donde **el aprendizaje se configura en el**

encuentro entre cuerpos, saberes y territorios. Así, se abren caminos formativos que *desdibujan las fronteras* entre conocimiento y vida, entre mente y cuerpo, entre educador y educando, dando lugar a procesos donde el sentido circula, se construye y se comparte en vínculo con otros.

En este horizonte, la noción de pluriverso emerge como una forma de nombrar esa multiplicidad de mundos que *laten* en lo común. Como señala Escobar, se trata de apostar por “un mundo donde quepan muchos mundos” (2014, p. 59), es decir, por la coexistencia de diversas formas de vida, pensamiento y organización que desbordan la racionalidad moderna dominante. Esta imagen no solo enuncia una posibilidad política¹³, sino que activa una sensibilidad que nos invita a **reconocernos como cuerpos en relación, atravesados por múltiples formas de existencia que se encuentran, se afectan y se transforman mutuamente**.

¹³ La ontología política, en términos de Mario Blaser y Arturo Escobar, alude tanto a los procesos mediante los cuales se configuran las entidades y relaciones que constituyen un mundo, como a los conflictos que emergen cuando distintos mundos interactúan y disputan su existencia (Blaser, 2009; Escobar, 2014). En este sentido, la práctica política ontológica no se limita a la lucha por significados, sino que implica una disputa por las propias formas de ser, conocer y habitar. Como señala Escobar, toda ontología configura una manera particular de ver y hacer la política, y muchos conflictos remiten, en el fondo, a tensiones entre mundos (2014, p. 98). Así, la ontología política permite comprender la realidad no como un único orden, sino como la coexistencia de múltiples mundos, cuya defensa y afirmación constituyen, en sí mismas, una práctica política.

Desde allí, la metáfora adquiere una potencia singular. No se trata únicamente de una figura del lenguaje, sino de un *dispositivo ontológico* que permite imaginar, habitar y reconfigurar el mundo. A partir de ello, la apuesta que toma forma en este recorrido se comprende como una práctica situada donde **las metáforas movilizan relaciones, abren posibilidades y reconfiguran lo sensible, entrenando la mirada y el sentir para acoger lo que aún no tiene forma.** Así, la metáfora se afirma como un dispositivo de diseño ontológico y pedagógico, capaz de **activar modos de pensamiento y de relación** que exceden lo instrumental y nos sitúan en un ejercicio consciente de creación compartida.

En resonancia con la ontología relacional propuesta por Arturo Escobar (2014), se comprende que **ningún ser preexiste a los vínculos que lo configuran; todo deviene en y a través de sus relaciones.** Así, la existencia no se sostiene como una unidad aislada, sino como *un entramado vivo donde cuerpos, territorios, afectos, memorias y fuerzas se entrelazan en un continuo proceso de coemergencia.* Desde esta comprensión, la metáfora se desplaza hacia un lugar más profundo: no solo nombra, sino que conecta. Es un modo de conocimiento que enlaza, desplaza y reconfigura sentidos, permitiendo que lo distante se acerque y que lo invisible encuentre forma sensible. Como *un pulso que recorre un cuerpo vivo*, la metáfora *activa circuitos* de relación, generando conexiones allí donde antes había fragmentación. En entornos de aprendizaje, trabajar con metáforas vivas **implica abrir espacios donde el conocimiento**

deja de ser transmisión para devenir experiencia compartida, situada y afectiva; un proceso en el que **el lenguaje recupera su potencia creadora y el saber se construye en vínculo.**

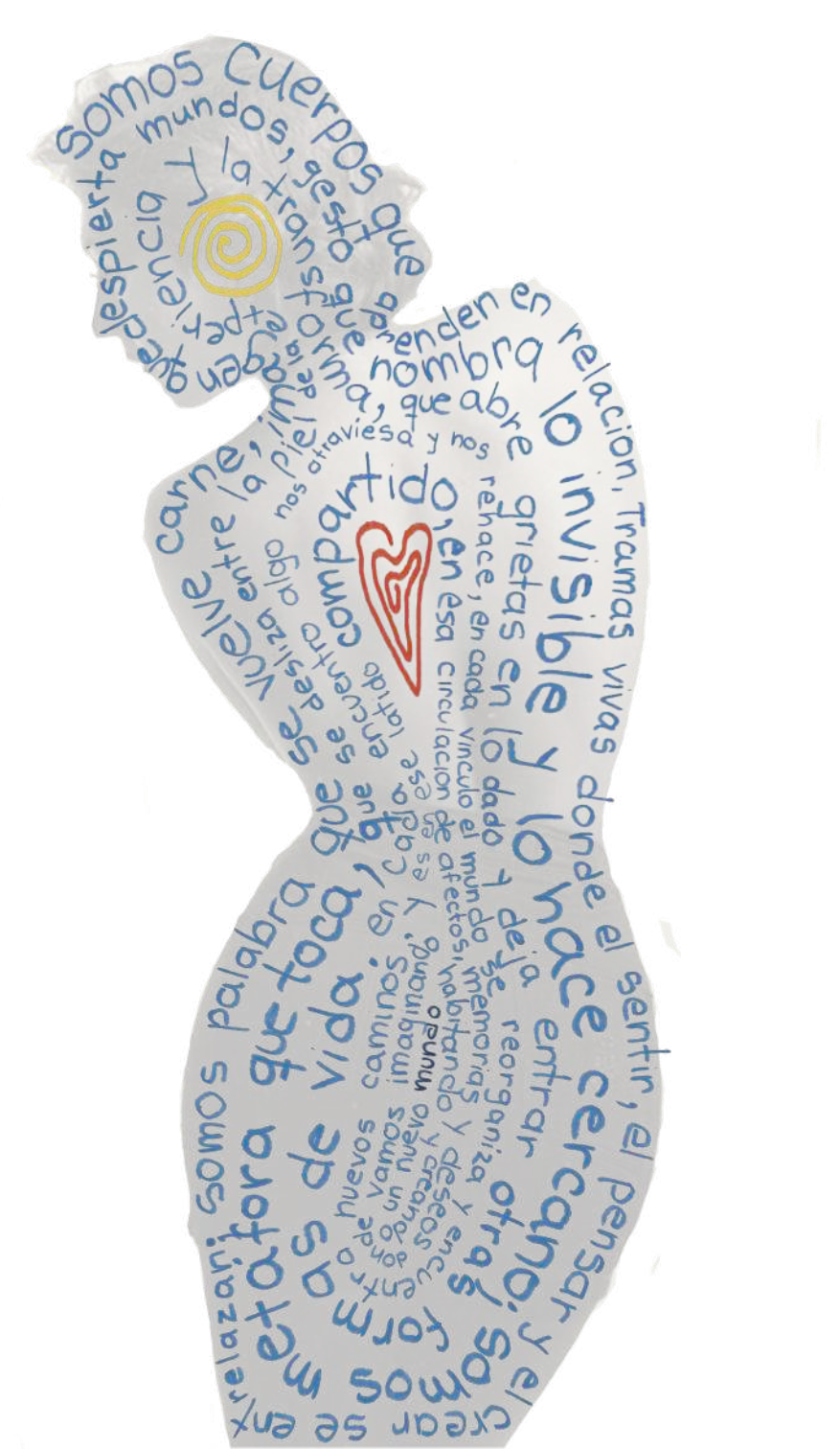
Pensar metafóricamente es, entonces, pensar desde la interdependencia, reconociendo que **todo lo que es, lo es con otros.** Se trata de **afinar la sensibilidad para percibir las tramas que nos sostienen y asumir la creación de mundo como un acto colectivo,** donde cada relación configura, transforma y da sentido a la vida en común.

Esta perspectiva permite reconocer a **las prácticas pedagógicas y artísticas como espacios privilegiados para la configuración de ontologías relacionales, en tanto activan sensibilidades y potencias transformadoras capaces de abrir lugares de experimentación donde se ensayan otras formas de mundo.** A través de imágenes, narrativas, metáforas o acciones performativas, se movilizan modos de existencia que desbordan lo abstracto y atraviesan los cuerpos, la memoria y la afectividad, ampliando los límites de lo pensable. Desde allí, esta premisa abre un campo de exploración y da paso a dos dimensiones que orientan este proceso: **la dimensión pedagógica y la dimensión artística.** Lejos de pensarse como lugares separados, ambas se configuran de manera *entrelazada*, como *un cuerpo en movimiento* donde pensamiento, sensibilidad y práctica coemergen. En esta dinámica, los procesos formativos

dejan de ser lineales para devenir **experiencias vivas, en las que los cuerpos aprenden, sienten, crean y se transforman en relación con otros.** Estas dimensiones no solo estructuran, sino que sostienen una ontología pedagógica relacional¹⁴, donde cada vínculo, cada gesto y cada experiencia contribuyen a configurar formas sensibles, éticas y transformadoras de habitar el aprendizaje.

En relación con las condiciones que configuran lo ontológico, Arturo Escobar (2014) permite comprender que las ontologías operan en distintos niveles interrelacionados. Por un lado, se expresan como premisas sobre lo que existe, es decir, como las categorías que cada grupo reconoce como reales y legítimas. Por otro, se despliegan en prácticas concretas, lo que implica que **no son únicamente construcciones abstractas, sino modos de hacer que producen mundo.** Finalmente, toman forma en narrativas que dan sentido a esas premisas y permiten comprender las relaciones que estructuran la realidad desde contextos situados. Esta comprensión dialoga con perspectivas de la ontología política que reconocen la existencia de múltiples mundos en interacción y, en ocasiones, en tensión (Blaser, 2013).

¹⁴ La noción de ontología pedagógica relacional se propone aquí como una forma de comprender lo educativo desde la interdependencia entre cuerpos, saberes y contextos, donde el aprendizaje emerge en la relación y no en la transmisión. Este concepto no se retoma como una categoría dada, sino que se construye en el marco de esta apuesta, en diálogo con las perspectivas ontológicas relacionales abordadas. Su desarrollo se despliega con mayor profundidad en la dimensión pedagógica, donde se exploran sus implicaciones en las prácticas formativas



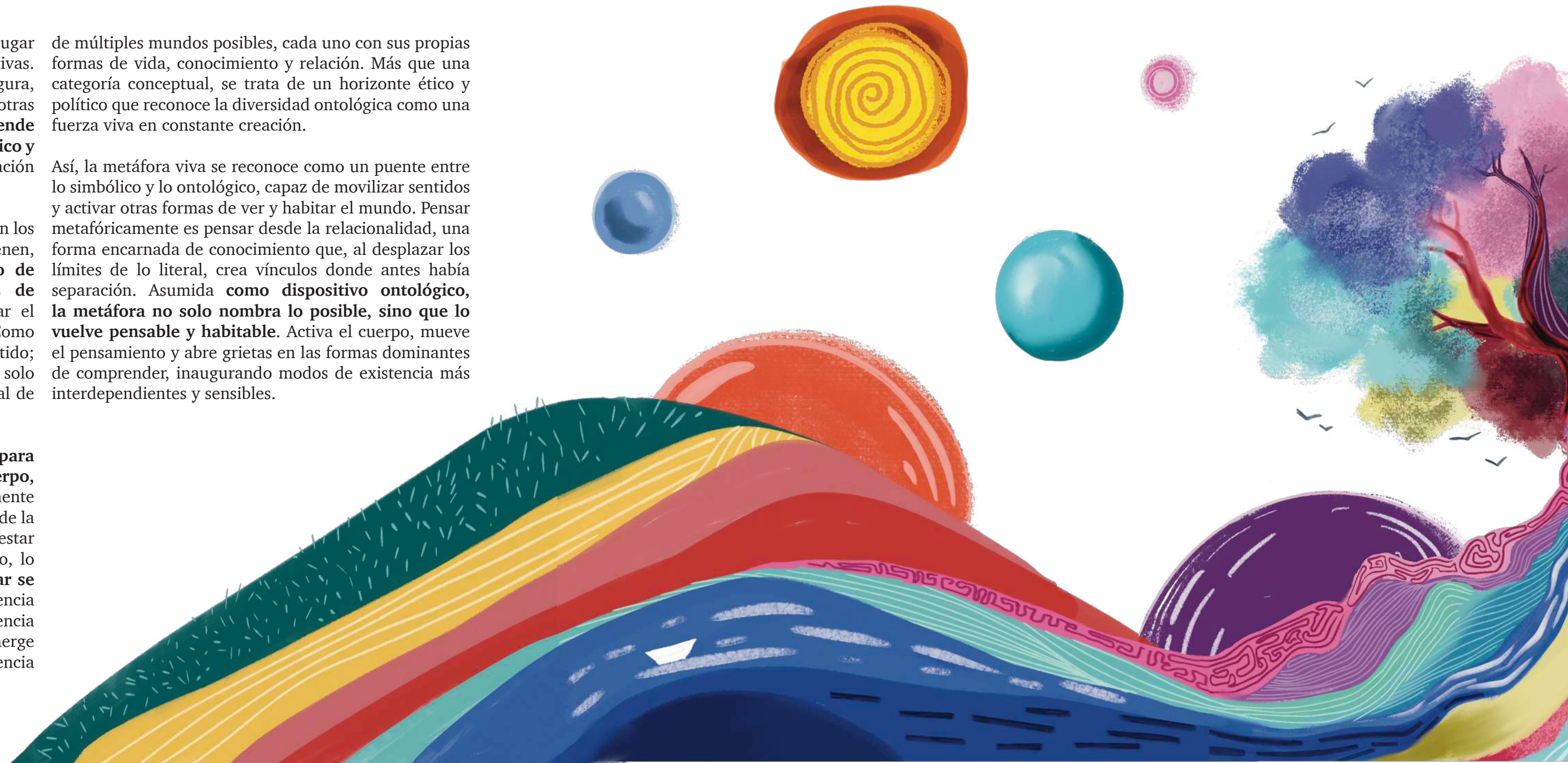
En este entramado, la metáfora adquiere un lugar significativo al condensar y movilizar esas narrativas. No solo comunica sentidos, sino que los reconfigura, abriendo la posibilidad de pensar y habitar de otras maneras. Así, **trabajar con metáforas vivas trasciende lo estético para afirmarse como un gesto ontológico y político** con la potencia de transformar nuestra relación con lo que somos, hacemos y habitamos.

Desde esta propuesta que se ha tejido en diálogo con los autores y con experiencias formativas que la sostienen, **la metáfora se reconoce como un dispositivo de diseño ontológico, capaz de activar modos de existencia relacionales**. No se limita a nombrar el mundo, lo desplaza, lo tensiona y lo rehace. Como intuía Aristóteles, en ella ocurre un traslado de sentido; y como plantea Paul Ricoeur, la metáfora viva no solo describe, sino que nos permite experimentar lo real de otro modo (Ricoeur, 1975).

En esta clave, **la metáfora se revela como una vía para reordenar y reimaginar la realidad desde el cuerpo, el afecto y el territorio**. En este gesto aparentemente poético se gesta una transformación ontológica donde la metáfora abre caminos hacia otras formas de ser y estar en el mundo, tejiendo relaciones entre lo humano, lo no humano y lo más-que-humano. Así, **metaforizar se convierte en un acto de mundo**, una forma de resistencia frente a las lógicas del pensamiento único y una potencia para imaginar futuros otros. En este movimiento, emerge la idea del pluriverso como afirmación de la existencia

de múltiples mundos posibles, cada uno con sus propias formas de vida, conocimiento y relación. Más que una categoría conceptual, se trata de un horizonte ético y político que reconoce la diversidad ontológica como una fuerza viva en constante creación.

Así, la metáfora viva se reconoce como un puente entre lo simbólico y lo ontológico, capaz de movilizar sentidos y activar otras formas de ver y habitar el mundo. Pensar metafóricamente es pensar desde la relacionalidad, una forma encarnada de conocimiento que, al desplazar los límites de lo literal, crea vínculos donde antes había separación. Asumida **como dispositivo ontológico, la metáfora no solo nombra lo posible, sino que lo vuelve pensable y habitable**. Activa el cuerpo, mueve el pensamiento y abre grietas en las formas dominantes de comprender, inaugurando modos de existencia más interdependientes y sensibles.



Lo que sigue latiendo...

Diseñar una metáfora viva no es un gesto distante del lenguaje, sino *un acto que responde al latido mismo de la vida*. No emerge desde la abstracción, sino desde el sentipensar que atraviesa los cuerpos, los territorios y las relaciones que habitamos. **Una metáfora viva no se impone, brota**. Se gesta en lo cotidiano, en lo compartido, en aquello que nos toca y nos transforma. *Es viva porque respira con el mundo*, porque se modifica al ritmo de los vínculos que la sostienen, porque *circula como sangre que lleva sentido allí donde antes había fragmentación*.

En este fluir, **la metáfora se revela como un dispositivo ontológico y poético capaz de hacer mundo**. *No solo nombra lo posible, lo vuelve cercano, habitable, deseable*. En ella se entrelazan lo simbólico y lo sensible, lo político y lo afectivo, **activando formas de existencia que reconocen la interdependencia como condición de lo vivo**. Pensar metafóricamente es, entonces, dejarse afectar, abrir el cuerpo al encuentro, permitir que el pensamiento circule y se transforme en relación con otros. Es también un gesto ético, una toma de posición frente a los modos en que imaginamos, nombramos y construimos la vida en común.

A la luz de los diálogos con Aristóteles, Paul Ricoeur y Arturo Escobar, la metáfora deja de ser un recurso para convertirse en una fuerza que configura realidades, que *abre grietas en lo dado* y que habilita el tránsito hacia ontologías relacionales donde muchos mundos pueden coexistir. En ese horizonte, el pluriverso no se presenta como una idea lejana, sino como una posibilidad que se activa en cada relación, en cada práctica, en cada palabra que logra tocar el cuerpo y desplazar el sentido.

Así, *lo que aquí late* no busca cerrarse, sino continuar en movimiento. *Permanece como pulso. Como un latido que insiste, que convoca, que se expande*. Porque allí donde una metáfora logra rozar el cuerpo y alojarse en la experiencia, algo comienza a transformarse. Y quizá sea en ese ritmo, entre lo que somos, lo que sentimos y lo que aún no tiene forma, donde siga gestándose una forma de habitar el aprendizaje capaz de cuidar, de vincular y de crear mundos en común.

CAPÍTULO III

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

De la metáfora encarnada a la pedagogía en expansión

La dimensión pedagógica se inscribe en un entramado más amplio de relaciones, un entorno en transformación donde convergen y dialogan distintas dimensiones —metafórica, artística, creativa— que, sin orden jerárquico, se entrelazan como *constelaciones de sentido*. En este campo abierto, **cada dimensión puede ser habitada de manera autónoma, a la vez que se nutre de las otras, configurando un horizonte relacional y en permanente movimiento.**

En continuidad con este despliegue, la dimensión pedagógica se abre como *una atmósfera viva*, un espacio donde los sentidos circulan, se condensan y se transforman como *nubes que transitan el firmamento*. Allí, **la palabra deviene acto y la experiencia se configura como lugar de encuentro**, donde la metáfora se encarna en lo vivido y traza constelaciones que orientan los procesos formativos. Desde esta mirada, **la pedagogía se comprende como un campo relacional, sensible y situado, en el que aprender implica habitar la experiencia, abrirse a la pregunta y reconocerse en vínculo con otros y con el mundo**, dando lugar a la emergencia de formas de pensamiento críticas, éticas y reflexivas, capaces de reconfigurar las maneras de comprender y de actuar, dando lugar a nuevas posibilidades de existencia compartida.

Bajo esta comprensión de la dimensión pedagógica, se hace imprescindible **recuperar una pedagogía dialógica, abierta y sensible, capaz de problematizar el mundo e interrogar críticamente las estructuras que lo sostienen**, especialmente aquellas lógicas cartesianas, dualistas y colonizadoras que han fragmentado la experiencia y reducido la vida a categorías de control. Tal como advierte Escobar (2014), resulta urgente desprenderse de los universales abstractos de la modernidad para abrirse a modos de existencia que reconozcan la pluralidad ontológica y epistémica de los territorios.

En este horizonte, la pedagogía se despliega como una *atmósfera relacional*, donde los vínculos se configuran como *constelaciones vivas*. En sintonía con Freire (1970), quien afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 92), **la educación deja de ser un acto instrumental para devenir práctica creadora**, un espacio donde la pregunta circula por el espacio como *el aire compartido*, donde el encuentro abre horizontes y donde cada experiencia se convierte en posibilidad de reconfigurar lo común.

Se trata de una pedagogía que no clausura, sino que abre; que no impone, sino que convoca; que reconoce en cada relación la posibilidad de reinventar el mundo desde la vida que se entreteje. Una pedagogía que se configura como práctica consciente, crítica, ética y sensible, en sintonía con las múltiples configuraciones del mundo. Se trata de abrir un campo de experimentación donde la experiencia formativa se expanda hacia lo inédito, lo posible, lo inimaginable, lo vivo.

La propuesta es movilizar procesos de aprendizaje desbordantes, donde la metáfora transite entre lenguajes y experiencias, entre lo lingüístico y lo artístico, entre lo retórico y lo poético, entre la palabra y la acción. Así, la metáfora deja de situarse únicamente en el plano del discurso para devenir praxis creadora, un modo de conocer y de hacer que *impregna los sentidos y los proyecta hacia la experiencia*.

En últimas, se trata de una pedagogía que se reconoce inmersa en una atmósfera viva de relaciones, tensiones y disputas, donde cada experiencia formativa acontece como parte de un escenario en constante transformación. En este sentido, toda práctica pedagógica deviene, inevitablemente, una toma de posición frente al mundo, un gesto situado que no solo interpreta la realidad, sino que la interpela y la reconfigura. Así, educar se convierte en un acto de cuidado y de resistencia, pero también en un ejercicio creador que, *como los vientos que atraviesan el cielo y se*

abren paso en múltiples direcciones, desplaza sentidos, abre posibilidades, *traza nuevas constelaciones* y habilita formas otras de estar y de habitar lo común.

El primer paso en esta búsqueda pedagógica conduce, inevitablemente, a Paulo Freire (1970), quien **sitúa el diálogo en el centro de la educación, como práctica profundamente arraigada en lo colectivo**. Para Freire, **el diálogo no es un simple intercambio de palabras, sino un acto creador y comprometido, un lugar de encuentro donde el saber se construye en común**. Se trata, más que de una perspectiva, de una posición ética y política orientada a la liberación, que rechaza toda forma de domesticación y se afirma en una praxis transformadora.

Desde allí, la pedagogía que aquí se configura reconoce la colectividad como un espacio donde confluyen múltiples voces, experiencias y saberes, como *vientos que se entrecruzan y dan forma a la conciencia crítica*. En ese cruce, **el diálogo opera como un impulso vital, un soplo que no solo sostiene lo existente, sino que abre paso a futuros aún no escritos, pero ya en gestación**.

No obstante, esta reflexión desborda lo estrictamente social y se expande hacia una conciencia política, artística y ecológica. En esta apertura, resulta clave la voz de Moacir Gadotti, quien, en continuidad con Freire, amplía el campo hacia la ecopedagogía y la educación ecosocial. Desde esta perspectiva,

la opresión no recae únicamente sobre los pueblos, sino también sobre la Tierra, entendida como trama viva de la que hacemos parte.

Pensar pedagógicamente hoy implica, entonces, situarse en esta atmósfera de interdependencias, reconociendo la urgencia de gestar una ciudadanía planetaria¹⁵ capaz de articular justicia social y ambiental, conciencia crítica y cuidado de la vida. En este sentido, como sugiere Escobar (2014), se trata de abrirse a la coexistencia de múltiples formas de vida y de relación, reconociendo que el mundo no es uno solo, sino un entramado diverso que, como *un cielo lleno de estrellas*, alberga distintas maneras de existir, de conocer y de habitar.

De este modo, la pedagogía que aquí se esboza no se reduce a un método ni a una técnica, sino que se afirma como un lugar de encuentros, donde la palabra deviene *susurro en movimiento* y la metáfora, *impulso de transformación*. En la confluencia entre la pedagogía liberadora y la ecopedagogía se abren horizontes para transitar hacia mundos otros, plurales y habitables, donde la justicia social y la justicia ambiental se *entrelazan*

¹⁵ La ciudadanía planetaria se comprende como una ampliación de la conciencia ética y política que reconoce la vida como una trama interdependiente y compartida. Supone asumir que se habita un mismo planeta vivo —la Casa Común— y que dicha pertenencia involucra no solo a los seres humanos, sino también a las múltiples formas de vida y a la Tierra en su totalidad. En este sentido, como plantea Gadotti (2000), implica educar para aprender a vivir juntos en la Casa Común, cultivando una responsabilidad colectiva orientada al cuidado, la sostenibilidad y la continuidad de la vida.



como corrientes que recorren una misma atmósfera.

Este capítulo se despliega, entonces, como una invitación a **habitar la educación desde su potencia creadora y situada**, reconociendo que en la juntanza, esa confluencia de saberes, voces y experiencias, habita la riqueza misma del aprender y del enseñar. Lo que sigue es, por tanto, la continuidad de este recorrido, con la certeza de que cada acto pedagógico es también *un viento de esperanza, de resistencia y de creación compartida de vida*.

La construcción dialógica como horizonte del saber

Hablar de una pedagogía liberadora, situada, colectiva y consciente implica, de manera ineludible, adentrarse en la dialogicidad como atmósfera del acto educativo. Este reconocimiento convoca a volver la mirada hacia Paulo Freire, quien en *Pedagogía del oprimido* (1970) abrió un horizonte que aún hoy resuena con fuerza en las prácticas educativas críticas, transformadoras y también experimentales, como la que aquí toma forma.

Más que un método, sus planteamientos configuran una actitud profunda frente a la educación, una manera de situarse en el mundo que reconoce el acto pedagógico como encuentro vivo. Así, la educación se comprende como un espacio donde las voces se entrelazan en *un cielo compartido en el que el diálogo traza constelaciones de sentido* y posibilita la construcción colectiva del saber. En esta perspectiva, la pedagogía deviene praxis, un movimiento creador en el que los sujetos, en relación con el mundo, se reconocen, se interpelan y se transforman mutuamente.

Para Freire, **educar implica quebrar la lógica bancaria de la transmisión para abrir un proceso en el que palabra, reflexión y acción se entrelazan en un mismo movimiento de liberación, dando lugar a lo que denomina concienciación**¹⁶. Este

¹⁶ Es un concepto central en la pedagogía de Freire. No se trata simplemente de “tomar conciencia” en un sentido psicológico o

planteamiento resuena de manera profunda con la *pedagogía metafórica* que comienza a esbozarse en este recorrido, **una pedagogía abierta, dialógica y experimental, que encuentra en la metáfora no un recurso expresivo, sino un dispositivo vivo de conocimiento capaz de mediar la relación entre los sujetos y el mundo.**

Lejos de presentarse como un concepto cerrado, la pedagogía metafórica se va delineando en el tránsito mismo de la experiencia, en el hacer, en el encuentro y en la reflexión situada. **Se configura como una forma de habitar la educación en la que la metáfora opera como estructura sensible y cognitiva que permite nombrar lo que aún no ha sido plenamente dicho, explorar lo intangible y abrir umbrales de sentido donde lo sensible, lo imaginado y lo vivido se entrelazan.**

En este sentido, no solo orienta la comprensión, sino que activa procesos de creación, posibilitando que el conocimiento emerja como experiencia relacional, en constante movimiento.

individual, sino de un proceso crítico y colectivo de comprensión del mundo, que permite a los sujetos percibir las contradicciones de la realidad y, a partir de ello, actuar para transformarla. Freire (1970) explica que la concienciación implica pasar de una percepción ingenua de la realidad a una conciencia crítica, capaz de reconocer las estructuras de opresión y abrir horizontes de liberación.

Si bien en diversas bases de datos es posible encontrar investigaciones y proyectos que articulan la metáfora con la pedagogía, ninguno desarrolla de manera explícita el concepto de pedagogía metafórica en los términos en que aquí se propone. Asimismo, aunque la metáfora aparece en algunos casos como recurso didáctico o estrategia expresiva, no se le otorga la profundidad epistemológica ni el alcance ontológico que en este recorrido se le reconoce. Es decir, su incorporación a los procesos pedagógicos no alcanza a configurarse como un dispositivo estructurante del conocimiento y de la experiencia formativa, sino que permanece, en gran medida, en un plano instrumental. En contraste, **la presente apuesta sitúa la metáfora como un eje vivo que no solo acompaña, sino que orienta, media y transforma los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo la posibilidad de habitar el conocimiento desde lo sensible, lo relacional y lo experiencial.**

Aunque en este apartado se esboza una primera aproximación a la pedagogía metafórica, la misma se irá afinando y delineando a lo largo del despliegue teórico y experiencial de la investigación. Así, **se constituye como la apuesta y aporte conceptual emergente**, nacida de este recorrido, con un amplio potencial de desarrollo, que busca reconfigurar las formas de comprender, habitar y construir el conocimiento desde la potencia viva de la metáfora.

Ahora bien, volviendo al pensamiento de Paulo Freire y a su comprensión de la pedagogía como diálogo, encuentro

y liberación, es posible reconocer cómo **sitúa al sujeto en el centro de los procesos de transformación.** No obstante, en diálogo con la ecopedagogía y con los planteamientos de Escobar (2014), **se hace necesario desbordar esta centralidad hacia una comprensión más amplia de la vida, que integre lo humano, lo no humano y lo más-que-humano.** Más que una ruptura, se trata de una expansión del horizonte pedagógico, en la que el diálogo no se limita a lo humano, sino que se abre a las múltiples formas de existencia que configuran el mundo.

En esta sentido, Freire (1970) perfila la figura del “hombre radical”¹⁷ al afirmar que “no teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo; no teme **el encuentro con el pueblo**, ni el diálogo con él, del que resulta un saber cada vez mayor para ambos. No se siente dueño del tiempo, ni de los hombres, ni liberador de los oprimidos, sino que se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar por la liberación de todos” (p. 34). Este principio invita a **repensar nociones como**

¹⁷ En la obra de Paulo Freire, el “hombre radical” no alude a una postura extremista, sino a un sujeto profundamente comprometido con la transformación de la realidad. Ser radical implica ir a la raíz de las situaciones de opresión, comprender sus causas históricas y estructurales, y actuar junto a otros en su transformación. **El hombre radical no teme al diálogo ni al encuentro; no se sitúa por encima de los demás ni se asume como su liberador; sino que se reconoce en relación, comprometiéndose con otros en la construcción colectiva de la emancipación.** En este sentido, la radicalidad se configura como una praxis crítica, donde reflexión y acción se entrelazan para transformar el mundo y, en ese mismo movimiento, transformarse a sí mismo.

“pueblo”, ampliándolas hacia la idea de comunidad¹⁸ como un entramado de relaciones donde convergen diversas formas de vida.

Desde allí, la liberación deja de entenderse únicamente en clave humana y comienza a proyectarse como una liberación de la vida, en la que el cuidado, la interdependencia y la coexistencia se vuelven centrales. En sintonía con Escobar (2014), esto implica habitar el mundo desde una ontología relacional, reconociendo que la existencia se configura en red, como un tejido de vínculos en constante formación. Así, la construcción dialógica del saber se expande como un *cielo abierto*, donde distintas voces y presencias se entrelazan, trazando *nuevas constelaciones de sentido* y orientando formas otras de aprender, de relacionarse y de habitar el mundo.

En continuidad con lo anterior, resulta pertinente abrir un paréntesis para situar una tensión que Escobar (2017) plantea frente a la herencia del dualismo cartesiano en la comprensión de la relación entre mente, cuerpo

¹⁸ Hablar de comunidad implica reconocer que toda forma de vida —humana, no humana y más-que-humana— habita y co-crea un entramado común. Desde una perspectiva ecológica, este entramado se sostiene tanto en las comunidades bióticas (los seres vivos y sus interrelaciones) como en las abióticas (agua, suelo, aire, minerales, climas y fuerzas que hacen posible la vida). Comprender la comunidad desde esta mirada supone asumir que no se trata de individuos aislados, sino de una red viva de interdependencias, en la que cada acción incide en el equilibrio del conjunto. En este sentido, la comunidad desborda lo meramente social para constituirse también como una ética y una sensibilidad hacia el territorio, la materia y aquellas presencias que, aun sin vida orgánica, sostienen la vida que somos.

y experiencia. Este dualismo, al separar lo que en la vida acontece entrelazado, ha configurado una forma particular de concebir al sujeto y, con ello, las maneras de construir y habitar el mundo. Como advierte el autor, esta tradición racionalista¹⁹ no solo limita la comprensión de lo humano, sino que empobrece la posibilidad de imaginar lo común, al reducir la cognición a una función representacional de un mundo dado, desplazando las múltiples dimensiones de la experiencia —sensaciones, afectos, percepciones— que configuran el conocer. En diálogo con esta perspectiva, como señala Escobar (2017), retomando a Varela, la cognición no puede entenderse como una mera manipulación de símbolos, sino como un proceso enactivo²⁰. La mente

¹⁹ La tradición racionalista, en el sentido planteado por Escobar (2017), refiere al entramado ontológico y epistemológico que sustenta la modernidad occidental: un modo de pensamiento que separa mente y cuerpo, sujeto y objeto, naturaleza y cultura; que concibe un mundo único, estable y externo; que sitúa al individuo como unidad básica de existencia; y que legitima a la ciencia moderna como criterio privilegiado de verdad. Esta configuración histórica y profundamente vinculada a procesos coloniales, opera como trasfondo de múltiples prácticas sociales y educativas, limitando la posibilidad de imaginar y habitar otras formas de mundo.

²⁰ La enacción es un concepto desarrollado por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch en “*The Embodied Mind*” (1991), y constituye uno de los fundamentos de la cognición encarnada. Este enfoque plantea que el conocimiento y la mente no operan como representaciones de un mundo previamente dado, sino que emergen en la acción misma de un organismo en relación con su entorno. En diálogo con los planteamientos retomados por Escobar (2017), la enacción permite comprender que aprender no es acumular información, sino participar en procesos vivos y situados donde el conocimiento se genera en el encuentro entre sujetos, experiencias y mundos. Desde esta perspectiva, la pedagogía se reconoce como un campo de acción en el que conocer y habitar se entrelazan, dando lugar a formas relacionales de construcción del saber.



no refleja pasivamente un exterior, sino que se constituye en y con el mundo a través de la acción. Desde esta mirada, conocer no es representar, sino participar en la emergencia del mundo.

A la luz de estos planteamientos, la pedagogía que aquí se configura insiste en distanciarse de las lógicas dualistas para afirmarse como una práctica situada, humana, viva y relacional. Educar no consiste en reproducir un saber preexistente, sino en co-crear sentidos desde la experiencia y el encuentro. En esta apertura, cada gesto pedagógico deviene praxis creadora, configurando un espacio donde el diálogo y la metáfora operan como fuerzas en movimiento, como vientos que atraviesan el firmamento de la experiencia, desplazando significados y posibilitando nuevas formas de relación con el mundo.

En este horizonte, la pedagogía metafórica encuentra un lugar fértil para desplegarse. Si, como sugieren los enfoques críticos de la cognición retomados por Escobar (2017), el conocimiento emerge en la relación viva entre cuerpo, mente y mundo, la metáfora se configura como un dispositivo²¹ creador capaz de mediar y dinamizar estos encuentros. No se trata únicamente de un recurso expresivo, sino de una forma de pensamiento que acoge lo intangible, representado en las experiencias, afectos, sensaciones, percepciones; que

atraviesan el cuerpo en su estar en el mundo, y que, al ser elaboradas, se traducen en conocimiento vivo. desde allí, la metáfora posibilita un tránsito de la experiencia a la comprensión, y de la comprensión a la acción. En ella convergen y se transforman los elementos que configuran los procesos cognitivos, dando lugar a nuevas formas de significar y de habitar. Es precisamente en este punto donde las ontologías relacionales descritas por Escobar (2014) adquieren una resonancia profunda, lo humano, lo no humano y lo más-que-humano dejan de concebirse como esferas separadas para reconocerse como dimensiones interdependientes de una misma trama de vida.

Así, la metáfora se configura como un puente vivo entre la experiencia, los entornos, la creación y la pedagogía; no solo orienta las prácticas formativas, sino que permite que aquello que parecía abstracto tome cuerpo en la acción, desplegándose en gestos, diálogos y experiencias compartidas.

La invitación que emerge es, entonces, a propiciar experiencias encarnadas que den lugar a saberes situados, vividos y sentidos; formas de conocimiento que no se imponen, sino que fluyen en la relación. Reconocer esto implica asumir que conocer no es representar un mundo dado, sino participar en su continua configuración. Para Escobar (2017), el mundo se teje en la relación, en la co-presencia de lo humano y lo no humano; y, como sugiere Freire (1970), es en el diálogo donde ese tejido se vuelve consciente y transformador.

De este modo, conocer deviene un acto de vínculo y cuidado, una práctica situada que acontece en el entre, allí donde cuerpo, experiencia y mundo se encuentran. Como un cielo en permanente transformación, el sentido no se fija, sino que se desplaza, se entrelaza y se recrea, abriendo posibilidades para habitar lo común desde la creación compartida.

²¹ Cuando aquí se habla de dispositivo, se hace referencia a un entramado dinámico de prácticas, lenguajes, relaciones y sensibilidades que orientan la manera en que se piensa, se percibe y se actúa. No se trata de una herramienta aislada, sino de una configuración que dispone y moviliza el pensamiento, habilitando ciertos modos de ver, sentir y hacer, al tiempo que delimita otros. En este sentido, la metáfora, comprendida como dispositivo pedagógico, opera como una estructura viva de mediación que permite acoger y traducir lo intangible en experiencia formativa, abriendo umbrales para la emergencia de nuevas formas conocimiento.

De las ontologías relacionales, a las pedagogías relacionales

Acercarse al concepto de ontología implica abrir una pregunta por las formas en que el mundo es comprendido, sentido y habitado. Más que una definición cerrada, **la ontología remite a los modos en que se configura aquello que consideramos real**, manifiesto en las tramas visibles e invisibles que dan forma a la existencia, como *ese viento que no se ve, pero se siente; que roza la piel, atraviesa el cuerpo y, al respirarlo, nos recuerda que está ahí, sosteniendo silenciosamente la vida*. Desde sus expresiones más simples hasta las complejidades que hacen posible lo común, **la ontología nos invita a reconocer aquello que, aun sin mostrarse del todo, configura nuestra manera de estar en el mundo**. Este concepto, desarrollado con mayor amplitud en el capítulo de la dimensión metafórica, **se presenta aquí como un umbral necesario para pensar la educación**, en tanto interpela profundamente las formas en que concebimos y nos relacionamos con la realidad.

Al adentrarse en este campo, se hace evidente que no se trata únicamente de cómo percibimos o interpretamos la realidad, sino de reconocer que no existe un único mundo, sino una pluralidad de ellos, múltiples formas de existencia que cohabitan, como *constelaciones diversas, cada una con su propio brillo, cada una trazando rutas y orientando posibilidades*. Desde esta apertura, emerge la posibilidad de reconfigurar nuestra relación con lo que nos rodea y, con ello, de dar lugar a realidades situadas, sensibles y significativas, que no están dadas de antemano, sino que se entretejen en la experiencia, como *figuras que solo aparecen cuando aprendemos a mirar en relación*.

En este marco, si las ontologías permiten comprender los supuestos desde los cuales distintos colectivos definen lo que existe, las ontologías relacionales profundizan esta mirada al afirmar que **nada existe de manera aislada, sino siempre en y a través de sus vínculos**. Frente a la lógica moderna que fragmenta y separa, esta perspectiva sostiene que todo inter-existe, cuerpos, territorios, objetos y afectos se co-constituyen en una *trama viva y dinámica*.

Desde esta mirada, pensar y actuar pedagógicamente implica situarse en el corazón de las relaciones que sostienen la vida, reconociendo que **toda práctica educativa no solo transmite saberes, sino que teje vínculos, configura mundos y abre posibilidades de existencia compartida**. En este sentido, las ontologías relacionales, tal como las plantea Escobar (2014), trascienden el plano conceptual para desplegarse como una orientación viva que atraviesa la acción pedagógica.

Es allí donde comienza a delinearse la **pedagogía relacional**, no como sustitución, sino como expansión de esta comprensión del mundo, en la que **educar implica habitar y cuidar las interdependencias que nos constituyen**. Así, la pedagogía se afirma como una praxis que reconoce la coemergencia entre sujetos, territorios y tramas de vida, y que, como *una constelación en movimiento, solo cobra sentido en la relación que enlaza cada una de sus partes*.



En este mismo despliegue, y en coherencia con esta comprensión de lo relacional como fundamento de la experiencia pedagógica, cobra especial sentido la perspectiva de Freire (1970), para quien la educación auténtica se nutre del diálogo, la problematización y la superación de los dualismos que fragmentan la experiencia, separando al educador del educando, al saber académico de la vida, o al individuo de su comunidad.

En sintonía con ello, **la pedagogía relacional se configura como una práctica en la que las experiencias personales y colectivas no solo aportan al conocimiento, sino que lo orientan y lo hacen posible.** Como *las aves que migran en conjunto, cada trayectoria singular aporta a la ruta compartida, unas guían, otras aprenden, todas se sostienen en el movimiento común.* En ese tránsito, **el aprendizaje no surge únicamente de la intuición individual, sino del vínculo con otros seres, de la escucha, del acompañamiento y de la experiencia compartida que permite reconocer y habitar el camino.**

Así, las relaciones internas y externas, humanas y más-que-humanas, se afirman como el tejido desde el cual se construyen saberes situados y significativos, capaces de sostener formas de vida en común.

En definitiva, **la pedagogía relacional** se comprende como una práctica educativa que, inspirada en las ontologías relacionales (Escobar, 2014) y en la pedagogía

crítica (Freire, 1970), reconoce **que todo aprendizaje acontece en vínculo. No emerge en el aislamiento, sino en la trama de relaciones que configuran la experiencia.** En este sentido, se afirma como una dimensión constitutiva de la pedagogía metafórica, en tanto da forma y sustento a su despliegue en la acción, es *el tejido que permite que la metáfora se encarne en experiencia compartida.*

Se trata de un enfoque que **concibe la educación como un proceso de co-creación de sentidos, donde el conocimiento surge del diálogo, de la experiencia situada y de la interdependencia que nos atraviesa.** Más que transmitir saberes, la **pedagogía relacional cultiva vínculos**, habilitando espacios de cuidado, reciprocidad y transformación, en los que *las experiencias personales y colectivas se convierten en potencia formativa.*

Así, **la pedagogía relacional se revela como un tejido vivo, un entrelazado de voces, cuerpos y memorias que se configuran en el encuentro.** No enseña desde la verticalidad ni acumula conocimiento, sino que abre espacios de relación, donde aprender implica también escuchar, sostener y dejarse afectar. Es, en este sentido, un gesto de creación y de cuidado que transforma la experiencia en *horizonte*, y el aprendizaje en la posibilidad de habitar juntos lo común, en apertura constante a su transformación.

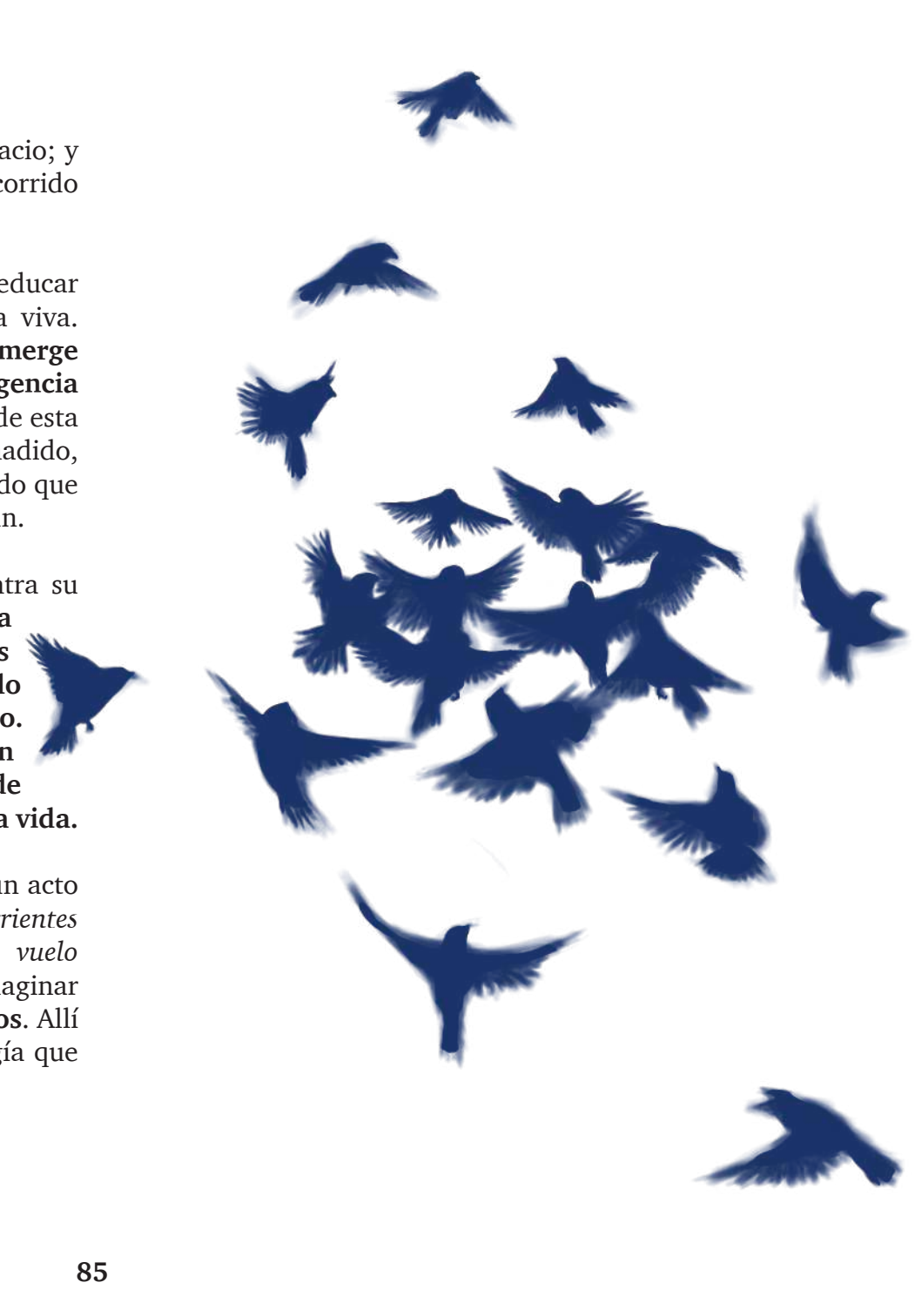
La pedagogía acontece, entonces, allí donde algo se entrelaza, cuerpos, territorios, afectos, saberes; para dar forma a lo común. En este movimiento, la metáfora

no solo nombra, encarna y dinamiza, abre el espacio; y la pedagogía relacional se despliega como el recorrido que lo habita.

El camino hacia lo relacional revela que conocer, educar y habitar son expresiones de una misma trama viva. **Nada ocurre en aislamiento, el conocimiento emerge en el vínculo, en un proceso de co-emergencia donde la experiencia configura el sentido.** Desde esta perspectiva, la pedagogía relacional no es un añadido, sino una forma de situarse en la vida, reconociendo que cada gesto pedagógico crea y transforma lo común.

En este marco, la pedagogía metafórica encuentra su fuerza: **hacer visible lo intangible, dar forma sensible a lo que nos une, habilitar lenguajes que permitan habitar y transformar aquello que acontece entre los cuerpos y el mundo.** Lo relacional no aparece, entonces, como un complemento, sino como la condición misma de **toda práctica educativa que aspire a sostener la vida.**

De este modo, se afirma una certeza: educar es un acto de vínculo. Y es en ese entre, como *en las corrientes de viento que atraviesan el cielo y orientan el vuelo compartido*, donde se abren posibilidades para imaginar y sostener formas más cuidadosas de **existir juntos.** Allí habita la potencia transformadora de la pedagogía que este proceso abraza.



Ecopedagogía: aprender a habitar el mundo desde la interdependencia.

Si en suma, las ontologías relacionales permitieron comprender perspectivas de vida sostenidas en tramas de interdependencia; la pedagogía metafórica situó la educación en el terreno de la experiencia viva, al reconocer la metáfora como dispositivo pedagógico capaz de traducir lo intangible en acción, sentido y creación de mundo; y la pedagogía relacional abrió un horizonte en el que educar es, ante todo, un acto de vínculo, **la ecopedagogía emerge como la corriente que expande este horizonte hacia la Tierra misma.**

Se trata de una pedagogía que reconoce que el aprendizaje no acontece únicamente en la interacción entre sujetos, sino en la trama viva que se teje entre cuerpos, territorios, ciclos y ecosistemas; una pedagogía que asume la vida en permanente conversación. Bajo esta comprensión, aprender no es recorrer un camino predefinido, sino abrirlo en la experiencia, *como quien avanza guiado por las corrientes del aire, atento a los signos que emergen en el trayecto.*

Cruz Pardo y Gutiérrez (2015) otorgan a la pedagogía un sentido profundamente vital al afirmar que **“pedagogía es abrir caminos nuevos, dinámicos, inéditos, irrepetibles, sentidos y espirituales”** (p. 54). Estos caminos no se trazan de antemano, se configuran en el

andar, en la vivencia situada que da forma al aprendizaje. Así, la vida cotidiana se revela como el lugar donde el sentido acontece, como el espacio en el que las prácticas de aprendizaje se encarnan y adquieren significado.

En consecuencia, **esta perspectiva sitúa en el centro el acto de *caminar con sentido* como una práctica que implica atender, interpretar y dar significado a la experiencia, al tiempo que permite reconocer aquello que, desprovisto de vínculo y de escucha, pierde su raíz en lo vivido.** La invitación es, entonces, a habitar el aprendizaje como un tránsito consciente, en diálogo sensible con el entorno, donde la intuición, la experiencia y la reflexión se entrelazan para orientar el camino²².

Desde estas ideas reveladoras, se sigue dibujando la potencia de la metáfora, en ***su capacidad de habitar***

²² Estas perspectivas son desarrolladas por Cruz Pardo y Gutiérrez en “*Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*” (2015). Allí abordan una reflexión crítica sobre la educación en el contexto de la crisis civilizatoria contemporánea, proponiendo una ecopedagogía orientada a la formación de una ciudadanía planetaria. El libro articula educación, ética y política desde el reconocimiento de la Tierra como una comunidad única de vida, promoviendo una pedagogía centrada en el cuidado, la interdependencia, la vida cotidiana y la construcción de sentido, en diálogo con los planteamientos de Paulo Freire y las pedagogías críticas latinoamericanas.

lo intangible sin perder su arraigo en la experiencia. Caminar, o *recorrer*, desde una perspectiva abierta a la inclusión, deja de ser un gesto literal para convertirse en una forma de aprender del mundo mientras lo recreamos, lo reinterpretemos y lo volvemos a construir. En este sentido, ***la metáfora del caminar*** no opera como un recurso retórico, sino como **una estructura que organiza el pensamiento pedagógico**, al comprender el aprendizaje como *tránsito*, apertura y configuración situada de sentido. *Caminar* es, así, una manera de habitar y de educar, un movimiento en el que aprender implica transformarse en relación con lo que nos rodea.

Lo ecopedagógico no es un añadido ni una extensión temática, sino la expresión de un mismo desplazamiento profundo en la manera de concebir la educación. **Se trata de un giro que convoca a sentir, pensar y crear desde *la vida que pulsa*, a leer el mundo como un texto en permanente escritura y a reconocer el territorio como una voz que enseña.** Aprender implica afinar la sensibilidad para **interpretar los signos de la Tierra**, reconocer la interdependencia de los saberes y asumir la responsabilidad de nuestras acciones en la trama común. Así, el aprender se despliega como un tránsito atento, ético y situado, comprometido con el cuidado y la continuidad de la vida.



Comprender el acto educativo desde una perspectiva ecopedagógica implica asumirlo como una travesía guiada por el fluir, un *vuelo* que no se orienta en la *llegada*, sino en el aprendizaje de cómo orientarnos en un mundo en permanente transformación. En este tránsito, dejamos de ocupar el lugar de *pasajeros*²³, o de *pilotos*²⁴ que pretenden controlar la ruta, para reconocernos como viajeros en relación, atentos a las corrientes, a los vientos y a los signos que orientan el camino.

Más que recorrer un trayecto impuesto, **la ecopedagogía nos convoca a habitar el mundo desde la implicación.** *Se trata de viajeros sensibles* que, en su *vuelo*, descubren

²³ Se subraya aquí el concepto de *pasajero* como una licencia poética que permite tensionar su sentido habitual. En su uso común, remite a lo efímero, a aquello que transita sin permanecer; sin embargo, incluso el paso más breve deja huella. Desde esta comprensión, emerge una pregunta ética, si nuestra permanencia en el mundo es limitada, ¿lo son también los efectos de nuestras acciones? Lejos de ello, estas inciden en la vida, transforman vínculos y reconfiguran territorios. En este sentido, la noción de pasajero se vuelve problemática, habitar la Tierra no es atravesarla sin implicación, sino asumirse en ella con responsabilidad. Desde una perspectiva ecopedagógica, no somos, ni deberíamos ser, meros pasajeros, sino sujetos comprometidos con el cuidado y la continuidad de la vida.

²⁴ En correspondencia, se subraya la figura del capitán para tensionar su asociación con la dirección, el control y la jerarquía. Este término remite a una lógica en la que el rumbo parece depender de una única voluntad. Desde una perspectiva ecopedagógica, dicha figura requiere ser leída con cautela, pues puede reproducir imaginarios antropocéntricos donde el ser humano se asume como conductor y gestor del mundo. En este sentido, no se trata de sustituir la pasividad del pasajero por la autoridad del capitán, sino de desplazar ambas figuras hacia una comprensión ética del habitar, **un tránsito compartido, atento y corresponsable, en el que aprender implica escuchar los ritmos de la Tierra y asumir, colectivamente, el cuidado de la vida que nos sostiene.**

nuevas formas de sentir, de habitar con conciencia y de ***leer críticamente las tramas visibles e invisibles que sostienen la vida.*** No es un *viaje* de conquista, sino de atención y aprendizaje, marcado por una disposición a dejarse afectar, a escuchar y a reconocerse como parte viva de aquello que se recorre.

Cruz Pardo y Gutiérrez (2015) permiten comprender este modo de *habitar el viaje* como una apertura hacia una conciencia planetaria²⁵, en la que la Tierra se reconoce como comunidad de vida y los sujetos como corresponsables de lo común. Habitar, en este sentido, no es solo estar, sino **asumir una ética del cuidado que se construye en la relación**, en la apertura al descubrimiento y en la creación compartida de sentido.

Desde la ecopedagogía, educar implica comprender este tránsito como una experiencia formativa situada, un movimiento que transforma la manera en que nos comprendemos, nos vinculamos y participamos en la construcción de mundo. Así, la educación se afirma como una práctica de cuidado y de vida en común, atenta a los vínculos que sostienen y hacen posible la existencia.

²⁵ Se entiende aquí la conciencia planetaria, a partir de los planteamientos de Gadotti (2003) y de Cruz Pardo y Gutiérrez (2015), como una disposición ética, sensible y crítica que **reconoce la Tierra como una comunidad viva de interdependencias.** En ella, los seres humanos no ocupan un lugar de dominio, sino de corresponsabilidad. Implica asumirse como habitante de una casa común, reconociendo que toda acción incide en el tejido de la vida. Más que un conocimiento abstracto, la conciencia planetaria se expresa como una forma de sentir, pensar y actuar en el mundo, orientada al cuidado, la justicia ecológica y la construcción de futuros compartidos.

Se trata de comprender que educar con la Tierra y no solo sobre ella constituye un llamado urgente a asumir, de manera situada, responsable y consciente, la Pedagogía de la Tierra propuesta por Moacir Gadotti. En diálogo con las perspectivas de Paulo Freire y su apuesta por una educación dialógica, Gadotti (2003) la plantea como una propuesta educativa profundamente ética, política y civilizatoria, que desplaza la mirada instrumental sobre el mundo y reconoce a la Tierra no como objeto de estudio ni como recurso a gestionar, sino como comunidad viva de la cual formamos parte y con la que co-existimos. Inspirada en la ecopedagogía y en la noción de ciudadanía planetaria²⁶, la Pedagogía de la Tierra promueve una educación orientada al cuidado de la vida, la justicia social y ecológica, y la corresponsabilidad entre los seres humanos y el entramado de lo viviente, invitando a reconfigurar nuestra manera de aprender, de habitar y de vincularnos con el mundo.

²⁶ La ciudadanía planetaria, en el sentido propuesto por Gadotti (2003), se entiende como una posición ética, política y educativa que reconoce a la Tierra como una única comunidad de vida y sitúa a los sujetos como corresponsables de su destino común. A diferencia de la conciencia planetaria, que alude principalmente a una sensibilidad y disposición relacional frente al mundo, la ciudadanía planetaria implica un compromiso activo, una forma de participación que trasciende las fronteras del Estado-nación y se orienta hacia la construcción de lo común en clave global. Supone, así, asumir derechos y deberes no solo con otros seres humanos, sino también con las generaciones futuras y con todas las formas de vida, desde una ética de interdependencia, solidaridad y cuidado, promoviendo prácticas orientadas a la sustentabilidad, la justicia ecológica y la corresponsabilidad planetaria.

Retomando lo señalado sobre las lógicas fragmentarias e instrumentales que aún atraviesan el campo educativo, la Pedagogía de la Tierra insiste en la urgencia de transitar hacia un paradigma que reconozca a la Tierra como nuestra comunidad de vida. Desde esta perspectiva, la educación deja de pensarse como un proceso separado del mundo y se inscribe en una ética del cuidado²⁷, fundada en la cooperación, la solidaridad y el reconocimiento de la interdependencia que sostiene lo vivo.

Asumir este horizonte implica reorientar prácticas, lenguajes y currículos hacia una ecopedagogía entendida no solo como enfoque educativo, sino como movimiento ético y político, capaz de cuestionar los paradigmas dominantes y de abrir caminos hacia formas más conscientes de habitar el planeta. Se trata, en última instancia, de desplazar el centro exclusivo de lo humano para reconocernos como parte de una trama mayor de vida compartida.

²⁷ La Pedagogía de la Tierra se inscribe en una ética del cuidado que reconoce que toda acción pedagógica incide en la vida y en los mundos que contribuimos a sostener o transformar. Educar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica asumirse como parte de un pulso planetario compartido, donde cada gesto tiene consecuencias en la trama de lo vivo. Bajo esta conciencia, la educación se configura como un acto ético y político de corresponsabilidad, orientado al cuidado, la justicia ecológica, la solidaridad y la dignidad de todas las formas de vida. Educar deviene un gesto consciente de resguardo de la Tierra y de construcción de futuros habitables para quienes la integran.



En este punto, la pregunta por lo que se enseña y se aprende deja de ser meramente curricular para convertirse en una cuestión ética y política sobre los saberes que producimos y legitimamos, así como sobre las formas en que accedemos a ellos. Desde aquí, la sustentabilidad²⁸ adquiere densidad pedagógica, no como un contenido aislado, sino como un principio relacional que orienta nuestra manera de comprender y habitar el mundo. Pensar la educación desde esta perspectiva implica reconocer su vínculo con la planetariedad²⁹, entendida como un paradigma que concibe la Tierra como una totalidad viva e interdependiente. Así, la educación se orienta hacia la formación de una conciencia y una

²⁸ En la propuesta de Moacir Gadotti (2003), la sustentabilidad es resignificada más allá de sus acepciones hegemónicas en el campo ambiental. Aunque desde las teorías ecológicas se ha comprendido como la capacidad de los sistemas vivos: sociales, biológicos y ecológicos; de sostenerse, regenerarse y adaptarse sin comprometer la vida, Gadotti se distancia de su reducción a un enfoque técnico o económico. Para el autor, la sustentabilidad no puede limitarse a un atributo del desarrollo, sino que remite a un equilibrio profundo del ser humano consigo mismo, con la Tierra y con el universo. En esta clave, se sitúa en el terreno del sentido, al interrogar quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, reconociendo al ser humano como generador de significado.

Así, la sustentabilidad se configura como una categoría ética, ontológica y pedagógica, vinculada a las formas de habitar, cuidar y co-crear la vida en común, y se proyecta como un eje fundamental para repensar la educación contemporánea.

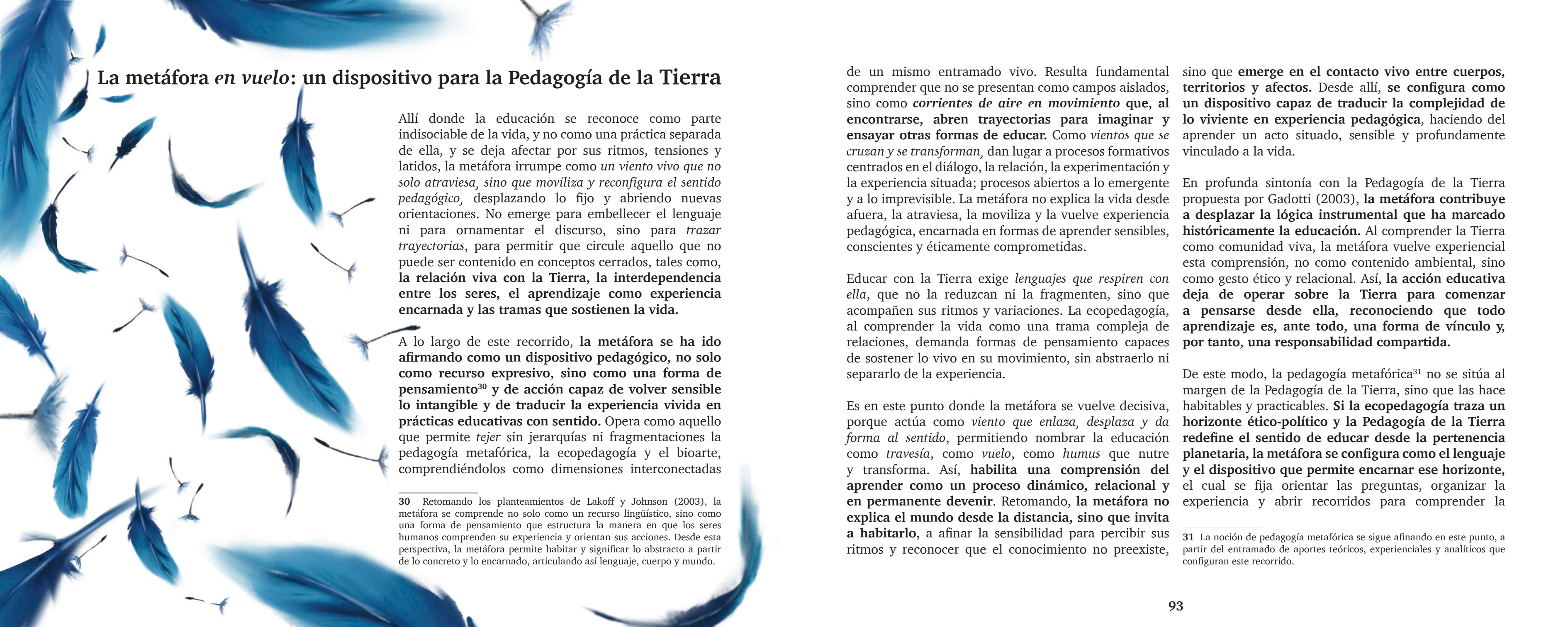
²⁹ La planetariedad se comprende como un horizonte ético y relacional que reconoce a la Tierra como una comunidad de vida interdependiente. Más que una visión global, implica una forma de habitar el mundo desde el cuidado y la corresponsabilidad. A diferencia de la conciencia planetaria —como sensibilidad— y de la ciudadanía planetaria —como acción—, la planetariedad configura el marco de sentido que las articula. En educación, orienta prácticas que vinculan lo cotidiano con lo planetario y promueven formas de vida sustentables (Cruz Pardo & Gutiérrez, 2015).

ciudadanía planetaria, en las que la sustentabilidad se afirma como una forma de comprender y asumir nuestra pertenencia a un mundo común.

La resignificación de **la sustentabilidad conduce a la Pedagogía de la Tierra no como un campo adicional, sino como un posicionamiento ético frente a la crisis contemporánea**. Al reconocer la Tierra como comunidad de vida, reorienta la educación hacia la corresponsabilidad, desplazando lógicas instrumentales para afirmar el acto educativo como una práctica comprometida con la continuidad de lo viviente.

En este marco, **la pedagogía de la Tierra se configura como una pedagogía relacional y situada que cultiva una conciencia de pertenencia al mundo compartido**. Así, la ecopedagogía emerge como su expresión viva, no solo como enfoque, sino como una práctica sensible, crítica y creadora que **convoca a educar con la Tierra, desde la Tierra y para la vida**.

Desde aquí se abre una pregunta fundamental: ¿cómo hacer sensible, comunicable y vivible esta relación? Es en este punto donde la metáfora comienza a perfilarse como un dispositivo capaz de traducir, encarnar y expandir estas comprensiones en la experiencia pedagógica.



La metáfora *en vuelo*: un dispositivo para la Pedagogía de la Tierra

Allí donde la educación se reconoce como parte indisociable de la vida, y no como una práctica separada de ella, y se deja afectar por sus ritmos, tensiones y latidos, la metáfora irrumpe como *un viento vivo que no solo atraviesa, sino que moviliza y reconfigura el sentido pedagógico*, desplazando lo fijo y abriendo nuevas orientaciones. No emerge para embellecer el lenguaje ni para ornamentar el discurso, sino para *trazar trayectorias*, para permitir que circule aquello que no puede ser contenido en conceptos cerrados, tales como, **la relación viva con la Tierra, la interdependencia entre los seres, el aprendizaje como experiencia encarnada y las tramas que sostienen la vida.**

A lo largo de este recorrido, **la metáfora se ha ido afirmando como un dispositivo pedagógico, no solo como recurso expresivo, sino como una forma de pensamiento³⁰ y de acción capaz de volver sensible lo intangible y de traducir la experiencia vivida en prácticas educativas con sentido.** Opera como aquello que permite *tejer* sin jerarquías ni fragmentaciones la pedagogía metafórica, la ecopedagogía y el bioarte, comprendiéndolos como dimensiones interconectadas

³⁰ Retomando los planteamientos de Lakoff y Johnson (2003), la metáfora se comprende no solo como un recurso lingüístico, sino como una forma de pensamiento que estructura la manera en que los seres humanos comprenden su experiencia y orientan sus acciones. Desde esta perspectiva, la metáfora permite habitar y significar lo abstracto a partir de lo concreto y lo encarnado, articulando así lenguaje, cuerpo y mundo.

de un mismo entramado vivo. Resulta fundamental comprender que no se presentan como campos aislados, sino como ***corrientes de aire en movimiento que, al encontrarse, abren trayectorias para imaginar y ensayar otras formas de educar.*** Como *vientos que se cruzan y se transforman*, dan lugar a procesos formativos centrados en el diálogo, la relación, la experimentación y la experiencia situada; procesos abiertos a lo emergente y a lo imprevisible. La metáfora no explica la vida desde afuera, la atraviesa, la moviliza y la vuelve experiencia pedagógica, encarnada en formas de aprender sensibles, conscientes y éticamente comprometidas.

Educar con la Tierra exige *lenguajes que respiren con ella*, que no la reduzcan ni la fragmenten, sino que acompañen sus ritmos y variaciones. La ecopedagogía, al comprender la vida como una trama compleja de relaciones, demanda formas de pensamiento capaces de sostener lo vivo en su movimiento, sin abstraerlo ni separarlo de la experiencia.

Es en este punto donde la metáfora se vuelve decisiva, porque actúa como *viento que enlaza, desplaza y da forma al sentido*, permitiendo nombrar la educación como *travesía*, como *vuelo*, como *humus* que nutre y transforma. Así, **habilita una comprensión del aprender como un proceso dinámico, relacional y en permanente devenir.** Retomando, **la metáfora no explica el mundo desde la distancia, sino que invita a habitarlo**, a afinar la sensibilidad para percibir sus ritmos y reconocer que el conocimiento no preexiste,

sino que **emerge en el contacto vivo entre cuerpos, territorios y afectos.** Desde allí, **se configura como un dispositivo capaz de traducir la complejidad de lo viviente en experiencia pedagógica**, haciendo del aprender un acto situado, sensible y profundamente vinculado a la vida.

En profunda sintonía con la Pedagogía de la Tierra propuesta por Gadotti (2003), **la metáfora contribuye a desplazar la lógica instrumental que ha marcado históricamente la educación.** Al comprender la Tierra como comunidad viva, la metáfora vuelve experiencial esta comprensión, no como contenido ambiental, sino como gesto ético y relacional. Así, **la acción educativa deja de operar sobre la Tierra para comenzar a pensarse desde ella, reconociendo que todo aprendizaje es, ante todo, una forma de vínculo y, por tanto, una responsabilidad compartida.**

De este modo, la pedagogía metafórica³¹ no se sitúa al margen de la Pedagogía de la Tierra, sino que las hace habitables y practicables. **Si la ecopedagogía traza un horizonte ético-político y la Pedagogía de la Tierra redefine el sentido de educar desde la pertenencia planetaria, la metáfora se configura como el lenguaje y el dispositivo que permite encarnar ese horizonte**, el cual se fija orientar las preguntas, organizar la experiencia y abrir recorridos para comprender la

³¹ La noción de pedagogía metafórica se sigue afinando en este punto, a partir del entramado de aportes teóricos, experienciales y analíticos que configuran este recorrido.

educación como un proceso de co-emergencia.

En términos pedagógicos, **la metáfora opera como un dispositivo de exploración** que abre un campo de sentido compartido desde el cual se activan preguntas, acciones y relaciones. Al proponer una metáfora como *la planta, el viaje, el viento, el universo* o cualquier otra que emerja de la situación, no se ofrece una explicación cerrada, sino **un territorio simbólico** que invita a ser recorrido de manera guiada y creativa. **En ese territorio, no se persigue únicamente la comprensión conceptual, sino la experiencia viva del conocimiento**, se busca transitarlo con el cuerpo, los afectos y la imaginación, desplazando el aprendizaje de la abstracción hacia una vivencia situada y sensible.

Esta disposición desplaza la acción pedagógica del dominio de los contenidos hacia el de los procesos vivos, situando la experiencia en el centro del aprender. **La metáfora orienta el diseño de las propuestas formativas al operar como eje articulador entre pensamiento, sensibilidad y acción, configura atmósferas, organiza ritmos, habilita vínculos y provoca desplazamientos en la manera de percibir y habitar el mundo.** Desde esta perspectiva, no solo articula el sentido de la experiencia, sino que la configura, actúa como una estructura metodológica³² ***guía** que

³² Lo que aquí se propone, como ya ha sido reiterado, no es un método, sino la apertura de experiencias formativas vivas, capaces de desestructurar el aprendizaje para permitir que emerja en diálogo con lo que acontece. En este recorrido, nombrar la metáfora como metodología implicaría reducir

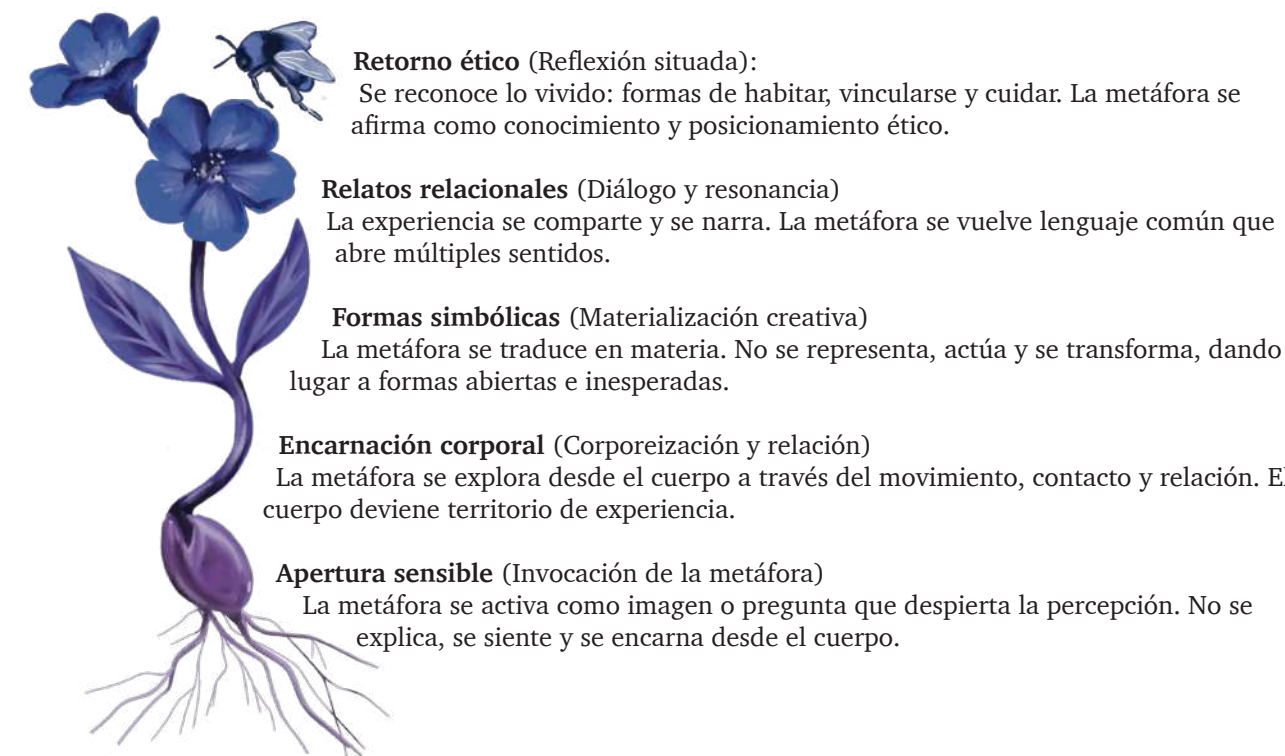
orienta los espacios, los modos de participación y las relaciones con el saber, el cuerpo y el entorno.

Cada metáfora, e incluso una misma metáfora en contextos distintos, es capaz de dar lugar a experiencias singulares, de convocar formas específicas de relación y de abrir posibilidades diversas de estar, vincularse y actuar en el espacio educativo. En ello reside su potencia, ser un medio abierto, experimental y situado, que hace de cada experiencia un acontecimiento irrepetible.

Desde esta comprensión **emergen los laboratorios pedagógicos como espacios de indagación viva**, no destinados a la aplicación de contenidos fijos, sino a la experimentación situada de procesos formativos. En ellos, **la metáfora se activa**, se prueba, se tensiona, se transforma y se resignifica en la práctica, **dejando de ser una imagen explicativa para convertirse en**

su potencia a una lógica instrumental, secuencial y prescriptiva que le es ajena. La metáfora no opera como un conjunto de pasos ni como un modelo replicable, sino como un dispositivo pedagógico y una forma de pensamiento que orienta la experiencia sin clausurarla. Más que organizar la educación desde la previsión, la abre a la co-creación, al encuentro y a la exploración, posibilitando procesos que se configuran en la relación, en el hacer y en la emergencia. En este sentido, la metáfora no sustituye la metodología, sino que la desplaza y reconfigura, permitiendo que la acción pedagógica se estructure desde la sensibilidad, los vínculos y lo inesperado. *En este recorrido, la metodología se comprende como una lógica flexible de organización de la experiencia y no como un proceso cerrado. La metáfora, sin embargo, no se inscribe en ese nivel: actúa como un dispositivo que provoca, orienta y abre la experiencia educativa, haciendo posibles otras formas de aprender, enseñar y habitar la educación.

experiencia encarnada. Así, en el laboratorio de creación artística, la metáfora no opera como un tema a ilustrar, sino como una vivencia que atraviesa el cuerpo, los materiales y el territorio, organizando la acción pedagógica desde dentro. Funciona como una estructura de acción que guía el proceso creativo y formativo en capas interrelacionadas —sensibles, corporales, simbólicas, relacionales y el retorno ético—, habilitando otras maneras de aprender, de enseñar y de habitar el mundo desde la experiencia, el vínculo y la co-creación.



La metáfora no se clausura, deja *sedimentos*, abre *derivas* y se proyecta como posibilidad. En su despliegue, desde la experiencia, estructura la acción pedagógica al activar **el cuerpo como lugar de conocimiento**, articular lo sensible con lo crítico y propiciar **procesos de creación** situados y relacionales. Así, el laboratorio deviene un territorio vivo, donde **aprender es experimentar, crear es pensar y educar es habitar**. En este flujo, la metáfora se afirma como *la corriente* que moviliza y sostiene la pedagogía, abriendo espacios para imaginar, ensayar y hacer posibles otras formas de existir y de educar en vínculo con la Tierra.

Cartografías del viento, educar en el movimiento de la vida

Este capítulo ha *trazado un recorrido* que sitúa lo pedagógico como un territorio vivo de relación y sentido. Desde la construcción dialógica como horizonte del saber, se abrió la posibilidad de comprender la educación como encuentro, como palabra compartida que transforma. El tránsito de las ontologías relacionales hacia las pedagogías relacionales permitió reconocer que no hay aprendizaje fuera del vínculo, que todo saber emerge en la trama que nos sostiene. En esta misma línea, la ecopedagogía invitó a reaprender el acto de habitar, desplazando la educación hacia una conciencia planetaria comprometida con la vida. Finalmente, la pedagogía metafórica se afirmó como el dispositivo capaz de encarnar, traducir y movilizar estas comprensiones en la experiencia, haciendo de la educación un proceso sensible, situado y en permanente devenir.

En este entramado, los laboratorios pedagógicos emergen como **lugares de expresión viva donde se habilitan distintas forma de pensar, sentir y co-crear el conocimiento**. En ellos, la ecopedagogía, el bioarte y la pedagogía de la Tierra no se presentan como campos separados, sino como *corrientes que se entrelazan* y toman forma en la experiencia, sostenidas por **la metáfora como fuerza organizadora**. Aquí, la metáfora no adorna, estructura, orienta y convoca; desplaza la educación del plano de la explicación hacia el de la vivencia, haciendo del aprender un acto de implicación corporal, afectiva y ética.

Así, el laboratorio deviene un *territorio sensible* donde la Tierra deja de ser objeto para hacerse presencia, donde crear es dialogar con la vida y donde conocer es siempre un gesto relacional. La potencia de la metáfora se revela en lo que hace posible: abre cauces, teje vínculos, sostiene lo colectivo y permite que la educación fluya como *una marea viva*. En ese movimiento, se afirma una certeza, **educar es siempre un acto de relación, y la metáfora, asumida como dispositivo, no solo nombra el mundo, sino que participa en su creación**.

Este cierre no clausura, sino que queda suspendido como *el aire que sigue en movimiento*. La metáfora, como *viento* que atraviesa este recorrido, deja abiertas preguntas, dispone el cuerpo y afina la mirada para seguir habitando la educación como praxis viva. En un mundo en crisis, educar se vuelve entonces un gesto de cuidado, de resistencia y de creación; una forma de sostener la vida y de imaginar, junto a otros, futuros todavía posibles.

CAPÍTULO IV

DIMENSIÓN ARTÍSTICA

El arte como flujo vital

En este punto del *recorrido*, la travesía arriba en la dimensión artística, configurándose como un espacio de articulación donde convergen las dimensiones metafórica y pedagógica, dando lugar a un *territorio vivo* de exploración y sentido.

El arte se asume aquí no como complemento expresivo ni como recurso instrumental, sino como un modo de conocimiento y una forma situada de relación con el mundo. *Una inmersión en las aguas* de la experiencia, donde pensar, sentir y crear se entrelazan en un mismo movimiento. Allí, la práctica artística activa disposiciones sensibles, éticas y relacionales que posibilitan procesos de enraizamiento con la experiencia, el territorio y lo vivo, ampliando y *desbordando* las maneras de comprender la educación.

En esta *marea* de sentidos, **la dimensión artística navega sobre una comprensión de la experiencia estética como vivencia situada y significativa que afina la percepción, expande la sensibilidad y moviliza el juicio como formas de conocimiento encarnado.** El arte se concibe así como una práctica que, a través de la imaginación y la experiencia compartida, amplía la conciencia y abre procesos de transformación.

En este entramado, **el bioarte adquiere un lugar central al proponer una relación directa entre creación y vida**, desplazando la obra del objeto hacia el proceso y reconociendo a lo vivo no como recurso, sino como presencia activa con la que se establece una relación de cuidado, responsabilidad y escucha, en sintonía con la pedagogía de la tierra, desplegada con profundidad en la dimensión pedagógica. En diálogo con ello, la biomímesis se integra como una forma de aprendizaje que emerge de la observación atenta de los sistemas naturales, sus ritmos y sus modos de organización, reconociendo en la naturaleza no un modelo a explotar, sino una maestra con la que es posible aprender en reciprocidad.

Así, la práctica artística se sitúa en un horizonte más-que-humano, donde **crear implica atender a las interdependencias entre cuerpos, territorios y entornos, como corrientes que confluyen en un mismo océano.** De este modo, **el arte se afirma como una forma sensible, situada y relacional de habitar, aprender y comprender el mundo, una invitación a sumergirse en sus profundidades** y dejarse transformar por lo que en ellas acontece.

La experiencia estética: un acto creativo de inmersión

El conocimiento no emerge únicamente de la abstracción ni del lenguaje verbal; también **se construye en el hacer, en la relación directa con los materiales, los gestos y las formas**. Retomando a Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1991), conocer no puede pensarse como un proceso separado del cuerpo que conoce, mente y cuerpo, acción y percepción, saber y experiencia conforman una misma trama. El conocimiento no se recibe, se enactúa³³, se produce en el encuentro situado entre el sujeto y su entorno.

En la práctica artística, esta comprensión se vuelve tangible, ya que **el pensamiento acontece mientras la mano explora, mientras el cuerpo responde a la materia y mientras la forma emerge en diálogo con el proceso**. Crear es, entonces, una manera de pensar con el cuerpo, de aprender desde la experiencia encarnada y de **producir sentido a partir de la relación viva entre percepción, acción y mundo**. Así, **el arte no solo expresa conocimiento, sino que lo genera**, afirmando la experiencia estética como un espacio donde saber y hacer se entrelazan inseparablemente.

La experiencia estética se manifiesta como un acto

³³ El concepto de enacción, desarrollado por Varela y colaboradores, ha sido abordado en la dimensión pedagógica. Aquí se retoma para subrayar su relevancia epistemológica, en tanto propone el conocimiento como un proceso que emerge de la acción y la experiencia encarnada, descentrando la primacía de la representación y situando el saber en la relación dinámica entre cuerpo, mente y entorno.

creativo en sí mismo, un acontecer en el que conocer y hacer se entrelazan hasta volverse inseparables. Desde la perspectiva de Elliot Eisner (2004), esta experiencia se configura a partir de una atención profunda a lo cualitativo, en donde **percibir no es solo registrar, sino elegir, componer, establecer relaciones y ejercer juicios³⁴ en diálogo constante con aquello que emerge en el proceso**. En este sentido, la creación artística no responde a la aplicación de reglas predefinidas, sino que se despliega como una práctica situada de decisiones sensibles, donde **la forma no se impone, sino que se construye en la interacción dinámica entre la intención, la materialidad y el tiempo**.

Pensemos la experiencia estética como *un encuentro con el mundo*, suscitado en la acción encarnada *de llenar los pulmones de aire, preparar el cuerpo y entrar al mar*. *No se trata solo de contemplar su profundidad ni de deslumbrarse ante su belleza, sino de ir más allá, reconocer sus dimensiones, sus colores y formas, descubrir la vida que lo habita y los ritmos que lo sostienen. Es permitir que la inmensidad nos atraviese, transitar las sensaciones que despierta, el miedo y la curiosidad, el ahogo y la levedad,*

³⁴ Desde la perspectiva de Eisner (2004), El juicio se entiende como la capacidad de discernir cualidades y tomar decisiones sensibles en diálogo con la experiencia, atendiendo a los matices, relaciones y tensiones que emergen en el proceso. Lejos de operar como la aplicación de normas externas, el juicio se configura como una práctica encarnada, situada y cultivable que orienta la acción creadora y el aprendizaje.

la incertidumbre que acompaña cada inmersión. Entrar al mar es también sentir con el cuerpo, percibir las texturas, la temperatura cambiante, el frío que contrae y el calor que expande. Es aprender a moverse con él, a escuchar sus corrientes, a ajustar el gesto y la respiración. Poco a poco, la separación se diluye y la experiencia deja de ser externa; ya no estamos frente al mar, somos en el mar. Aprendemos de él, con él y para él, no desde la distancia, sino desde el ser. En esa inmersión, el cuerpo aprende otros modos de estar, sentirse pez, alga, corriente, burbuja; reconocer el conocimiento que emerge del contacto, del tiempo y de la atención a lo que acontece. Comprender la experiencia estética es, entonces, sintonizar con ese pulso, dejar que nos transforme y aceptar que conocer no es dominar la profundidad, sino habitarla. Allí, en ese movimiento entre entrega y escucha, la experiencia estética se revela



como una forma de conocimiento vivo, corporal, relacional y profundamente ligado al mundo que nos sostiene.

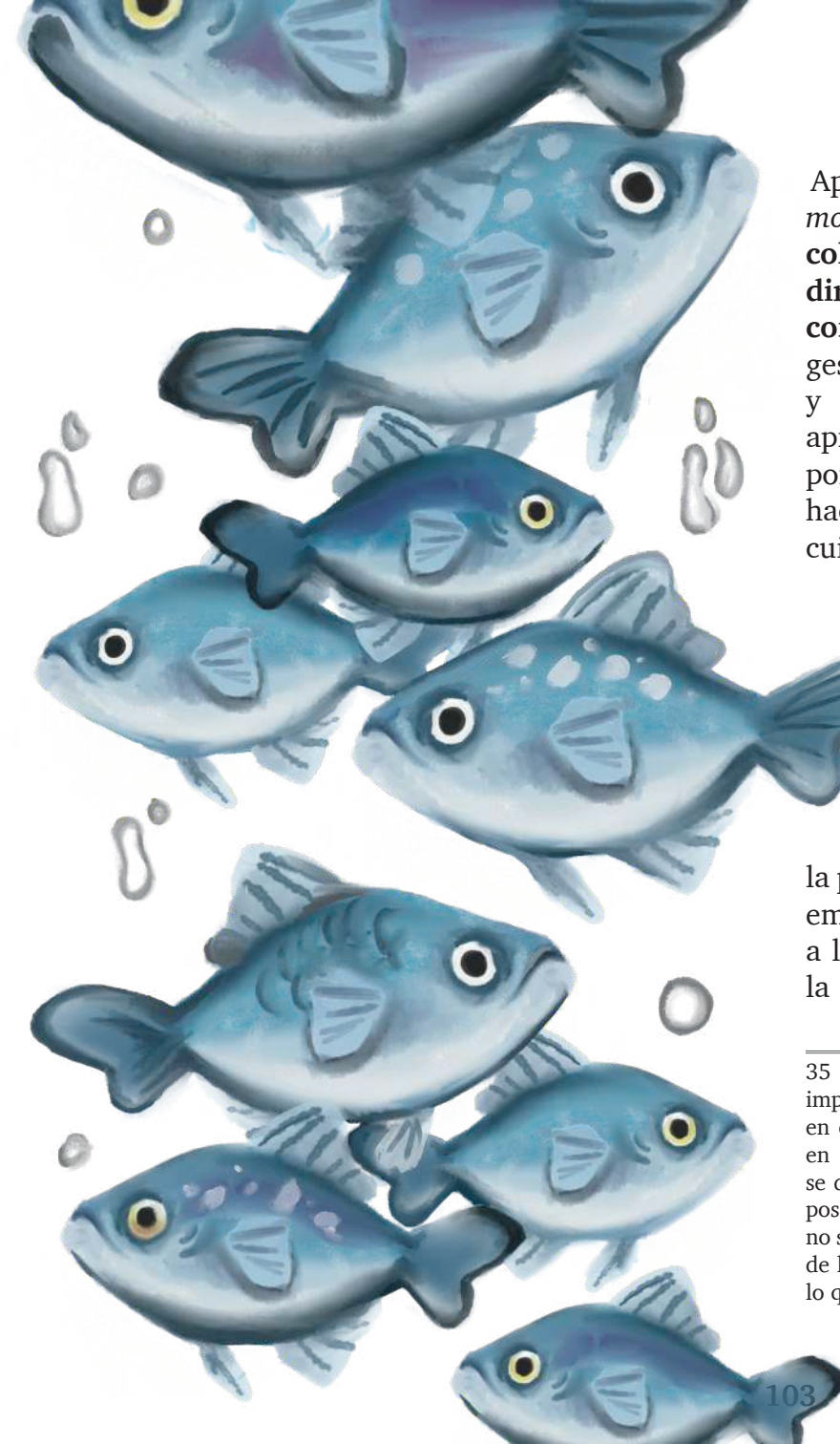
La invitación que, **con insistencia**, ha acompañado esta *travesía* en cada una de sus dimensiones, es a *sumergirse*, a entrar en lo efímero, en lo intangible y en lo cualitativo, allí donde Elliot Eisner (2004) sitúa el corazón de la experiencia estética, y a **dejarse afectar por lo que acontece**. *Sumergirse* implica involucrarse con los fenómenos, con las relaciones, con la vida misma; leer sus *corrientes*, habitar sus ritmos y **transformar esa experiencia en acción creativa**. En ese gesto, se revela que **la experiencia es, en sí misma, un acto educativo**, y que educarse es, en última instancia, un proceso de construcción de sí, tal como lo sugiere Eisner.

Esta **transformación de la experiencia en acción creativa** abre, de manera natural, un lugar fundamental para **la práctica artística como espacio de encuentro**. En ella, **el arte se manifiesta no como objeto distante, sino como un submarino para habitar la experiencia viva**, pues, como plantea Eisner, “el arte es un modo de experiencia humana que, en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Las artes se suelen practicar para hacer posible la elaboración de formas estéticas de experiencia” (Eisner, 2004, p. 19). En este sentido, **el arte se convierte en un elemento que posibilita**

habitar la experiencia, transitarla creativamente y reconocerla como experiencia de aprendizaje. Así, *las artes posibilitan una forma de permanecer en la profundidad, para no salir apresuradamente a la superficie*.

Para Eisner, “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2004, p. 13). En esa *inmersión sostenida*, **el arte otorga la posibilidad de educar la atención, afinar la sensibilidad y habilita formas de aprender que nacen del contacto directo con lo vivido, donde conocer no es acumular saberes, sino aprender a transitar en la experiencia**.

Desde esta comprensión de **la experiencia estética como un modo de conocimiento encarnado**, los espacios de exploración artística, evocados a lo largo del recorrido, no se definen como dispositivos técnicos ni como instancias de aplicación, sino como lugares posibles de encuentro donde la metáfora encuentra condiciones para desplegarse en la experiencia. Se configuran *como inmersiones pedagógicas que pueden ser habitadas*, en las que la creación artística permite que lo metafórico, lo relacional y lo dialógico emerjan en la acción, activando formas de aprender que emergen del vínculo con los otros, con el territorio y con lo vivo.



Aprender desde este ritmo sensible se asemeja al *movimiento de un cardumen, un desplazamiento colectivo en el que no hay jerarquías ni direcciones*³⁵ **impuestas, sino una atención compartida al entorno y a los otros**. Cada gesto influye en el conjunto, cada cuerpo percibe y responde, y es en ese *fluir* común donde el aprendizaje acontece. Nos movemos juntos, guiados por la intuición, la experiencia y la co-creación, haciendo del *recorrido* un acto compartido de cuidado y transformación.

Así, los espacios de exploración artística se configuran como ***experiencias de inmersión pedagógica***, semejantes a *entrar juntos al mar, porque nadie aprende desde la orilla*. Lo que en ellos acontece no busca conducir a resultados prefijados, sino propiciar experiencias estéticas donde el cuerpo, la percepción y la acción se comprometen con lo que emerge. Son espacios que se sostienen en la apertura a lo sensible, en la atención a lo que irrumpe y en la disposición al encuentro con los otros, con el

³⁵ Cuando se hace referencia a la ausencia de jerarquías o direcciones impuestas, no se alude a una falta de intencionalidad o de sentido en el proceso. Por el contrario, se trata de una apertura consciente en la que, orientados por la potencia de la metáfora, los procesos se disponen a acoger lo emergente, lo inesperado y lo inédito como posibilidades de encuentro y aprendizaje. En este marco, la dirección no se impone desde afuera, sino que se construye en el devenir mismo de la experiencia, en diálogo constante con los sujetos, el contexto y lo que acontece.

territorio y con lo vivo, permitiendo que la metáfora encuentre allí las condiciones para desplegarse como experiencia.

Desde ahí, **conocer es transitar, dialogar y crear en relación**, comprendiendo la educación como una práctica viva que se teje colectivamente en el hacer. Estos espacios no responden a una única forma, pueden devenir en laboratorios de creación, círculos de palabra, recorridos por los territorios, entre otras configuraciones posibles, siempre que habiliten el vínculo, la experiencia compartida y la construcción colectiva de sentido.

En este fluir compartido, la *inmersión* colectiva convoca al encuentro entre quienes participan y con el entorno que los acoge. Implica relacionarse con los materiales, los ritmos y las formas de vida del territorio desde **una ética del cuidado, en la que la acción creativa no extrae, sino que devuelve**. Así, la experiencia no se agota en lo visible, se encarna en la conciencia que se amplía, en los vínculos que se fortalecen y en la responsabilidad compartida por sostener y cuidar lo vivo.

Es en este movimiento donde las dimensiones metafórica, pedagógica y artística se perciben con mayor fuerza como corrientes de un mismo flujo, haciendo del aprendizaje una experiencia situada, sensible y profundamente relacional. En este fluir, se deja sentir un *tejido vivo* donde todo confluye en un mismo pulso, el de una experiencia que transforma, vincula y da sentido. Desde allí, el conocimiento emerge como un proceso enactivo y relacional, donde aprender es crear y habitar el mundo en común, reconociendo que lo humano, lo no humano y lo más-que-humano comparten una misma *marea de vida*.



El arte, un submarino para sumergirse en la experiencia.

Como *quien se encuentra con una marea tranquila pero persistente*, la práctica artística abre un espacio donde **algo comienza a moverse sin anunciarse**. No irrumpe ni promete transformaciones inmediatas; más bien, **dispone las condiciones para que la experiencia se profundice**, como *un submarino que se sumerge en lo sensible*, afinando la atención y expandiendo la conciencia.

Desde esta comprensión, **se recogen algunas consideraciones en torno al arte** y su acción sobre el ser, no como efectos automáticos ni universales, sino como **posibilidades que emergen en el encuentro entre sujetos, contextos y experiencias sensibles**. Estas posibilidades se configuran de manera situada, mediadas por las trayectorias, las disposiciones perceptivas y las formas concretas de relación con la práctica artística.

Es importante, de antemano recalcar que el arte no garantiza el cambio, pero sí lo posibilita. **Se configura como un lugar de encuentro, un territorio donde la experiencia puede desplegarse, resonar y transformarse lentamente en conciencia**. Más que prescribir resultados, **abre horizontes de sentido y se afirma como un espacio fértil para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento cualitativo**, invitando a habitar la experiencia con atención, apertura y cuidado, como *quien aprende a leer las mareas antes de avanzar*.

Lo primero es reconocer que **el arte no conduce a respuestas cerradas, sino que abre experiencias formativas que posibilitan el encuentro con uno mismo, con los otros y con lo vivo**. Desde esta comprensión, **la práctica artística se asume como un modo de aprender en movimiento**, donde conocer implica transitar la experiencia, elegir, ajustar y dar forma a lo vivido. En este sentido, **el arte se afirma como un modo de conocimiento vivenciado**, una forma de habitar la experiencia desde la percepción, la sensibilidad y la acción. No se trata de un saber abstracto, sino de una comprensión que emerge del contacto con el mundo, allí donde el lenguaje conceptual no alcanza y se hacen necesarias otras maneras de pensar, sentir y estar en relación.

Como plantea Eisner (2004), el aprendizaje se despliega en la forma artística como un pensamiento situado, donde explorar, imaginar, decidir y crear son, al mismo tiempo, actos cognitivos y sensibles. **En este proceso, no solo se producen formas, sino que se amplía la conciencia y se transforma la manera de percibir y comprender la realidad**. El arte se configura como un espacio de encuentro donde la experiencia puede desplegarse, resonar y transformarse en sentido. Así, **aprender deviene un acto estético, relacional y situado**, una experiencia compartida en la que crear es también cuidar, y donde el conocimiento no se transmite ni se acumula, sino que emerge del vínculo sensible con el mundo que habitamos.

A propósito de estas posibilidades, Eisner señala que “las artes ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2004, p. 13). Esta idea implica reconocer que **el arte suspende, al menos momentáneamente, la lógica instrumental que suele gobernar la experiencia educativa**, para abrir un espacio donde **lo esencial no es la rapidez del resultado, sino la profundidad del vivir**.

Profundizar en lo cualitativo supone atender a matices, ritmos y relaciones que, en otros marcos, pasarían inadvertidos. Es aprender a demorarse, a percibir con mayor fineza y a habitar la incertidumbre como parte del proceso creativo. La “licencia” que otorgan las artes no es evasión, sino una intensificación de la conciencia. Participar en la exploración del proceso imaginativo implica reconocer que imaginar es ya una forma de pensar, y que dar forma a lo imaginado es, en sí mismo, un acto de conocimiento. Así, **lo cualitativo no se reduce a lo sensorial, también compromete el juicio, la elección y la responsabilidad frente a lo que se crea**.

La práctica artística se afirma como una acción creativa y situada que dispone condiciones para que la experiencia se despliegue con profundidad. **Educación, entonces, consiste en abrir espacios donde la conciencia pueda expandirse en el encuentro con el exterior**.

Educación desde la profundidad teórica, práctica y experiencial que ha emergido en el marco de este recorrido, es comprender que *al educar acompañamos inmersiones compartidas en la experiencia*. No guiamos desde la *orilla, descendemos juntos en las aguas de lo vivido*, abriendo posibilidades para aprender, crear y transformarnos en relación con los otros y con lo vivo.

Lo que se busca es sostener ecosistemas pedagógicos sensibles³⁶, donde el arte sea experiencia y sentido a la vez, un espacio para afinar la percepción, ejercer el juicio y responder con responsabilidad a lo que acontece. Allí, **la práctica artística deviene un acto de auto-creación situada**, un gesto mediante el cual la conciencia se expande en el encuentro con el entorno y con los demás. **Educación es, en esencia, aprender a dar forma a la propia vida mientras se teje con otras vidas; es reconocer que cada travesía compartida deja en nosotros una nueva manera de estar en el mundo, más atenta, más relacional, más viva**.

³⁶ Cuando se habla de ecosistemas pedagógicos sensibles, no se refiere únicamente a un conjunto de estrategias o ambientes didácticos, sino a un entramado vivo de relaciones, afectos, ritmos y presencias que configuran la experiencia educativa. Un ecosistema sensible es aquel donde cada gesto, cada silencio, cada material y cada vínculo participan en la construcción del sentido; donde aprender no ocurre en aislamiento, sino en interdependencia con la vida y el territorio que habitamos. Lo sensible no alude solo a lo emocional, sino a la capacidad de percibir con atención, de dejarnos afectar y de responder éticamente a lo que emerge. Nombrarlos así es reconocer que la educación, como la vida, respira en red, se equilibra, se transforma y se sostiene en la delicada reciprocidad de sus relaciones.

Siguiendo con estas posibilidades, Eisner señala que “en cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas” (Eisner, 2004, p. 14). Esta distinción resulta central para comprender la práctica artística como un conocimiento encarnado, una *inmersión* sensible que permite habitar la experiencia y *explorar sus profundidades*.

Aprender, en este marco, no consiste en imitar ni en representar, a menos que esa representación se conciba desde los planteamientos de Eisner³⁷, sino en afinar la percepción, atender a los matices de lo vivido y dejarse afectar por ellos. **La sensibilidad se afirma así como condición esencial de la relación con el entorno y como fundamento para la construcción de mundos situados y conscientes**.

Más que una disposición individual, la sensibilidad opera

³⁷ No se trata de descalificar la representación, sino de ampliarla desde el sentido que le otorga Eisner, no como copia de lo real, sino como una forma de pensamiento situado. Representar implica partir de la experiencia, afinar la percepción, activar la imaginación y ejercer un juicio sensible que orienta cómo dar forma a lo vivido. Así, la representación se configura como una traducción del mundo cualitativo hacia formas artísticas que no fijan el sentido, sino que lo abren al encuentro y a la interpretación. El medio deja de ser un soporte neutro para convertirse en un territorio de posibilidades que participa activamente en la construcción de significado, haciendo de la representación una acción situada y relacional. En este retorno a la forma, la experiencia se hace compartible, se materializa no para cerrarse, sino para circular, dialogar y expandir la conciencia en lo colectivo.

como un puente relacional, un umbral que posibilita el encuentro con los otros y con lo vivo. Es a través de ella que percibimos, resignificamos y construimos mundo. Desde esta perspectiva, **la práctica artística abre modos de relación más atentos, éticos y creativos**, capaces de transformar la experiencia en aprendizaje significativo, donde el conocimiento emerge de los vínculos que se tejen en el hacer compartido.

Profundizando en la función del arte dentro de los procesos cognitivos, no como garantía, sino como posibilidad, resulta pertinente retomar una idea central de Eisner con la que propone que **las artes nos enseñan a observar el mundo**. En sus palabras, “el arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer” (Eisner, 2004, p. 20).

Despertar, en este contexto, no alude a una atención superficial, sino a una forma intensificada de presencia. En resonancia con la experiencia estética, *se trata de una inmersión que nos invita a entrar en las aguas de lo real con otra disposición*, más atentos a los matices, más sensibles a las relaciones, más abiertos a la complejidad de lo que acontece. **Conocer, entonces, deja de reducirse a clasificar o explicar, para devenir un proceso en el que la percepción se afina, la experiencia se reorganiza y el sentido se construye en relación**.

En este entramado, **el arte no aparece como un complemento del conocimiento, sino como su**



territorio vital, un espacio donde percibir, imaginar y dar forma se entrelazan, permitiendo que la experiencia se transforme en sentido compartido. Esta transformación no ocurre en el vacío, sino en el contacto con la materia, con el contexto y con los otros. **Es en el roce con lo real, en sus resistencias y posibilidades, donde el pensamiento se encarna y se vuelve situado.** Así, conocer deja de ser abstracción para convertirse en experiencia vivida un diálogo sensible entre cuerpo, mundo y forma. El arte, desde esta perspectiva, no solo expresa lo que sabemos, sino que hace posible que sepamos de otro modo, ampliando nuestra capacidad de presencia, relación y transformación.

Así mismo, plantea que **el trabajo en las artes desarrolla una predisposición hacia formas de percibir y proceder que afinan el juicio y desplazan la evaluación**³⁸ **hacia un ámbito interno, donde la experiencia y la sensibilidad orientan las decisiones.** En este proceso, se aprende a habitar la ambigüedad, a sostener la incertidumbre y a confiar en un discernimiento situado que entrelaza pensamiento y emoción.

El arte invita, así, a dejar de buscar respuestas

³⁸ En este contexto, la evaluación no se entiende como un proceso externo de medición, calificación o verificación de resultados, sino como una práctica interna de discernimiento sensible. Se refiere a la capacidad de tomar decisiones informadas desde la percepción, la experiencia y el juicio estético, valorando lo que acontece en el proceso creativo. Así, evaluar implica atender a matices, relaciones y transformaciones que emergen en la experiencia, más que juzgar productos finales desde criterios preestablecidos.

externas para atender a lo que se percibe, se siente y se intuye, reconociendo la dimensión subjetiva como parte legítima del conocimiento. No se trata de imponer soluciones predeterminadas, sino de disponer condiciones para que emerja un juicio sensible en relación con los otros y con el entorno.

La ambigüedad no se evita, se habita. La evaluación no se reduce a un resultado, acontece en el proceso. De este modo, el arte se afirma como un espacio donde aprender implica sostener la complejidad, afinar la conciencia y construir sentido en la experiencia.

Desde los planteamientos de Elliot Eisner, otra función cognitiva de las artes consiste en que, “en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente. Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia” (Eisner, 2004, p. 21). Esta afirmación revela que **el arte no solo permite imaginar o percibir, sino dar consistencia a aquello que, sin forma, se disolvería en el flujo de la experiencia.** Al inscribir ideas en la materia —en el cuerpo, el sonido, la imagen o el objeto— las artes hacen posible detener el pensamiento el tiempo suficiente para examinarlo, expandirlo y transformarlo.

En este punto, la relación con la metáfora adquiere especial fuerza. Como plantean George Lakoff y Mark Johnson (2003), la metáfora no es un recurso

ornamental, sino una estructura fundamental del pensamiento que nos permite comprender una cosa en términos de otra, encarnando lo abstracto en formas concretas. En este sentido, **la metáfora opera también como un dispositivo que estabiliza la experiencia**, le da forma, la hace visible y sensible.

Así, lo que se ha venido insinuando a lo largo del recorrido se vuelve aquí más nítido, **las metáforas no adornan el discurso, sino que organizan la experiencia y la hacen habitable. Del mismo modo que la práctica artística inscribe lo evanescente en la materia, la metáfora inscribe el pensamiento en imágenes encarnadas: sumergirse, tejer, sembrar, navegar, permiten comprender, recordar y resignificar lo vivido.** De este modo, arte y metáfora convergen en una misma potencia, **hacer que la experiencia no se desvanezca, sino que adquiera espesor, permanencia y sentido compartido.**

Si las artes estabilizan lo evanescente al inscribirlo en la materia, y la metáfora encarna el pensamiento al darle forma sensible, entonces no estamos ante simples recursos expresivos, sino ante modos de existencia. En ese gesto de dar forma, sea en el cuerpo, en la palabra, en la imagen o en la acción; no solo organizamos la experiencia, nos organizamos a nosotros mismos en relación con el mundo. *La materia se convierte en memoria; la imagen, en conciencia; la forma, en posibilidad de ser.* Así, **arte y metáfora no solo ilustran la experiencia, la constituyen ontológicamente.** Hacen que lo vivido

adquiera espesor, que lo sentido encuentre *cauce* y que lo imaginado se vuelva habitable. Crear es un acto de estabilización del ser en el flujo del devenir, una manera de permanecer en la *corriente* sin disolverse en ella. Y es allí donde la práctica artística y la metáfora revelan su potencia más profunda, no como técnicas, sino como formas de habitar el mundo, de tejer relaciones, de sostener, aunque sea por un instante, aquello que el tiempo intenta arrastrar *mar adentro*.

Después de *sumergirnos* en estas posibilidades, que presentan al arte como *una marea* que no solo nos *moja*, sino que nos transforma. Afina la mirada como quien aprende a *leer las corrientes*, estabiliza en la *arena* aquello que parecía *espuma fugaz* y nos enseña a permanecer en el vaivén sin perder el rumbo. En su gesto de percibir, imaginar y dar forma, el arte no solo produce obras, modela modos de estar en el mundo, vuelve habitable la experiencia y deja *huellas* donde antes solo había tránsito. ***Si el arte nos ha permitido navegar la profundidad y reconocer sus ritmos, la metáfora será ahora la embarcación que nos permita comprender esa travesía,*** el dispositivo que condensa la experiencia en imagen viva y que convierte el pensamiento en forma sensible, lista para ser compartida y transformada en común.



La metáfora como forma artística de habitar y aprender

Si el arte nos enseña a sumergirnos en la experiencia y a estabilizar aquello que parecía desvanecerse en el flujo de lo cualitativo e imperceptible a los sentidos, **la metáfora emerge como la corriente que orienta esa inmersión**, una *arquitectura* invisible que sostiene el pensamiento, una *brújula* sensible que traza rutas de comprensión y nos permite habitar lo desconocido desde lo cercano, tocar lo abstracto con las manos y con la materia.

Como se ha ido delineando en este recorrido, la metáfora, en tanto dispositivo artístico-pedagógico, no se limita a nombrar la experiencia, la orienta, la modela y la encarna. Opera como una matriz generativa de sentido que dispone el gesto, el cuerpo y los materiales hacia una exploración situada, donde cada acción es ya interpretación y cada forma, conocimiento en devenir.

En su movimiento, *pensar es dar forma y dar forma es aprender*; comprender no consiste en traducir lo sabido, sino en configurar disposiciones sensibles que otorguen al vivir espesor y presencia. **Al condensarse en imagen viva, la metáfora da cuerpo y coherencia a lo que ha emergido de manera progresiva**, una pedagogía que no transmite contenidos, sino que organiza experiencias; que no impone significados, sino que los *cultiva*; que no explica el mundo desde fuera, sino que invita a habitarlo desde dentro.

Desde esta perspectiva, **educar es acompañar procesos donde la imagen orienta, la acción piensa y la experiencia se vuelve territorio compartido**. La metáfora no señala el camino a distancia, lo abre, lo hace transitable y lo convierte en espacio común de creación y transformación.

Por su parte, desde la perspectiva de Elliot Eisner, la metáfora no aparece como un mero recurso retórico, sino como un componente de nuestra forma sensible de relacionarnos con el mundo, presente y cultivable desde las primeras etapas del desarrollo. El autor advierte que la capacidad de pensar metafóricamente no surge de manera espontánea ni se consolida en un instante revelador, sino que requiere “frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje, un uso que genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones” (Eisner, 2004, p. 22).

Pensar metafóricamente es, entonces, una práctica que se cultiva, una disposición que se forma cuando el entorno pedagógico ofrece condiciones para establecer relaciones, trasladar sentidos entre dominios y sostener la ambigüedad sin apresurarla en definiciones cerradas. En este proceso, **la metáfora se despliega como un ejercicio de sensibilidad y de inteligencia**

relacional, una forma de ampliar la conciencia, de percibir correspondencias allí donde antes había fragmentos y de construir significado no por acumulación, sino por articulación viva de la experiencia. En este punto, la función del arte adquiere una centralidad decisiva. Si pensar metafóricamente requiere oportunidades para establecer relaciones, explorar desplazamientos de sentido y habitar la ambigüedad, la práctica artística ofrece ese territorio fértil donde tales operaciones se encarnan.

El arte no solo ilustra metáforas, las produce, las tensiona y las materializa. En el contacto con los materiales: la resistencia del barro, la fluidez del color, la vibración del cuerpo en movimiento, etc; el pensamiento deja de ser abstracción para volverse experiencia sensible. Así, la metáfora no es solo un dispositivo que orienta la comprensión, sino una práctica que se transforma en el hacer. No se impone como estructura cerrada, emerge en la relación, se modela en el contacto con la materia y encuentra una estabilidad siempre provisional en la forma. Una de sus mayores potencialidades está en la capacidad de crear mundo, no describirlo a distancia, sino configurarlo en la acción sensible, haciendo de cada práctica artística un ejercicio de pensamiento relacional.

Como el *mar*, el proceso creativo avanza en oleajes, cada gesto ensaya, cada material orienta y cada imagen abre nuevas profundidades. En ese movimiento, la metáfora enlaza lo visible y lo invisible, la experiencia y el significado, manteniendo el sentido en flujo.

Resulta clave retomar el concepto de eficacia que Eisner (2004) propone, el cual desborda su acepción común ligada a la eficiencia, la productividad o la obtención de resultados cuantificables. Para él, la eficacia no se mide por la rapidez con que se alcanza un objetivo, sino por la calidad de la experiencia que se configura, por la correspondencia sensible entre la intención que impulsa una acción, la forma que la encarna y la vivencia de quien la experimenta. **Una experiencia es eficaz cuando logra comunicar significado de manera coherente y profunda, cuando produce resonancia y transforma la percepción**.

Contrastar esta noción con **la metáfora como dispositivo eficaz** permite comprender su potencia en el campo artístico-pedagógico. La metáfora no es eficaz porque simplifique lo complejo, ni porque conduzca a respuestas inmediatas, sino porque **crea las condiciones para que el sentido emerja con densidad**. Es eficaz cuando da tiempo, cuando suspende la prisa, habilita la pausa y permite que la experiencia madure hasta encontrar su forma expresiva. En la práctica artística, esta eficacia se manifiesta como un ejercicio de atención sostenida, donde cada gesto, cada material y cada decisión participan en la construcción de una coherencia interna que puede ser sentida y comprendida.

Hablar de la metáfora como dispositivo eficaz es, entonces, hablar de una *inmersión*. *No se trata de atravesar la experiencia con apuro, sino de sumergirse*

en ella como quien entra al mar con calma, dejando que el cuerpo se adapte al ritmo de las aguas y que la mirada se afine en la profundidad. Solo en esa lentitud aparecen los matices invisibles desde la superficie, solo allí lo significativo puede desprenderse de lo vivido y adquirir espesor. La eficacia, en este sentido, no responde a la lógica del rendimiento, sino a la del habitar cualitativamente la experiencia, permitiendo que intención, forma y vivencia confluyan en una comprensión que transforma.

Así, la metáfora se afirma como una forma de pensar, crear y habitar el mundo. En su despliegue, articula

experiencia, sensibilidad y conocimiento, posibilitando modos de aprendizaje donde el sentido no se transmite, sino que emerge en la relación y en el hacer compartido. Más que explicar la realidad, la metáfora la vuelve transitable y aprender se convierte en experiencia situada, donde cada gesto, cada imagen y cada encuentro participan en la construcción de significado. La metáfora, así comprendida, no conduce desde la distancia, sino que acompaña el recorrido, sosteniendo la posibilidad de habitar el mundo de manera más consciente, relacional y sensible.

Bioarte: cuando lo vivo respira en la creación.

En esta travesía por la experiencia estética y la relacionalidad, el bioarte irrumpe con toda su potencia, no como deriva accidental, sino como un puerto inevitable. Tras reconocer que la metáfora no solo nombra el mundo, sino que lo co-crea; que la experiencia se transforma cuando se habita sin prisa; y que lo humano no existe separado de aquello que lo sostiene, **el bioarte se revela como una forma radical de asumir esa interdependencia.**

Ya no se trata de representar la vida, sino de crear con ella; no de *contemplar el mar desde la distancia, sino de reconocernos como corriente, como marea, como respiración que nutre. El bioarte deviene así lenguaje, práctica y ética, un espacio de encuentro donde toda forma creada implica responsabilidad y cuidado.*

Allí donde la ecopedagogía propone aprender con la tierra, el bioarte intensifica ese llamado al situar lo vivo como materia sensible de la experiencia y desplazar la metáfora hacia su encarnación. En este recorrido, la experiencia deja de bordear la vida para comprometerse con ella, asumiendo la creación como un acto de relación, cuidado y transformación.

En esta conciencia profunda, relacional y planetaria, **el bioarte no puede sostenerse como un simple marco teórico**, exige una declaración, una toma de postura, una voz que asuma las implicaciones éticas de crear con lo vivo.

Lo que sigue no es una explicación, sino una afirmación. Una invitación a abrirse, a escuchar y a reconocerse en lo que aquí se enuncia. Que su lectura sea un acto de presencia y compromiso; una disposición a dejarse interpelar por aquello que nos vincula y nos convoca.

Que estas palabras no permanezcan en silencio. Que se pronuncien en voz alta, que circulen, que encuentren cuerpo en quienes las leen. Que resuenen más allá de estas páginas y se instalen en la conciencia de quienes, desde sus acciones, pueden encarnar sus principios.

Esta es una invitación clara, leer este manifiesto con voz firme, con intención, con apertura. Permitir que cada palabra encuentre eco, que se expanda, que toque, que movilice. Porque en lo que aquí se dice no solo se nombra una postura, sino una forma de estar en el mundo.



Esta conciencia que sostiene el manifiesto dialoga críticamente con los planteamientos de Eduardo Kac (Kac, n.d), quien propone que la ética del bioarte debe pensarse en relación con la vida que se crea o se transforma. En esta perspectiva se reconoce un punto de convergencia fundamental, **crear con lo vivo implica asumir una responsabilidad**. La vida, al ingresar en el campo del arte como materia activa, deja de ser representación y exige una respuesta ética situada.

Sin embargo, el modo en que dicha responsabilidad se asume abre un campo de tensiones. En la perspectiva de Eduardo Kac, esta se ejerce mediante la intervención directa en lo vivo, explorando, a través del arte transgénico³⁹, los límites entre naturaleza, cultura y tecnología desde la biotecnología. En contraste, la postura aquí desarrollada desplaza la responsabilidad hacia la transformación de la conciencia relacional, no se trata de alterar la estructura de los organismos, sino de transformar el modo en que nos vinculamos con ellos. Así, más que modificar el ADN, la propuesta se orienta a reconfigurar nuestra manera de habitar la trama viva

que compartimos. La acción estética no interviene la vida para producirla de otro modo, sino que se sitúa en el cuidado, la escucha y la co-presencia como formas de relación. En este sentido, la responsabilidad no se ejerce sobre lo vivo, sino con lo vivo.

En ambos casos, la vida deja de ser objeto para convertirse en interlocutora; pero si en Kac la ética se activa en el umbral de la transformación biológica, aquí se activa en el umbral del vínculo. El gesto creativo no apunta a producir un organismo nuevo, sino a restaurar una relación olvidada. **Así, el bioarte se afirma no como dominio sobre lo vivo, sino como práctica de reciprocidad, como compromiso con la marea viva donde lo humano, lo no humano y lo más-que-humano coexisten sin jerarquías fijas y se reconocen en una interdependencia radical.**

Así, el bioarte se configura como una práctica artística, ética y relacional que asume la vida no como objeto de representación ni como recurso, sino como presencia con la que se crea, se dialoga y se coexiste. Su sentido se desplaza hacia una toma de conciencia sobre la naturaleza y la responsabilidad que implica vincularse con ella, nutriéndose de elementos vivos y materiales del entorno no para utilizarlos como insumo, sino para propiciar encuentros donde puedan expresarse, tensionarse y resignificarse en relación con el mundo. En este gesto, crear no implica dominar, sino abrir espacios de diálogo y co-presencia. Así, el bioarte no solo produce formas, sino que activa modos de relación que transforman nuestra manera de habitar lo vivo, reconociéndonos como parte de la trama que lo sostiene.

³⁹ El denominado arte transgénico, en la perspectiva de Eduardo Kac, implica la manipulación directa del código genético mediante la transferencia de material entre especies, dando lugar a organismos modificados como parte de la obra. Un caso paradigmático es GFP Bunny (2000), donde se incorporó a un conejo una proteína fluorescente proveniente de una medusa. Más allá de lo técnico, estas prácticas sitúan el arte en un campo de tensión ética al trabajar con la vida como materia intervenida, abriendo preguntas sobre la responsabilidad, la autoría y los límites entre naturaleza, cultura y tecnología. En este contexto, la responsabilidad implica reconocer las implicaciones de intervenir lo vivo, así como las formas de relación que dicha intervención configura.

Entre categorías, prácticas y poéticas de lo viviente

Lucía Stubrin (2020) propone comprender el bioarte a partir de las relaciones que las obras establecen con lo viviente, distinguiendo tres formas principales de materialización: **viva, estática e interactiva**.

Las obras vivas incorporan organismos o procesos biológicos reales como parte constitutiva del acontecimiento artístico, haciendo de la vida misma el medio de creación; un referente emblemático es GFP Bunny (2000) de Eduardo Kac, donde un conejo modificado genéticamente forma parte de la obra, así como las instalaciones con tejidos vivos de Tissue Culture & Art Project.

Las obras estáticas, en cambio, presentan registros o materializaciones derivadas de esos procesos, donde lo biológico aparece fijado o mediado en una forma que conserva su huella sin permanecer en transformación; por ejemplo, las múltiples impresiones bacterianas de Anna Dumitriu⁴⁰ o las visualizaciones microscópicas de estructuras orgánicas que traducen lo vivo en imagen.

Finalmente, las interactivas articulan sistemas biológicos, tecnológicos o informacionales que responden a la presencia del espectador, generando experiencias relacionales en las que la obra se activa en el encuentro;

un caso representativo es Hylozoic Ground de Philip Beesley, donde sensores y materiales reactivos generan un entorno que responde al movimiento humano⁴¹.

Esta distinción permite comprender el bioarte como un campo plural y en expansión, donde las prácticas artísticas no solo se aproximan a lo viviente desde distintos lenguajes, sino que lo reconocen como una presencia activa que transforma el modo mismo de crear, percibir y relacionarse. En el campo del bioarte, las discusiones académicas han buscado comprenderlo desde distintas perspectivas que, más que excluirse, se complementan. En este contexto, Robert Mitchell (2010) propone analizar el bioarte como un espacio de encuentro entre ciencias y humanidades, así como entre el interior y el exterior del laboratorio.

Desde esta mirada, el bioarte puede entenderse a partir de dos enfoques principales. El primero lo define desde el concepto, en línea con W. J. T. Mitchell, se comprende como una forma de arte conceptual unificada por su interés en la biotecnología como tema. El segundo lo define desde el medio, representado por Eduardo Kac, quien sostiene que el bioarte se distingue por trabajar directamente con procesos biológicos como materia de creación.

Para profundizar en esta diferencia, Mitchell (2010) propone una clasificación que distingue entre prácticas profilácticas⁴² y prácticas vitalistas⁴³. Las primeras representan o tematizan la biotecnología mediante medios artísticos tradicionales, sin intervenir directamente lo vivo. Las segundas, en cambio, incorporan organismos o procesos biológicos reales, generando nuevas formas de relación entre vida, tecnología y experiencia estética.

En esta distinción **el bioarte puede comprenderse como un campo de experimentación estética y epistemológica** donde arte y biología se entrelazan para abrir preguntas sobre la vida, su manipulación⁴⁴ y

⁴² Lo vitalizador nombra aquellas prácticas que se aproximan a la vida no solo para representarla, sino para intervenirla, activarla o co-producirla. En este horizonte se ubican aproximaciones contemporáneas como el bioarte, las prácticas transgénicas o las exploraciones en torno a la biomodificación, donde la materia viva —células, organismos, procesos biológicos— puede convertirse en medio, colaborador o territorio de creación. Más que representar la vida, estas prácticas buscan trabajar con ella, desplazando los límites tradicionales del campo artístico.

⁴³ Lo vitalizador nombra aquellas prácticas que se aproximan a la vida no solo para representarla, sino para intervenirla, activarla o co-producirla. En este horizonte se ubican aproximaciones contemporáneas como las prácticas transgénicas o las exploraciones en torno a la biomodificación, donde la materia viva, como células, organismos o procesos biológicos; puede convertirse en medio, colaborador o territorio de creación. Más que representar la vida, estas prácticas buscan trabajar con ella, desplazando los límites tradicionales del campo artístico.

⁴⁴ Sobre el término “manipulación”, No se utiliza en su acepción instrumental o dominadora, la cual frecuentemente es asociada al control, la explotación o la subordinación de lo viviente. Si bien aparece en el campo del bioarte para describir la intervención sobre procesos biológicos, en el marco de este proceso de indagación, se propone tensionar y resignificar dicha noción. Más que manipular la vida como objeto de control, se orienta a establecer relaciones de contacto, experimentación y co-creación

las formas en que los humanos se relacionan con ella.

Más allá de ser un conjunto de técnicas vinculadas a la biotecnología, **se configura como un territorio de experiencia que transforma las maneras de percibir y vincularse con lo viviente**. Aunque las discusiones teóricas han abordado el bioarte desde el concepto, el medio o el contexto, todas convergen en una misma inquietud: repensar el lugar del ser humano dentro de la trama de la vida. En este cruce entre pensamiento y materialidad, las prácticas bioartísticas convierten la creación artística en una forma de indagación sensible sobre las relaciones entre organismos, tecnologías, territorios y comunidades, abriendo nuevas maneras de percibir y asumir la responsabilidad de habitar el mundo en comunidad.

Reconocer estos marcos no implica asumirlos de manera acrítica. Si bien las propuestas de Lucía Stubrin, Robert Mitchell y Eduardo Kac han sido fundamentales, el recorrido que aquí se plantea se orienta desde una dimensión ética. Más que intervenir la vida, el interés se desplaza hacia el cultivo de una relación sensible con lo viviente, cercana a lo que Mitchell denomina una orientación profiláctica. En este marco, la materia

con lo viviente. Desde esta perspectiva, la palabra puede entenderse a partir de su raíz manus (mano), como un gesto de encuentro, trabajo conjunto y transformación mutua entre artistas, organismos, materiales y tecnologías. Así, no se busca ejercer poder sobre lo vivo, sino relacionarse con ello, aprender de sus dinámicas y crear en colaboración, asumiendo la responsabilidad ética de intervenir en un mundo compartido con múltiples formas de existencia.

⁴⁰ https://feminismodigital.org/wp-content/uploads/2025/07/la_poe-tica-del-laboratorio-1.pdf

⁴¹ <https://www.philipbeesleystudioinc.com/sculpture/hylo-zoic-ground-venice-biennale/>

deja de ser recurso para convertirse en presencia, convocando atención, respeto y cuidado. Así, la práctica bioartística se comprende menos como manipulación de la vida y más como una experiencia estética y ética.

En medio de este recorrido, el bioarte aparece menos como un *territorio* fijo y más como un *mar abierto*. Sus *corrientes* teóricas, a veces *profundas*, a veces *turbulentas*; han permitido reconocer múltiples formas de estar en contacto con la vida, desde aquellas que buscan intervenir la vida en sus estructuras más íntimas, hasta otras que se detienen a escuchar sus ritmos y a contemplar sus formas.

La travesía aquí emprendida ha elegido *navegar con cautela y sensibilidad* orientando el rumbo hacia aquellas prácticas que privilegian el encuentro, el cuidado y la atención frente a la trama viva de la existencia. Así, más que explorar la vida como un campo de experimentación técnica, este recorrido se aproxima a ella como quien se acerca a la *orilla*, con respeto por su *profundidad*, con asombro ante su misterio y con la conciencia de que cada gesto creativo forma parte de un ecosistema de relaciones. ***Crear, entonces, no consiste en dominar las mareas, sino en aprender a habitar sus ritmos, a leer sus señales y a dejarse transformar por el movimiento continuo de lo viviente.***



Cuando la Tierra enseña: travesías hacia la biomímesis

*En la selva, la araña teje su red con precisión,
hilo tras hilo dibuja caminos de conexión.
En el cielo, el halcón, en su vuelo fugaz,
traza rutas invisibles que enseñan a ascender y avanzar.*

*Mientras tanto, en el mar profundo y ancestral,
el pez abre con sus aletas sendas para explorar;
y en la arena paciente, las termitas al levantar su hogar
revelan en sus muros el arte de habitar sin devastar.*

*Las flores, en su danza de polen y color,
susurran lenguajes de vida que viajan de flor en flor;
y la fotosíntesis, alquimia silenciosa del sol,
transforma la luz en energía, en sustento y renovación.*

*Así habla la Tierra en cada forma y en cada proceso,
la vida ensaya, corrige y perfecciona su propio progreso.*

*Escuchar sus diseños, aprender de su memoria,
es seguir la antigua senda que revela la biomímesis en su
historia:
no tomar de la vida su fuerza para dominar,
sino aprender de sus ritmos para crear sin dañar.*

**”Sabiduría natural.
Rima de autoría propia (2026)**



Si el bioarte, comprendido desde una perspectiva relacional, permite escuchar el *susurro* de la materia viva y reconocerla como *presencia*, la biomímesis abre un nuevo momento en esta travesía invitándonos a aprender de la naturaleza misma. **Ya no se trata únicamente de contemplar sus formas, sino de atender a sus ritmos, a sus silenciosas estrategias de vida y a las arquitecturas invisibles con las que sostiene el mundo.**

La naturaleza deja de ser paisaje o recurso para revelarse como fuente de conocimiento y maestra de procesos. Se trata, entonces, de una nueva invitación a la experiencia sensible, aquella que compromete los sentidos, la percepción, el cuerpo y la atención como formas de conocimiento. Una experiencia que no se limita a observar lo vivo desde la distancia, sino que se dispone a entrar en relación con ella, reconociendo que **aprender de la naturaleza implica también aprender a situarse dentro de la trama de interdependencias que concibe la vida.** Desde esta mirada, cercana a las ontologías relacionales, lo humano deja de pensarse como entidad separada para comprenderse como parte de un tejido más amplio donde organismos, territorios, materiales y fuerzas vitales coexisten y se afectan mutuamente.

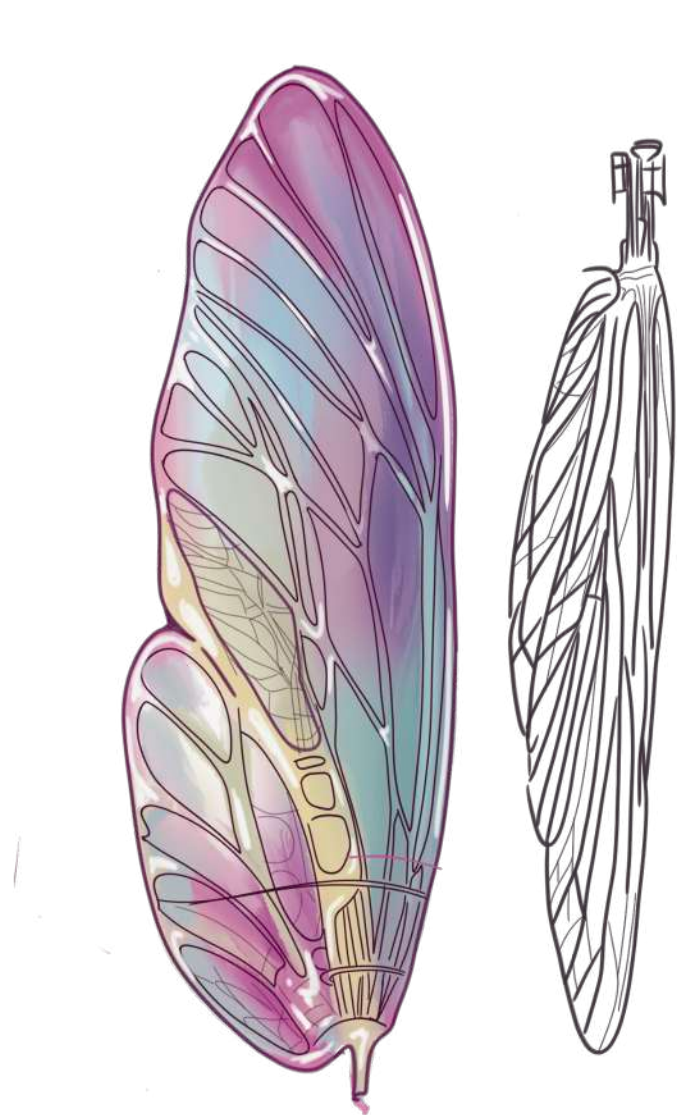
Bajo estas dinámicas, la naturaleza comienza a revelarse como maestra. La biomímesis emerge no solo como una práctica de inspiración en la vida, sino como una disposición ética y pedagógica, **un gesto de humildad**

que invita a observar con paciencia, a comprender con respeto y a dejarse guiar por las inteligencias profundas de la Tierra. Aprender de la naturaleza, es también aprender a habitar el mundo con mayor cuidado, reconociendo que en cada hoja, en cada semilla y en cada forma de vida late un conocimiento antiguo que aún tiene mucho que enseñarnos.

Etimológicamente, el término biomímesis proviene de los vocablos griegos bios (vida) y mimesis (imitación), aludiendo a la observación e imitación de los procesos de la naturaleza como fuente de inspiración para el desarrollo de soluciones humanas (Fraile, 2019). En esta perspectiva, la naturaleza deja de ser únicamente un escenario o un recurso y se convierte en maestra y referente de aprendizaje.

La biomímesis propone dirigir la mirada hacia los procesos de la vida para reconocer en ellos principios funcionales, organizativos y relacionales que puedan orientar las prácticas humanas, configurando un campo interdisciplinario que busca soluciones sostenibles⁴⁵ e innovadoras inspiradas en los procesos

⁴⁵ En este contexto, la noción de sustentabilidad se aborda desde su comprensión en los campos de la biología y la ecología. No obstante, como ya se ha desarrollado previamente, autores como Moacir Gadotti amplían su significado al situarla en una dimensión ética, cultural y pedagógica, entendida como una forma de relación consciente y responsable con la vida. Dada la afinidad de esta perspectiva con los principios que orientan este recorrido, su alcance se extiende también al campo de la biomímesis, donde la sustentabilidad puede comprenderse como una manera de aprender con la naturaleza desde el cuidado, la interdependencia y la transformación de la conciencia.



que los organismos y ecosistemas han desarrollado a lo largo de millones de años de evolución. La premisa es sencilla y a la vez profundamente transformadora: **la naturaleza ha resuelto múltiples problemas de manera eficiente y sostenible, y en sus dinámicas se encuentran claves para replantear la relación entre los sistemas humanos y los sistemas vivos.**

Jorge Riechmann, en *Biomímesis: respuesta a algunas objeciones* (2006), plantea que **la biomímesis consiste en comprender los principios de funcionamiento de la vida en sus diferentes niveles con el propósito de reconstruir los sistemas humanos de manera que puedan integrarse de forma armónica con los sistemas naturales.** Para el autor, observar la biosfera no implica idealizar la naturaleza ni aspirar a una pureza intocable, sino aprender de sus dinámicas para reorientar nuestras prácticas hacia formas de vida que favorezcan lo que denomina **“el florecimiento de lo viviente”**⁴⁶. Frente a ciertas posturas que defienden el valor de la naturaleza únicamente por su “naturalidad”, Riechmann cuestiona lo que denomina el “excepcionalismo humano”, es decir, la idea de que la humanidad puede situarse por fuera o por encima de los sistemas naturales. Desde su perspectiva, el problema no radica en que la acción humana se entrelace con la naturaleza, sino en los excesos que deterioran las condiciones para una vida digna de múltiples especies. Por ello, **más que invadir los ecosistemas, la biomímesis invita a acercarse a ellos para aprender.**

⁴⁶ Una denominación profundamente metafórica. En estos pequeños gestos se revela cómo la metáfora impregna los procesos comunicativos de los seres humanos de manera tan natural que, con frecuencia, pasa desapercibida; sin embargo, es precisamente en esa aparente invisibilidad donde radica su potencia, al estructurar silenciosamente nuestras formas de comprender, nombrar y habitar el mundo.

Una de las principales referentes en este campo es Janine Benyus (1997), quien plantea la biomímesis como un proceso de aprendizaje con la naturaleza para imaginar soluciones sostenibles. Al recordar que los organismos llevan cerca de 3.800 millones de años de investigación y desarrollo, la autora sugiere que **en los sistemas vivos se encuentran estrategias profundamente refinadas para sostener la vida sin agotar los ecosistemas que la hacen posible**. Desde esta perspectiva, más que extraer de la naturaleza, la biomímesis invita a aprender de ella. En sintonía con la orientación ética y relacional que atraviesa este proceso, esta mirada desplaza la lógica de dominación hacia una actitud de observación, escucha y diálogo con los procesos de la vida, reconociendo que en ellos habita una memoria evolutiva capaz de orientar nuevas formas de crear, aprender y habitar el mundo.

Aunque gran parte de las investigaciones en biomímesis se han desarrollado en campos como la ingeniería, la arquitectura o el diseño, la apuesta que aquí se plantea es expandir su alcance hacia el ámbito educativo. En este contexto, la biomímesis no se limita a imitar la naturaleza, sino que se comprende como un principio pedagógico y relacional, capaz de inspirar nuevas formas de aprender. Desde esta perspectiva, la naturaleza deja de ser modelo para convertirse en fuente sensible de la práctica artística, un territorio donde germinan las metáforas que atraviesan este recorrido.

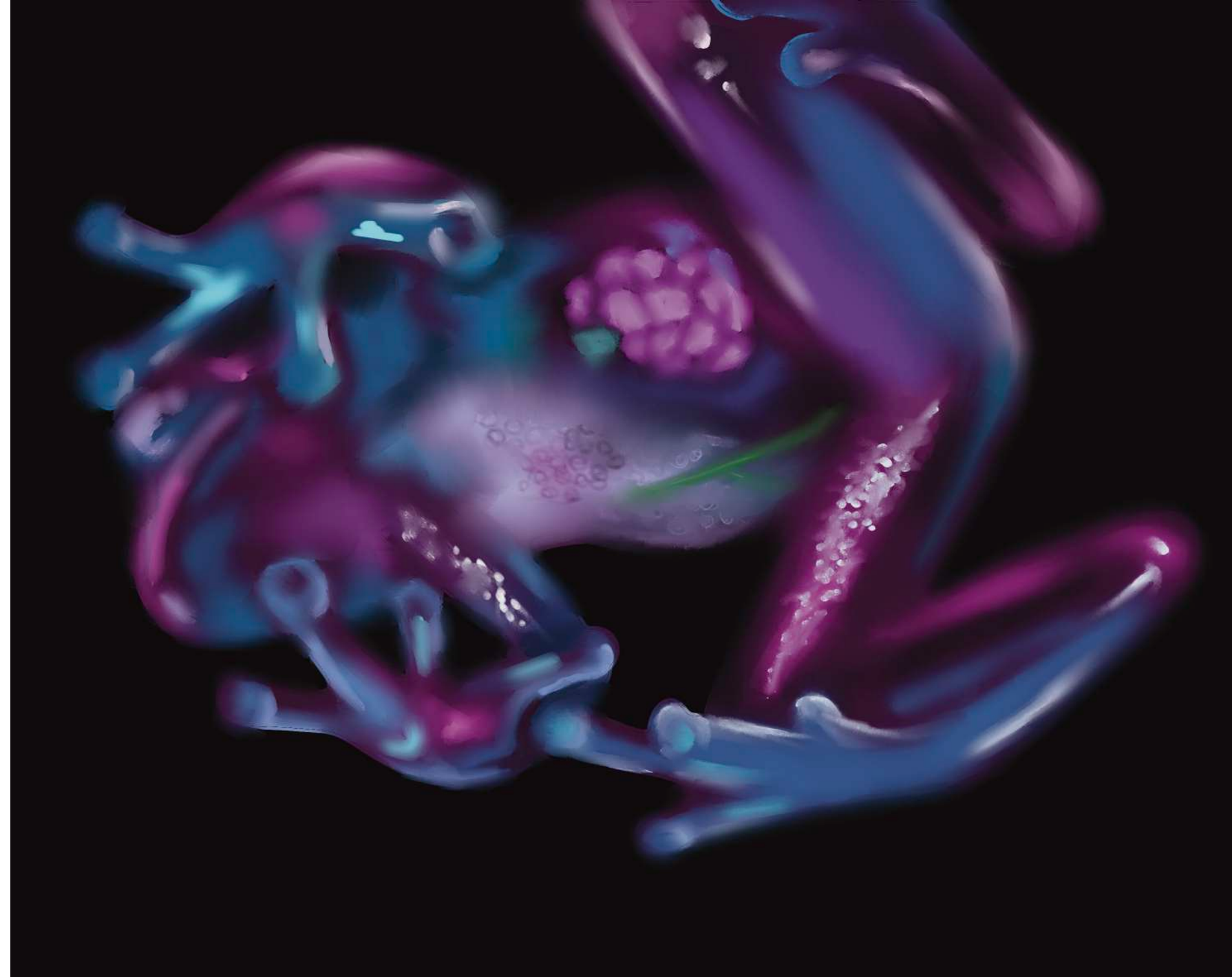
En los procesos de crecimiento de las plantas, en la organización de las colmenas o en el movimiento del mar, se revelan claves para pensar la experiencia humana, la

vida en comunidad y la relación con lo vivo.

Si la metáfora es la forma en que el pensamiento se expresa y se encarna en la experiencia, la biomímesis puede comprenderse como el campo vivo que la nutre, el lugar donde la vida misma ofrece sus ritmos, estructuras y relaciones para ser pensadas, sentidas y recreadas en el acto de aprender y crear.

Cabe resaltar que, desde las prácticas artísticas, se ha propiciado un acercamiento hacia la biomímesis, dando lugar a exploraciones que no solo observan la naturaleza, sino que aprenden de sus dinámicas, estructuras y modos de funcionamiento. En este sentido, el arte se convierte en un territorio donde lo vivo inspira y orienta procesos de creación, posibilitando la aparición de piezas que reinterpretan o recrean lógicas del mundo natural, abriendo caminos para pensar y hacer desde otras formas de relación con el entorno.

Si escaneas el código QR podrás acceder a una galería de referentes que amplían esta perspectiva: allí encontrarás cómo el arte se nutre de la naturaleza y cómo, a partir de ella, se crean dispositivos artísticos que traducen sus principios en experiencias sensibles, entrelazando lo natural, lo creativo y lo experimental.



Desembarcando en tierra firme, volviendo a casa después de la travesía.

Al recorrer las aguas de la dimensión artística, la experiencia estética se ha revelado como un territorio donde percepción, pensamiento y sensibilidad se entrelazan para abrir otras formas de conocer el mundo. El arte aparece aquí no como un adorno del conocimiento ni como un gesto separado de la vida, sino como una forma profunda de habitar la experiencia, un modo de afinar la mirada, despertar los sentidos y expandir las posibilidades de relación con aquello que nos rodea.

Desde allí la metáfora se desplegó como una *embarcación* capaz de navegar la experiencia sensible. Más que un recurso del lenguaje, se convierte en un *puente* que permite reconocer vínculos entre lo humano y lo viviente, una manifestación de un campo que aprende de la vida misma. A través de ella, los procesos de la naturaleza se transforman en *imágenes vivas que iluminan la experiencia* humana y abren caminos para pensar, sentir y crear desde nuevas perspectivas.

Desde allí, el bioarte amplía el campo de la creación al proponer una relación directa con la vida como materia y presencia. La naturaleza deja de ser únicamente representada para convertirse en interlocutora y compañera del proceso creativo. A su vez, la biomímesis profundiza este gesto al invitar a aprender de la sabiduría de los sistemas vivos, reconociendo en sus procesos una

memoria antigua capaz de orientar formas más sensibles, sostenibles y relacionales de conocimiento y acción.

Así, experiencia estética, metáfora, bioarte y biomímesis se entrelazan como *corrientes de una misma marea*. Todas ellas convergen en una invitación común, escuchar la vida, aprender de sus ritmos y reconocer que el conocimiento también puede surgir del encuentro sensible con la Tierra.

Toda travesía teórica, cuando roza con la experiencia, encuentra un nuevo sentido, más encarnado, más vivo, más personal. *Si en estas páginas se han delineado las corrientes que orientan la navegación, lo que sigue es volver a la Tierra, un desembarque* donde lo comprendido comienza a desplegarse en acciones, materiales y procesos creativos; mientras el pensamiento se vuelve gesto en la práctica. Porque toda teoría es, en el fondo, una carta de navegación. *Si aquí ha sido posible escuchar el susurro del mar y reconocer sus ritmos*, ahora descendemos no para concluir, sino *para compartir lo que la travesía ha gestado*. Las ideas toman cuerpo, se vuelven experiencia; y, sin embargo, *el mar permanece abierto, siempre dispuesto a nuevas partidas*.

Aún queda mar por comprender. Lo recorrido es solo un umbral.



CAPÍTULO V

DIMENSIÓN CREATIVA

Regreso al origen, nutrir la siembra con lo que el camino dejó

¿Por qué creativa? Porque la dimensión que aquí se abre *es un territorio* donde la fuerza de la imaginación no solo dibuja las metáforas que nos guían, sino que también nos convoca a convertirnos en creadores de nuevos mundos posibles. La palabra creativa nombra, así, un horizonte que desborda la simple facultad de imaginar; **se expande hacia las formas en que aquello imaginado se vive, se hace gesto, encuentro y experiencia compartida.** Es creativa porque en ella no solo imaginamos, sino que también creamos y co-creamos con otros, dando lugar a **una pedagogía que se transforma en un acto profundo de fe, un acto de creer.**

Creer en la potencia de las metáforas como *brújulas sensibles* que orientan el aprendizaje y *abren caminos* para pensar la vida en común. Creer en la ecopedagogía como una *conciencia viva* que nos recuerda que aprender también es aprender a cuidar la tierra y a cuidarnos mutuamente. Creer en el bioarte como una práctica que nos invita a dialogar con la vida en sus múltiples manifestaciones, reconociendo la interdependencia que nos habita. Creer en la experiencia estética como un acto de reconocimiento, de presencia y de cuidado.

lo creativo se revela como *el fuego* que enciende la práctica, una *llama* que convoca al pensamiento a moverse, al cuerpo a experimentar y a la comunidad a imaginarse de otras maneras. Un *fuego* que permite, al mismo tiempo, imaginar, crear y creer, tejiendo un campo vivo donde la teoría encuentra su resonancia en la acción. **Creativo, entonces, no solo en el sentido de imaginar lo posible, sino también de dar lugar a su aparición, de abrir espacio para que aquello que ha sido pensado, sentido y soñado encuentre forma en la experiencia.** Creativo, también, en el gesto de creer, confiar no solo en lo que ha sido tejido en la reflexión teórica, sino en la potencia de su encarnación en la práctica.

Un terreno fértil donde la metáfora germina.

La dimensión creativa que ahora toma lugar en este *recorrido*, se abre como un *territorio fértil* donde el pensamiento deja de habitar únicamente en la palabra y comienza a *germinar* en la experiencia compartida. En este espacio, las metáforas que han acompañado el recorrido teórico: la siembra, el cuerpo, el firmamento y el mar; dejan de ser solamente orientaciones conceptuales para habitar procesos pedagógicos concretos. Así, lo que antes era reflexión comienza a *brotar* como práctica, y lo que era *imagen conceptual* se transforma en experiencia viva dentro del encuentro con el aprendizaje, acercándonos a una pedagogía que se revela campo sensible donde arte, vida y experiencia se entrelazan, dando lugar a formas de conocimiento que no solo se piensan, sino que se sienten, se comparten y se habitan.

Desde este pulso nace *Entrelazando experiencias, enraizando saberes*, un proceso que no se limita a ser nombrado, sino que se vive como territorio, como encuentro y como posibilidad. Un proceso que fue, en su origen, un *Big Bang: un estallido inicial donde, desde una aparente nada, comenzó a gestarse un universo propio*. Allí donde no había forma definida, donde todo era intuición, encuentro y posibilidad, emergió una primera *chispa* creadora que dio origen a este recorrido, que lejos de ser un lineal, es un proceso que se gestó en un movimiento espiralado, un ir y venir constante hacia la

semilla inicial, que se transformaba en cada encuentro.

Fue en ese tránsito donde las ideas comenzaron a tomar forma en las conversaciones, búsquedas y exploraciones compartidas entre Alejandra Carreño y Edicsson Linares. Entre risas, preguntas y gestos creativos, se fue tejiendo un horizonte común donde imaginar se volvió un acto vivo. En el camino, nuevas voces y experiencias se entrelazaron, nutriendo un tejido que creció desde la intuición, el cuidado y el respeto por las historias de vida de un grupo de personas mayores, cuyas memorias se convirtieron en raíz y sentido de todo lo que estaba por *nacer*.

Volver a este primer punto de partida, es mirar el origen con otros ojos. Es reconocer en esa *explosión* inicial no solo el inicio de todo, sino la fuerza que sigue *latiendo* en cada parte del proceso. Porque lo que allí se *encendió* no se agotó, continúa expandiéndose, reconfigurándose, encontrando nuevas formas de existir.

Regresar a este *Big Bang* no es retroceder, es comprender. Es descubrir que en ese primer acto creativo ya habitaba, en potencia, todo lo que hoy somos capaces de nombrar. Y que, como *el universo mismo, este proceso sigue en movimiento*: creciendo, entrelazándose y abriéndose, una y otra vez, a nuevas formas de creación.

“Entrelazando experiencias, enraizando saberes”

La primera experiencia guiada por la metáfora, en adelante, *experiencia metafórica*⁴⁷, se sitúa en Entrelazando experiencias, enraizando saberes, aquella *semilla inicial* desde la cual comenzó a germinar este recorrido. En ese espacio empezaron a entretenerse preguntas, intuiciones y vivencias que abrieron un campo más amplio de reflexión pedagógica, no como un diseño preestablecido, sino como un proceso vivo que se iba configurando en el encuentro.

Fue allí donde, sin ser convocada del todo, la metáfora se hizo presente. Surgió entre charlas, en el ir y venir del diálogo, en ese pensar en voz alta atravesado por la risa, la duda y el sentir compartido. Apareció como una *gota de agua* en medio de un terreno que se percibía agrietado de tanto buscar forma; como un *oasis* inesperado que, de pronto, ofreció sentido

⁴⁷ La experiencia metafórica se comprende como un proceso concreto y situado dentro de la pedagogía metafórica. Esta última actúa como el marco teórico amplio, la base que sostiene y guía, mientras que la experiencia metafórica se refiere a las prácticas específicas: es la acción, el momento formativo vivido, en el que la metáfora se encarna en los laboratorios, en las prácticas con los otros, y en las dinámicas del estar juntos. De este modo, la experiencia metafórica es una manifestación viva, puntual, que pone en acción los principios de la pedagogía metafórica, anclándola en la experiencia compartida, donde lo vivido abre paso a nuevas comprensiones y posibilidades.

y dirección a lo que hasta entonces se intuía sin nombre. Emergió desde un lugar profundo, casi inconsciente, donde ya habitaba la relación entre la vida de las plantas y la experiencia humana. Lo que se sentía pero no lograba decirse encontró en ella un cuerpo posible, una forma de encarnar, de ordenar y de hacer visible aquello que insistía en emerger. Así, la metáfora dejó de ser un recurso para convertirse en una *fuerza orientadora*, capaz de dar sentido al proceso, de articular la experiencia y de abrir caminos sensibles para el aprendizaje.

De este modo, lo que inició como una propuesta artístico-pedagógica fue tomando profundidad como un territorio de exploración colectiva, donde lo individual encontró resonancia en lo común y los saberes se *enraizaron* en la experiencia compartida. En ese devenir, *Entrelazando experiencias, enraizando saberes* se consolidó como raíz y origen, *el lugar donde germinaron las preguntas* que hoy orientan este camino y donde la metáfora comenzó a afirmarse como una forma de crear, comprender y habitar la pedagogía.

Esta experiencia tuvo lugar en el año 2024 en la ciudad de Bogotá, en el marco del Programa Distrital



de Estímulos beca Entornos Creativos, en la que, además de contar con el apoyo institucional, tuvimos la oportunidad de gestar, estructurar y coordinar el proyecto desde su planeación, ejecución y retroalimentación, acompañando por Alejandra Carreño, licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, gestora cultural y maestrante de Educación Comunal de la UACO.

El proyecto contó con la participación de quince adultos y adultas mayores residentes del hogar geriátrico Casa Nostra, ubicado en la localidad de Tunjuelito, quienes, más que participantes, fueron presencia viva, cuerpos habitados por la memoria, voces cargadas de tiempo, sensibilidades abiertas al encuentro, que hicieron de este proceso un territorio donde lo vivido encontró nuevas formas de ser narrado, sentido y compartido. Desde allí comenzó a tomar forma como un ejercicio colectivo, en el que la reflexión pedagógica, la sensibilidad artística y la mediación cultural se entrelazaron para dar lugar a una experiencia de creación compartida.

Fabiola, Segundo, Miryam, Gilma, Francisco, María del Carmen, Inés, Gloria, Raquelina, Martiniana, Libardo, Gladys, Elsa, Angélica, Nubia. Andrés, Alejandra, Sebastián, Juan Camilo y Edisson... más que nombres, presencias que sostuvieron el proceso. Cada uno, cada una, semilla viva, portadores de saberes que, ofrecidos con generosidad, se transformaron en *abono fértil*, en *raíces* que comenzaron a entrelazarse en la experiencia compartida. Nombrarnos no es un gesto menor. Es

reconocer nuestro lugar como parte constitutiva de este tejido, afirmar que lo vivido no se sostiene en abstracciones, sino en vidas concretas que lo hicieron posible. **Cada nombre convoca una historia, un gesto, una memoria; cada nombre es huella y raíz. Nombrarnos es, también, un acto de cuidado, una forma de agradecer, de hacer visible y de inscribir en la escritura aquello que solo pudo nacer en el encuentro.**

Para dar forma y sostener este proceso, se fue configurando una forma de hacer y habitar el aprendizaje, desplegada a través de ocho laboratorios de experimentación y creación. Más que espacios de enseñanza, estos se comprendieron como *momentos de siembra, cuidado y crecimiento*, instancias vivas donde la experiencia tomaba cuerpo en el hacer, en el encuentro y en la relación.

Cada laboratorio se *tejió* desde un ejercicio metafórico que encontró en los *ciclos de germinación de las plantas* un eje sensible para acompañar el proceso. Desde allí, se abrió un juego de correspondencias donde lo vegetal comenzó a narrar lo humano, y las trayectorias de vida de las y los participantes se reconocieron en los ritmos de germinación, crecimiento y transformación. **Así, la metáfora no solo orientó el camino, sino que habilitó un campo de sentido donde vida y experiencia se entrelazaron, dando lugar a una pedagogía viva, una que se cultiva, se cuida y florece en el encuentro.**

Resulta importante reiterar que la experiencia “*Entrelazando experiencias, enraizando saberes*” antecede a esta investigación y constituye una de sus semillas fundamentales. Por esta razón, no todos los conceptos que estructuran el presente recorrido estuvieron presentes de manera explícita en los laboratorios desarrollados con los adultos y adultas mayores. Nociones como la ecopedagogía, la biomímesis, el bioarte, las ontologías relacionales o las perspectivas ecosociales no fueron aplicadas directamente como marcos de intervención ni constituyeron categorías predefinidas para orientar la experiencia. Sin embargo, esto no significa que dichos conceptos se encuentren desvinculados del proceso vivido. Muchos de ellos emergieron posteriormente porque encontraron resonancias en la experiencia misma. En el diálogo entre los registros, la escritura, la reflexión y los encuentros teóricos comenzaron a revelarse relaciones, memorias, gestos de escucha, dinámicas de cuidado y formas sensibles de construir conocimiento que ya atravesaban la experiencia, aunque entonces no fueran nombradas desde estos marcos conceptuales. De este modo, los conceptos fueron emergiendo como lenguajes capaces de acompañar y profundizar comprensiones que los laboratorios ya anunciaban de manera intuitiva.

En este sentido, estos conceptos no son asumidos aquí únicamente como herramientas de análisis ni como categorías destinadas a explicar retrospectivamente lo ocurrido. Su función es más amplia. Operan como horizontes proyectivos: territorios de posibilidad que emergen de la experiencia y que, al mismo tiempo, permiten imaginar nuevas direcciones para continuar desarrollándola.

Comprenderlos como horizontes proyectivos implica reconocer que la experiencia no se limita a confirmar teorías previamente establecidas. Por el contrario, genera preguntas capaces de convocar otros saberes, otros lenguajes y otras perspectivas que amplían su alcance. Cada uno de estos conceptos fue incorporándose como una nueva capa de sentido que permitió a la pedagogía metafórica expandirse hacia dimensiones que inicialmente no habían sido previstas, enriqueciendo sus posibilidades éticas, estéticas, pedagógicas, ecológicas y relacionales.

Así, la ecopedagogía, la biomímesis, el bioarte, las ontologías relacionales o las perspectivas ecosociales no aparecen como explicaciones cerradas de la experiencia, sino como invitaciones a continuar cultivándola. Más que describir lo que fue, ayudan a vislumbrar lo que podría llegar a ser. Funcionan como semillas que prolongan el recorrido más allá de sus propios límites, abriendo posibilidades para que nuevas experiencias, nuevas metáforas y nuevas formas de relación sigan germinando en otros territorios y contextos, afirmando que lo que aquí se ha tejido no concluye con el punto final; ese punto se transforma, más bien, en un nuevo punto de partida desde el cual continúan germinando preguntas, encuentros y experiencias.

Lectura sensible de una metáfora en expansión.

Antes de adentrarnos en el desarrollo de esta experiencia, se hace necesario detenernos en su nombre: ***Entrelazando experiencias, enraizando saberes***. No aparece como una simple denominación, sino como un gesto intuitivo, un primer intento de dar forma, desde la metáfora, a aquello que apenas comenzaba a vislumbrarse. En él se condensa una intención, una sensibilidad y una manera de **comprender los saberes como materia viva, como patrimonio inmaterial que habita en la experiencia y que se proyecta hacia el encuentro**.

Entrelazando nombra el deseo de tejer con otros, de reunir lo diverso en un mismo pulso, de propiciar la juntanza como espacio de creación y sentido. Es una apuesta por el encuentro, por la posibilidad de que las experiencias individuales dialoguen y se reconozcan en lo común. Por su parte, *enraizando* remite a la intención de dar lugar, de permitir que aquello que emerge encuentre suelo, se afirme y crezca. Es la búsqueda de que los saberes, al ser compartidos, puedan arraigarse en lo colectivo y abrir camino a nuevas experiencias y aprendizajes.

Los y las adultas mayores son comprendidos metafóricamente como *plantas*, y sus saberes y trayectorias como *semillas de vida*. Esta imagen da

cuenta de la centralidad del recurso metafórico en el proyecto, en tanto, además de movilizar el pensamiento, transforma las formas de representar y habitar la experiencia pedagógica, incorporando elementos tangibles que la hacen más cercana, sensible y viva. Es desde allí que comienzan a resonar, en clave experiencial, los aportes teóricos que han acompañado esta investigación, al comprender la metáfora como una estructura de pensamiento que no se limita en el discurso, sino que actúa como un vehículo para expresar lo simbólico y lo intangible.

La metáfora no se agota en el nombre; se despliega como *un hilo* vivo que orienta y da forma a toda la experiencia. Más que un recurso, se convierte en el principio desde el cual el proceso se piensa y se vive, permitiendo habitar el aprendizaje desde una lógica simbólica y sensible.

Desde allí, el recorrido se organizó en tres momentos, inspirados en los ciclos de la vida vegetal. Cada uno encarnó un tiempo de la experiencia: siembra, cuidado y transformación; configurando un tránsito formativo donde la metáfora se hace práctica y el aprendizaje germina en lo compartido. A continuación, se presenta una aproximación a estos momentos.

El Jardín de las Experiencias: Raíces, Brotes y Caminos Compartidos.

Desde este *jardín de las experiencias*, el proceso se fue desplegando como un recorrido vivo, un tránsito que inició en la *siembra silenciosa de una idea*, **una semilla** apenas insinuada y que, con el tiempo, *maduró hasta convertirse en cosecha compartida*. Cada laboratorio fue un **tiempo** de cuidado, *manos que disponen la tierra, palabras que riegan, silencios que permiten brotar*. Como ocurre en los *ciclos de las plantas*, nada sucede de manera inmediata. **Los pasos** se fueron dando al ritmo de **la germinación**: lento, profundo, casi imperceptible. Cada encuentro dejó *huellas*, cada diálogo *echó raíces*, cada hallazgo asomó como *brote*. Y en ese entretiem po, donde lo invisible también crece, la experiencia fue tomando forma, expandiéndose en vínculos, en gestos, en memorias que comenzaban a reconocerse en lo común.

Cada laboratorio habitó *su propio clima, su propia luz, su propio tiempo de maduración*. En ese entramado de cuidados y presencias, *la semilla* inicial encontró las condiciones para *transformarse en un jardín vivo*, donde los aprendizajes *florecieron* como experiencia compartida.

Desde este paisaje, se hace posible recorrer el proceso en sus distintas etapas, momentos de siembra, *raíz* y *brote* donde cada laboratorio encarnó un tiempo particular de la experiencia. A continuación, se despliega este recorrido, atendiendo a los gestos y transformaciones que dieron forma a este jardín en devenir.

Primera etapa: Sembrando reconocimiento.

Esta primera etapa se abrió como un *tiempo de siembra* orientado al reconocimiento: un momento para detener la mirada, afinar la sensibilidad y comenzar a leernos a nosotros mismos y a los otros desde un lugar distinto. Esta fase, compuesta por tres laboratorios de creación, configuró un primer acercamiento al proceso, donde *cada encuentro fue preparando la tierra para lo que estaba por germinar*.

En este recorrido, *hablar de plantas no remitió a lo vegetal en su materialidad, sino a una metáfora que permitió comprender a los participantes como seres en crecimiento, portadores de raíces, trayectorias y formas singulares de habitar el mundo*. *Sembrar reconocimiento* implicó, entonces, *cultivar* la observación y la contemplación como prácticas sensibles, a través de las cuales *cada persona pudo comenzar a explorar sus propias formas* y desde allí, *el cuerpo se abrió como territorio de indagación, un espacio donde se inscriben las huellas del tiempo, las memorias y los afectos*.

La metáfora de la planta permitió nombrar y profundizar esa exploración: *el tallo como sostén de las experiencias vividas, las raíces como aquello que nos vincula y nos constituye, las texturas como las marcas visibles e invisibles de lo recorrido*. Así emergieron preguntas que orientaron el proceso: ¿cómo se siente mi corteza?, ¿qué dicen mis cicatrices?, ¿de qué habla mi tallo?

De este modo, el reconocimiento no fue únicamente un ejercicio individual, sino también un gesto colectivo, una posibilidad de mirarnos en relación, de encontrarnos en las diferencias y resonancias, y de comenzar a tejer un primer entramado de sentido compartido. Esta etapa, entonces, no solo sembró preguntas, sino que preparó la tierra para que la experiencia pudiera enraizarse en el encuentro, el cuidado y la escucha.





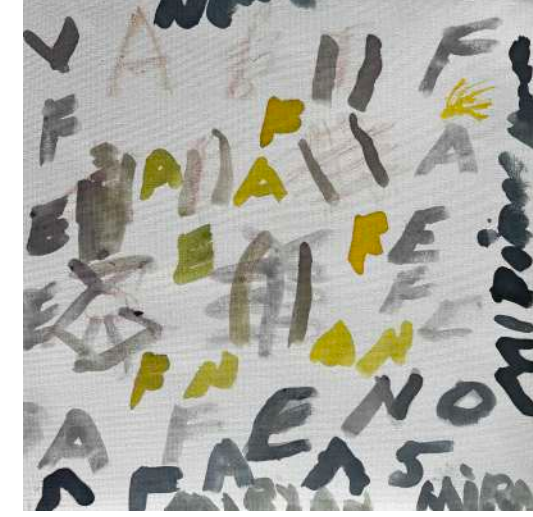
Primer encuentro: *sembrando la observación*

El primer laboratorio se configuró como un gesto de apertura sensible, un tiempo para *sembrar* la observación como práctica de reconocimiento, donde la experiencia comenzó a desplegarse en relación con lo cercano y lo cotidiano. Guiado por la pregunta ¿cómo me reconozco en lo que siento y recuerdo?, este encuentro abrió un primer acercamiento a la metáfora como forma de leer(se) y habitar la experiencia.

En este espacio se sembraron también las primeras formas de relación desde una lógica horizontal, reconociendo a cada participante como un ser singular que se constituye en vínculo con los otros. Así, el proceso emergió desde el encuentro y el diálogo, donde lo individual encontró eco y sentido en el tejido colectivo.



Se propuso una dinámica de interacción con objetos cotidianos: frutas, imágenes, objetos, sonidos, que, más allá de su materialidad, actuaron como detonantes sensibles. Estos elementos, cargados de memoria, posibilitaron la evocación de recuerdos, sensaciones y afectos, activando una experiencia estética donde los sentidos se convirtieron en puerta de entrada al reconocimiento. Tocar, oler, observar, escuchar; gestos simples que, en este contexto, adquirieron profundidad, permitiendo que lo vivido emergiera como materia de creación y desde esta activación sensible, la experiencia se desplazó hacia un ejercicio pictórico mediado por el uso de pigmentos naturales, en el que cada participante pudo traducir sus sensaciones en color, textura y trazo. En este gesto, cercano a las prácticas del bioarte, el cuerpo, la memoria y la materia se entrelazaron, dando lugar a producciones que no buscaban la representación fiel, sino la expresión de lo experiencial.



Producción pictórica de los participantes a partir de pigmentos naturales.
Escaneando el código encontraras todas las pinturas de la colección.



Ejercicio pictórico realizado durante el Laboratorio 1.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

Así, este primer encuentro no solo permitió reconocer aspectos de las trayectorias, saberes y percepciones de los participantes, sino que abrió un campo donde la metáfora comenzó a operar como estructura de pensamiento y creación. Fue, en este sentido, el ***primer momento de la siembra***: un tiempo inaugural en el que *las semillas del proceso, aún insinuadas en la experiencia sensible, empezaron a encontrar tierra fértil*.

En cada gesto, trazo y evocación, *lo sembrado comenzó a profundizar*. **La observación, la memoria y el encuentro se configuraron como condiciones para que esas semillas no permanecieran en la superficie, sino que iniciaran su tránsito hacia lo profundo**. Así, *comenzaron a echar raíces* que se extendieron en lo individual, pero que también buscaron entrelazarse con las de los otros, dando lugar a un *primer tejido* relacional donde **la experiencia empezó a sostenerse y nutrirse en lo colectivo**. En este espacio, observar fue también sentir, recordar y crear, un gesto que permitió que la experiencia estétuca se arraigara en la memoria y comenzara a tejerse en relación.

Lo que emergió no fueron únicamente imágenes, sino huellas. Rastros de memoria que comenzaron a hacerse visibles en el color y en el gesto, mientras el cuerpo se enunciaba como territorio narrado, como superficie donde se inscriben las experiencias y desde donde es posible comenzar a nombrarse. Así, la observación dejó de ser un acto externo para convertirse en un ejercicio de reconocimiento profundo, donde cada trazo insinuó una historia y cada imagen abrió la posibilidad de volver a habitarse. De este modo, lo sembrado en este primer encuentro no fue solo imagen, sino sentido: una apertura inicial desde la cual la experiencia comenzaría a enraizarse y crecer en lo colectivo.

Segundo encuentro: *contemplando nuestras formas.*

El segundo laboratorio se configuró como un tiempo de pausa y profundización, un momento para contemplar lo que comenzaba a emerger. Guiado por preguntas sobre la percepción del cuerpo y sus huellas, este encuentro propició una mirada más íntima, donde *el reconocimiento inicial empezó a enraizarse en la experiencia.*

A través de una cartografía corporal adaptada a las condiciones de los participantes, particularmente a su movilidad reducida, el ejercicio se centró en las manos. Se abrió así un espacio para habitar el cuerpo desde sus huellas. ***Las manos se convirtieron en territorio de exploración***, superficies donde la experiencia se inscribe y se hace visible en líneas, texturas y formas. Al trazar su contorno e intervenirlos con distintos materiales, cada participante plasmó memorias, sensaciones y afectos, dando lugar a una expresión donde lo vivido encontró forma más allá de la palabra.

Este laboratorio abrió un umbral profundamente relacional. **Las historias comenzaron a circular, a compartirse, a entrelazarse.** En ese acto de exposición y escucha, emergieron relatos conmovedores e inspiradores que no solo dieron cuenta de las trayectorias individuales, sino que también permitieron reconocerse en la experiencia del otro. **La vulnerabilidad dejó de ser un lugar de fragilidad para convertirse en posibilidad de encuentro, lo que permitió, no solo profundizar en el reconocimiento del cuerpo como territorio de experiencia, sino que también activó un tejido colectivo donde las memorias se dignificaron al ser compartidas.** Fue en este momento donde *la experiencia comenzó a enraizarse*, donde *lo sembrado en el primer encuentro encontró suelo en la relación*, en el cuidado mutuo y en la construcción de comunidad. Así, **este segundo laboratorio no solo contempló las formas, sino que permitió que estas formas se encontraran, se reconocieran y se sostuvieran unas a otras**, dando lugar a *un jardín* en el que cada historia comenzó a crecer en vínculo con las demás.



Creación de cartografía corporal realizada durante el Laboratorio 2.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

En este segundo laboratorio, la cartografía corporal nos invitó a habitar **la corteza**, esa piel que recubre la experiencia y sostiene lo vivido. Así como la corteza de la planta es la primera frontera entre el interior y el exterior, las manos de los participantes se convirtieron en **el mapa** donde se inscriben cicatrices, texturas y manchas. Cada trazo fue una memoria, cada contorno, una narración en la que *la corteza no ocultaba, sino que revelaba*. En esa piel sensible, las experiencias dejaron su raíz, y al reconocernos en las manos, *la corteza se transformó en puente*, un espacio donde la experiencia, en su fragilidad, encontró fuerza y cada persona comenzó a crecer en la intimidad compartida de la relación.

En este entrecruce, la experiencia sensible permitió sentir al otro más allá de la palabra, como si cada huella, cada gesto, fuera una *corteza* que recubre y revela la experiencia. Fue allí donde lo individual se disolvió en el vínculo, dando paso a una ontología relacional donde cada memoria encontró sentido en la trama de los otros. Así, el acto de compartir y sostenerse se convirtió en un gesto pedagógico, un aprendizaje que floreció en la interdependencia de nuestras historias.

Construcción de la línea de tiempo desarrollada durante el Laboratorio 3.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

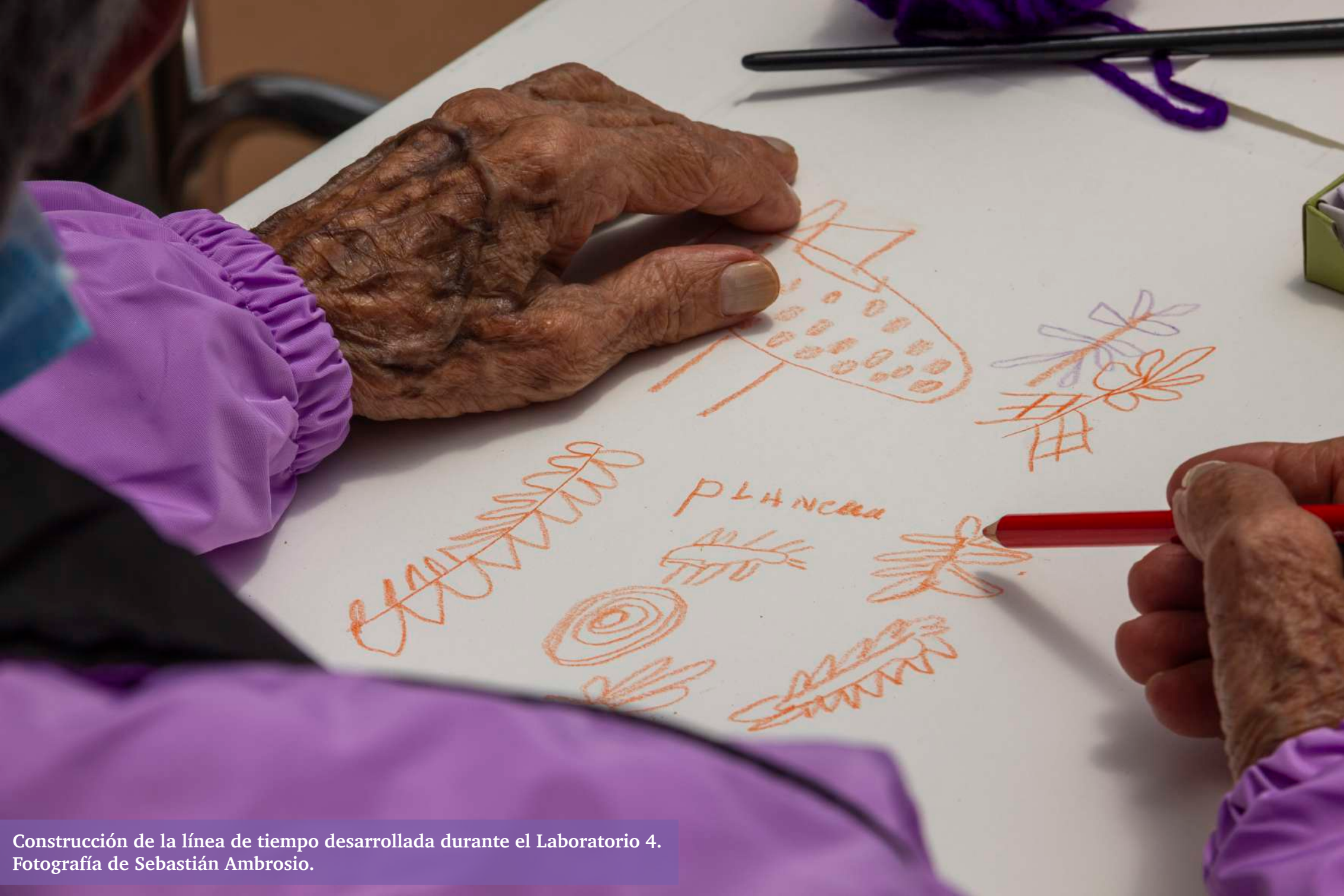


Tercer y cuarto encuentro: *exaltación del proceso.*

Guiados por preguntas en torno a lo que narra la propia experiencia: su origen, su proceso y los sentidos que en ella se revelan; estos encuentros se configuraron como un tiempo de cuidado, un momento para volver sobre lo vivido y reconocer el proceso que ha permitido a cada sostenerse y crecer a lo largo del tiempo.

En ese recorrido, marcado por adversidades y resistencias, comenzaron a hacerse visibles las huellas de las luchas que han dado forma a cada trayectoria. Luchas que no solo hablan de logros o triunfos, de ese persistir que afirma “¡aquí estamos, aquí seguimos!”, sino también de las grietas, de las decepciones, las tristezas y los momentos de quiebre que, lejos de detener el *crecimiento*, abrieron posibilidades de transformación.

Así, el tallo se reveló como memoria viva del proceso, un eje que no solo sostiene, sino que narra. En él habitan tanto la fuerza de lo que se ha superado como la fragilidad de lo que aún duele, recordándonos que crecer no es un trayecto lineal, sino un devenir complejo donde cada experiencia, incluso la más difícil, se convierte en parte del aprendizaje y en posibilidad de seguir reconstruyendo el mundo.



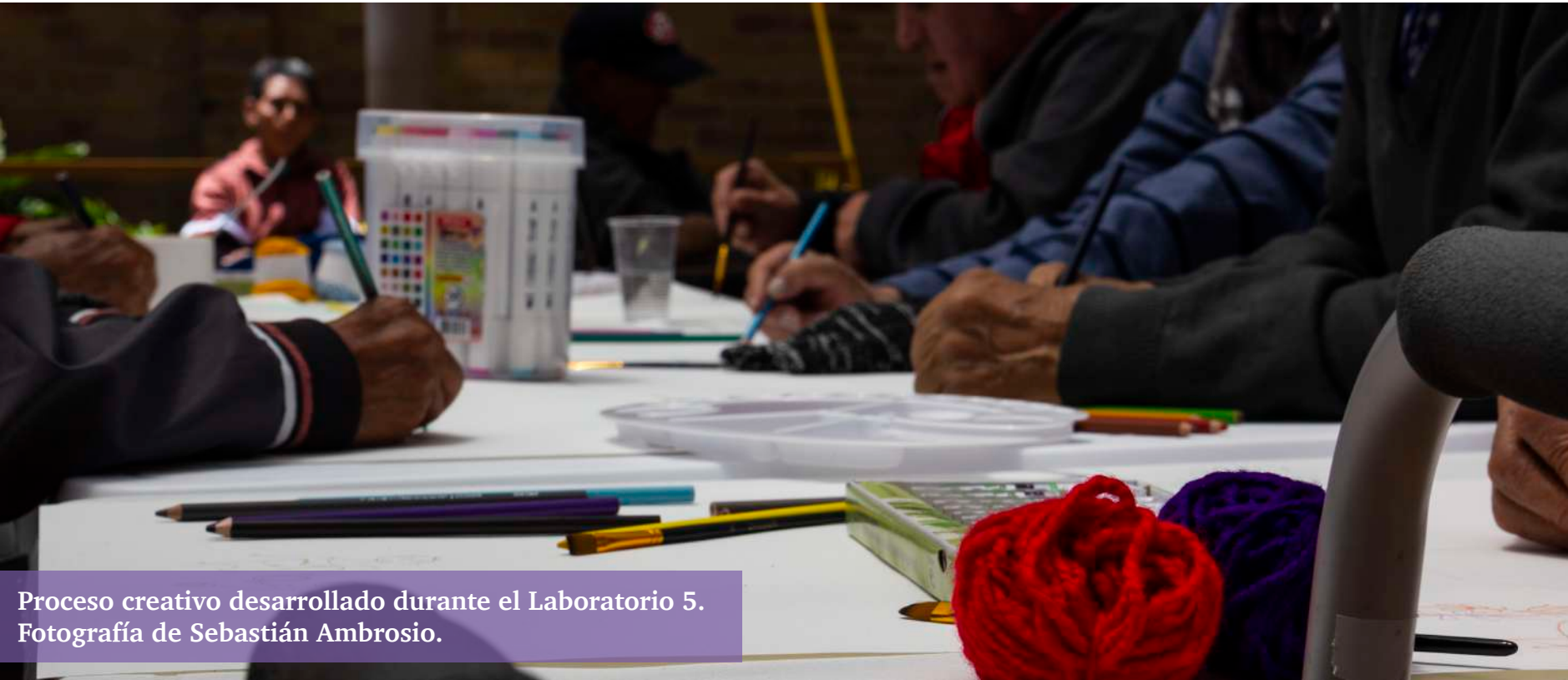
En esta etapa, la metáfora se desplazó hacia *ese tiempo invisible que habita entre la siembra y la floración*, un tiempo de cuidado, de espera y de atención a aquello que, aunque no siempre se nombra, sostiene la vida en silencio. Como en las plantas, donde el crecimiento no ocurre de golpe sino en la persistencia de lo cotidiano: regar, nutrir, podar, ofrecer luz, **las experiencias de vida se revelaron como procesos que han requerido paciencia, amor y dedicación para devenir en lo que hoy son**. Fue allí donde el cuidado dejó de ser un gesto aislado para convertirse en una forma de estar en el mundo, una práctica sostenida que *implica tocar la tierra, acompañar el tiempo y confiar en lo que aún no se ve*. Porque crecer también es eso, habitar la incertidumbre. No saber del todo qué brotará, qué resistirá, qué se transformará. Y, aun así, **seguir cuidando**. En ese tránsito, cada historia se fue comprendiendo como un proceso en maduración, atravesado por luces y sombras, por pérdidas y renacimientos, por momentos de sequía y otros de abundancia.

Más allá de la corteza, esas huellas visibles que narran la experiencia, se hicieron el recurso gráfico, creativo y oral, centrado en lo dialógico, que dio lugar a la germinación de líneas de vida, testimonios íntimos, frágiles y profundamente humanos. **Relatos que traen consigo aquello que el tiempo parecía haber llevado a la distancia, pero que en este encuentro encontraron la posibilidad de volver**, de ser nombrados y transformados en gesto. Allí, la creación trascendió lo plástico para convertirse en un acto de re-existencia donde no solo se crearon imágenes, sino que se recrearon las vidas de quienes las habitaron, miradas desde la maduración del tiempo y atravesadas por la reflexión y los aprendizajes que emergen de la experiencia.

Así, el ejercicio de retrospectión permitió reconocer momentos significativos que han marcado las trayectorias de vida, tanto en su *luz* como en su *sombra*. Estas experiencias se convirtieron en materia viva de creación, posibilitando no solo el reconocimiento individual, sino también la construcción de una red de relatos donde lo personal encontró eco en lo colectivo y donde cada historia, al compartirse, se transformó en un acto de sentido común.

El cuidado dejó de comprenderse como un acto individual para situarse en una lógica relacional: una práctica donde el reconocimiento y la construcción de sentido emergen en el vínculo con los otros. En este horizonte, la experiencia se inscribe en las ontologías relacionales, entendiendo que el ser no se configura en aislamiento, sino en la trama de relaciones que lo sostienen.

En el marco del proceso, esta perspectiva se encarna de manera particular en una pedagogía relacional, donde el aprendizaje y la construcción de conocimiento acontecen en el encuentro: en la escucha, en la conversación y en el reconocimiento de las historias propias y ajenas. Así, Cada relato individual no solo se afirma en sí mismo, sino que entra en diálogo con otros, dando lugar a un tejido colectivo donde las experiencias se comparten y se entrelazan. En ese encuentro, las historias dejan de ser narraciones aisladas para configurarse relacionamente, permitiendo que cada participante reconozca conexiones, ecos y correspondencias entre su experiencia y la de los demás. A su vez, la pedagogía metafórica operó como mediación sensible de este proceso, permitiendo que la relación se activara desde el lenguaje simbólico. De este modo, los laboratorios no solo exaltaron las historias, sino que las pusieron en relación, configurando un entramado donde cada experiencia se convirtió en abono para el crecimiento colectivo.



Proceso creativo desarrollado durante el Laboratorio 5.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

Segunda etapa: Tiempo de cosecha.

Esta etapa se convierte en un tiempo de cosecha, un momento para acercarse a aquello que, tras el cuidado silencioso, ha comenzado a manifestarse. Si en los encuentros previos la vida germinaba y echaba raíces, ahora *nos detenemos a reconocer los frutos que han emergido*, ese *florecimiento* lento, casi imperceptible, que se ha ido gestando en lo profundo y que hoy se abre con fuerza.

Ya no solo observamos las marcas del recorrido, sino que recogemos lo que de él ha brotado: ¿qué ha florecido en mí como fruto de lo vivido y qué semillas emergen de ello? En este gesto, *la experiencia se vuelve cosecha*, materia viva que habla de lo aprendido, de lo transitado y de lo que ha madurado con el tiempo.

Las raíces revelan su sentido en el fruto. Cada vivencia, cada desafío, cada instante *se transforma en alimento*, en evidencia de un crecimiento que se ofrece para ser recogido. *La cosecha* no aparece como un cierre, sino como un momento de reconocimiento y de apertura, donde lo que *florece* comienza también a desprenderse para seguir su camino.

Esta segunda etapa se desplegó en tres encuentros que profundizan el proceso desde la lógica de los laboratorios de creación. Más que un retorno a las raíces, fue un tiempo para recoger, *un espacio donde los aprendizajes se asumieron como frutos y donde la experiencia se reconoció en su maduración*.

Al mismo tiempo, esta etapa preparó el terreno para sostener la cosecha en un suelo fértil donde los frutos pudieran resguardarse y transformarse. Así, lo recogido no permanece estático, sino que, *al devenir semilla, se dispone a viajar, a nutrir otros territorios y a dar origen a nuevas siembras*.

Quinto encuentro, exaltación de nuestros frutos.

Guiado por el reconocimiento de *los frutos* del proceso y los aprendizajes que han emergido de la experiencia, este encuentro se configuró como *un tiempo de recolección y preparación, un momento para acoger aquello que ha germinado a lo largo del camino.*

En continuidad con el ciclo vital de la planta, esta etapa se habitó como un umbral, un tiempo suspendido de la cosecha, donde lo sembrado en silencio, lo cuidado con paciencia y lo sostenido en la incertidumbre comenzó, finalmente, a revelarse como fruto. No fue un acto inmediato ni evidente, sino un emerger lento, casi íntimo, en el que **cada experiencia volvió a aparecer, no como recuerdo distante, sino como presencia transformada.** *Cosechar, en este sentido, no implicó únicamente recoger, sino volver a mirar, a tocar y a comprender aquello que había crecido en lo profundo.* Fue un descubrimiento, pero también un redescubrimiento, fue reconocer *en los frutos* no solo lo que se ha alcanzado, sino todo el camino que los hizo posibles. En ellos habitan los aprendizajes, las memorias y las transformaciones que, sin prisa, fueron tomando forma, recordándonos que toda experiencia, cuando es cuidada, cobra sentido.

La creación de la “*vasija del ser*” se consolidó como una acción bioartística en la que el hacer con las manos se convirtió en una forma de pensar, sentir y habitar la vida. Cada participante modeló en barro una pieza única, no solo como objeto, sino como extensión de sí, **un cuerpo otro**, nacido del contacto directo con la materia viva. En este gesto profundamente material, sensible y relacional, **el barro dejó de ser únicamente un recurso para convertirse en tierra compartida**, un espacio fértil que evoca lo común, lo que nos sostiene y nos vincula como parte de un mismo entramado de vida.





Creación de la vasija de barro realizada durante el Laboratorio 5.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

Desde una perspectiva ecosocial, la creación de la vasija favoreció prácticas de cuidado que involucraron distintas dimensiones de la experiencia. El contacto prolongado con la tierra promovió una relación atenta con el material y sus transformaciones, mientras que el acto de modelar la vasija propició momentos de reflexión sobre aquello que cada participante deseaba conservar, recordar o compartir. Así, la vasija se configuró como un espacio simbólico donde convergieron el cuidado de la materia, la atención a la experiencia personal y el reconocimiento de las memorias colectivas. En este sentido, el acto de modelar no fue únicamente técnico, sino también ético y relacional, al propiciar el reconocimiento de la interdependencia entre los cuerpos, los saberes y los territorios que se entrelazan en la experiencia. La vasija se configura como un territorio donde lo íntimo y lo común se encuentran, acogiendo los frutos del proceso. Las experiencias y reflexiones allí depositadas no se transmiten como contenidos que se enseñan o se replican, sino como vivencias compartidas que se encarnan en los gestos, los encuentros y las relaciones construidas durante el proceso. En este sentido, las semillas que emergen de la experiencia encuentran posibilidades de resonar y recrearse en otros cuerpos y espacios de vida.

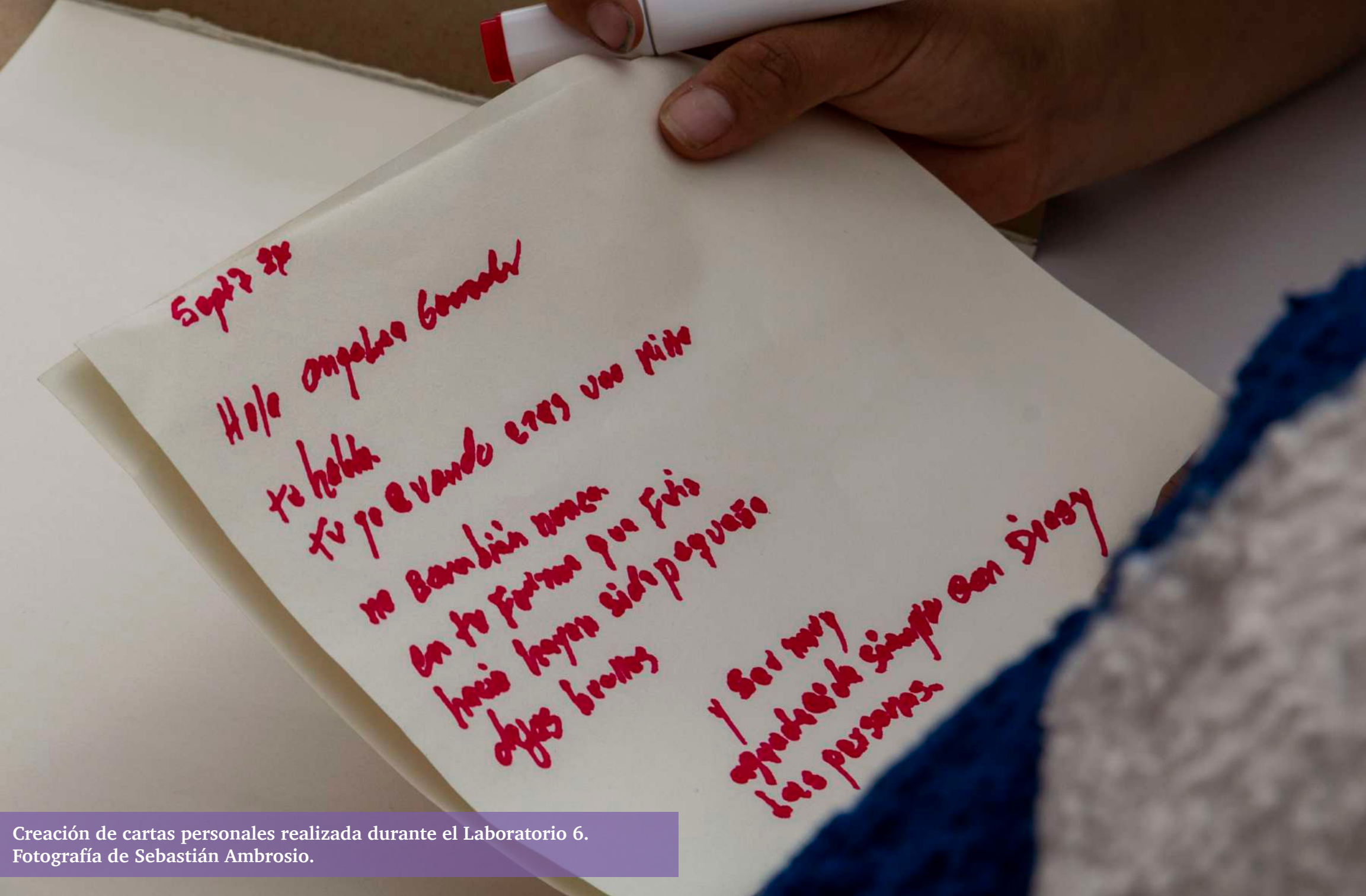
En este gesto, la experiencia sensible se encarna plenamente en el contacto con el barro, su temperatura, su resistencia y su plasticidad activan un conocimiento que no pasa solo por la razón, sino por el cuerpo que siente, percibe y transforma.

Creación de la vasija de barro realizada durante el Laboratorio 5.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.



En este encuentro, la metáfora se vivió en acciones cómo *preparar la cosecha y disponerse a recibirla*, reconociendo en ella no un cierre, sino una apertura. *Los frutos traducidos en semillas dejaron de ser solo lo aprendido para convertirse en posibilidad de continuidad*, saberes que, al compartirse, pueden germinar en otros y seguir su tránsito en la vida.

Desde esta comprensión, el diálogo abrió la conciencia hacia lo colectivo, afirmando una ontología relacional donde el aprendizaje se reconoce como patrimonio vivo en tanto circula, se comparte y se transforma. Así, este encuentro no solo exaltó *los frutos*, sino que *dispuso sus semillas listas para seguir creciendo en otros territorios y otras vidas*.



Sexto y séptimo encuentro: reconociendo nuestras semillas

Guiados por el reconocimiento de *los frutos que se disponen para el compartir y la proyección de nuevas siembras*, estos encuentros se habitaron como **el tiempo de la floración**, ese instante en el que *lo sembrado, enraizado y cuidado a lo largo del proceso finalmente se abre al mundo*.

La metáfora alcanzó aquí su más plena encarnación. **Las semillas**, fruto de la cosecha y entendidas como saberes, tomaron cuerpo en la escritura, letras trazadas con profundo sentir que reposaron sobre el papel como *huellas vivas* de una crónica personal y colectiva, gestada en el tiempo. En ellas, lo vivido encontró un medio de permanencia, emergiendo en forma de cartas como fragmentos sensibles de la experiencia. **No se trató únicamente de narrar, sino de sembrar**. Cada palabra, cargada de memoria, se convirtió *en semilla*, un gesto que contiene lo aprendido y, al mismo tiempo, lo proyecta hacia otros horizontes. Las cartas no solo guardaron la experiencia, sino que la pusieron en movimiento, abriendo la posibilidad de *germinar* en otros territorios, en otros cuerpos, en otras historias. **Escribir fue un acto de siembra consciente**, una forma de confiar en que aquello que ha sido vivido, cuando se comparte, puede seguir creciendo más allá de quien lo enuncia, encontrando nuevas tierras donde echar raíz y florecer nuevamente.

En correspondencia con esta apertura, la acción bioartística se hizo tangible en las plantas llevadas al encuentro. En ellas no solo hubo una representación de la metáfora, sino que se hicieron cuerpo. Al ser sembradas en las vasijas del ser, previamente moldeadas por cada participante, se configuró un gesto profundamente ecosocial: **sembrar como acto de cuidado, como responsabilidad compartida con la vida, como reconocimiento de que todo crecimiento se sostiene en relación**. Así, las vasijas, ahora habitadas por la vida vegetal, dan origen a un jardín de saberes, un territorio vivo donde cada planta, como cada historia, continúa su proceso de crecimiento, en diálogo con el entorno y con los otros. **La floración**, entonces, no se limitó a un instante, sino que se desplegó como continuidad, como apertura hacia lo común, como expansión de lo aprendido.

Creación de cartas personales realizada durante el Laboratorio 6.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.

En este punto, el proceso se reveló en plenitud, no como cierre, sino como tránsito. *Florece* no fue exponerse, sino tomar raíz en lo compartido, un momento en el que lo vivido encontró forma y continuidad en la acción de sembrar. **Sembrar fue depositar, con las manos y con el cuerpo, aquello que el proceso dejó en nosotros**, lo que *floreció*, lo que *maduró*, lo que aprendimos a cuidar. Fue un acto de profundo amor por sí mismos, por las historias y por la vida que nos sostiene. ***La floración se reveló como el gran fruto del proceso. Tras la siembra, el enraizamiento y el cuidado paciente***, emergió no solo una forma, sino una nueva conciencia. La experiencia se reconoció como *el fruto más valioso*, ***un campo fértil donde germina la sabiduría sensible***. En cada acto de sentir y en cada palabra compartida, *se desprendieron semillas* que, como la vida, buscan expandirse. Así, la experiencia se transformó en flujo que atraviesa cuerpos, voces y territorios, dejando en *cada semilla* la posibilidad de seguir floreciendo y tejiendo nuevos sentidos.

La siembra ocurrió en común, en un gesto de encuentro donde cada quien aportó a la vida de ese espacio. Las vasijas, junto a sus plantas, dieron origen a ***un jardín de la experiencia***, un territorio vivo donde *el aprendizaje echó raíces visibles*. Y ese jardín no quedó en el instante; hasta hoy persiste en lo que continúa creciendo, en las plantas que aún germinan y en la memoria encarnada de quienes participaron. Así, lo cultivado no se detiene. Se transforma y se expande también en este recorrido que aquí se presenta, el cual recoge la experiencia y la reinterpreta no solo desde una mirada hacia lo vivido, sino también a la luz de una reflexión teórica, proyectándola hacia otros. No solo como relato, sino como posibilidad, una invitación a habitar el conocimiento como creación compartida y a comprender la comunidad como un suelo fértil donde la vida, y lo aprendido, sigue creciendo.



Acción de siembra en las vasijas realizada durante el Laboratorio 7.
Fotografía de Sebastián Ambrosio.



Montaje de la exposición “Entrelazando experiencias, enraizando saberes” en la Casa Cultural de Tunjuelito.
Fotografía de Diego León.

Tercera etapa: Entrelazamiento radicular

El *entrelazamiento radicular* se configura como el momento en el que *las raíces*, antes reconocidas en lo íntimo, **comienzan a encontrarse, a tocarse y a crecer en conjunto**. Es el cruce definitivo entre lo individual y lo colectivo, *un espacio donde los saberes que han sido sembrados, cuidados y florecidos en las etapas anteriores, se disponen ahora para expandirse en relación*.

Aquí la metáfora se expande y se profundiza a la vez, se adentra en lo subterráneo, donde *las raíces se encuentran, se entrelazan y se reconocen en un entramado invisible de sostén mutuo; pero también se eleva hacia la polinización, ese gesto sutil en el que lo que ha florecido comienza a viajar*. Lo aprendido deja de habitar únicamente en quien lo ha vivido para ponerse en tránsito, *como semilla que se dispersa, como polen que se posa en otros cuerpos, en otros territorios, dando lugar a nuevas germinaciones*. **El enraizamiento**, en este sentido, no es solo profundidad, sino vínculo. Es la posibilidad de tejer con otros, de *extender las raíces* hacia nuevas presencias, nuevos encuentros, donde los saberes se cruzan, se transforman y se multiplican. De este modo, lo que aquí se creó se comparte, *se siembra* y se deja habitar por otros procesos, configurando un tejido vivo.

Octavo encuentro: entrelazamiento radicular, recogiendo nuestros frutos.

Este encuentro se configuró como el momento de apertura y ofrecimiento. La inauguración de **la exposición “Entrelazando experiencias, enraizando saberes”**, donde *los frutos* del proceso dejaron de habitar únicamente en quienes *los cultivaron* para disponerse al encuentro con otros. La exposición no fue solo un espacio de muestra, sino un territorio de circulación, donde las experiencias, los saberes y las memorias comenzaron a desplazarse, a encontrarse y a transformarse en relación.

En este lugar, la metáfora del enraizamiento se expandió más allá de sí misma, desbordando sus propios límites. **Las raíces, que hasta entonces habían crecido en la intimidad del proceso, comenzaron a extenderse silenciosamente hacia otros cuerpos, otros territorios**, tejiendo un entramado vivo que ya no podía contenerse en un solo lugar. Fue **un enraizarse** en movimiento, **un arraigo** que no fija, sino que conecta. Al mismo tiempo, **la polinización** emergió como un gesto sutil y vital de expansión, **lo que había florecido en la experiencia comenzó a desprenderse, a viajar en la palabra compartida, en la imagen que evoca, en la presencia que se ofrece**. Como *el polen* que no conoce fronteras, los saberes se posaron en quienes habitaban el espacio, encontrando *nuevas superficies donde anidar*. Y en ese tránsito, casi imperceptible pero profundamente fecundo, se dio lugar a la posibilidad de *otras germinaciones, nuevas raíces* que comienzan a insinuarse, de otros procesos que, sin saberlo del todo, empiezan también a florecer.



Vasijas del saber en la exposición “Entrelazando experiencias, enraizando saberes”.
Fotografía de Diego León.



Contemplación de la cosecha durante la “exposición Entrelazando experiencias, enraizando saberes”.
Fotografía de Diego León.

El recorrido por la exposición se convirtió en una experiencia sensible y dialógica, donde participantes y asistentes compartieron un mismo suelo simbólico. Allí, la juntanza operó con fuerza pedagógica propiciando el encuentro, donde **escuchar, narrar y reconocerse permitió que los saberes no solo se mostraran, sino que se activaran en la relación.** Los resultados del proceso se ofrecieron como alimento para otros, allí lo material: las creaciones artísticas, las imágenes, las cartas, las vasijas; se dispusieron como huella tangible de lo vivido; mientras que lo inmaterial: los audios, los saberes, las reflexiones, las memoria; circularon en el aire y la palabra, en el gesto y en la presencia, expandiendo su sentido más allá de la forma.

Cada historia compartida se transformó en *semilla*, cada memoria en posibilidad de resonancia. Los y las participantes, desde su lugar como portadores de saber, ahondaron en los aprendizajes y reflexiones que emergieron a lo largo del proceso, poniendo en valor sus trayectorias de vida como patrimonio vivo. En este gesto, el quehacer artístico dejó de ser únicamente creación para convertirse en mediación, en puente que conecta experiencias, culturas y memorias que se entrelazan en lo común, nutriendo un tejido colectivo que continúa creciendo en quienes lo habitan.

Así, el entrelazamiento radicular se afirma como un acto colectivo, un tejido vivo donde lo vivido se comparte, se transforma y continúa germinando más allá de su origen.

Este proceso no concluye, se reconoce en tránsito, como *semilla* que se desplaza, que encuentra nuevas tierras y sigue creciendo en lo común. Lo que aquí *floreció* permanece en la memoria, pero también se expande, silencioso y fértil, hacia otros *territorios* posibles. *Este jardín, entonces, no se cierra, se abre a quien lo encuentre.*

Ahora es momento de que tú habites la metáfora, la siembres en tu propio territorio y permitas que florezcan en ella nuevas formas de conocer, de crear y de estar en el mundo.

A partir de esta experiencia fue posible reconocer no solo el potencial creativo de quienes la habitaron, sino la profundidad de sus saberes como materia viva para la construcción de nuevos aprendizajes. Así, *lo que alguna vez fueron voces individuales se entretejieron como un ecosistema diverso, una constelación de experiencias donde la vida, en su multiplicidad, continúa teniendo cosechas por ofrecer al mundo.*

“*Entrelazando experiencias, enraizando saberes*” permitió comprender la metáfora más allá de su dimensión retórica, revelándose como una fuerza generativa capaz de orientar formas de creación, relación y aprendizaje. En este tránsito, **la pedagogía metafórica** encontró su encarnación en prácticas sensibles donde el conocimiento emergió desde el hacer, el sentir y el compartir; sostenida por una **pedagogía relacional** que reconoce el aprendizaje como un acontecimiento que se teje en el encuentro, y por una mirada **ecosocial** que afirma nuestra interdependencia con la vida.

En este entramado, la **experiencia sensible** se constituyó como núcleo del conocer: el cuerpo, la materia y el gesto creativo dieron lugar a formas de comprensión que trascienden lo exclusivamente racional. **El bioarte y la biomímesis** se hicieron presentes como prácticas que, al dialogar con los ciclos y lógicas de la naturaleza, permitieron aprender con ella y desde ella, en sintonía con una **ontología relacional** donde todo existe en vínculo.

Así, la metáfora, como señalan diversas miradas, no solo nombra la realidad, sino que la configura, abriendo posibilidades para transformar la manera en que la habitamos. Lo vivido en este proceso da cuenta de ello: **un campo fértil donde las ideas, al ponerse en relación, se vuelven experiencia, y donde la experiencia, al ser reflexionada, se proyecta hacia nuevas formas de conocimiento.**

Este recorrido, entonces, no se agota en lo vivido, se expande, se transforma y se dispone como apertura. Lo que aquí germinó no se fija, se recrea; no se cierra, se ofrece como posibilidad para ser habitada desde otros territorios, otras sensibilidades y otras búsquedas.

Para profundizar en el proceso, escanea los códigos QR que te dirigirán a contenidos audiovisuales, a través de los cuales podrás acercarte de manera más amplia y sensible a las distintas capas de esta experiencia.



Laboratorios 1



Exposición



Laboratorios 2

Las imágenes de los Laboratorios 2, así como aquellas que acompañan el recorrido de este capítulo, son capturas sensibles realizadas por Sebastián Ambrosio, quien no solo acompañó el proceso desde el lente, sino también desde la sensibilidad y el cuidado que atraviesan la mirada.

Las fotografías de la exposición fueron registradas por Diego León, quien imprimió en ellas la capacidad de reconocer lo esencial, aquello que persiste más allá de lo visible inmediato.

Este código QR conduce a un compilado de audios que amplía la experiencia vivida en los laboratorios. En ellos habitan las voces de los participantes: sus inquietudes, recuerdos, sueños, reflexiones y formas de comprender el mundo. Más que un material complementario, estos registros constituyen una extensión viva del recorrido, permitiendo acercarse de manera más íntima a las experiencias, emociones y sentidos que emergieron durante el proceso. Escucharlos es adentrarse en las resonancias de quienes hicieron posible esta siembra colectiva.

Estos audios fueron recopilados por Juan Camilo Forero, quien, además de acompañar los encuentros desde su sensibilidad y presencia, dispuso una escucha atenta para acoger y registrar las voces que dieron vida a esta experiencia. Su mirada sensible permitió preservar fragmentos de memoria, pensamiento y sentir que hoy continúan expandiendo este recorrido más allá de sus páginas.





SEMILLAS PARA NUEVAS SIEMBRAS

Gestos para habitar la metáfora y cultivar la experiencia

Lo que aquí se ha tejido no busca ser repetido, sino habitado. Cada experiencia germina en un territorio distinto, con sus propios ritmos y sus propias formas de florecer. Sin embargo, en este recorrido han quedado semillas: gestos, intuiciones y formas de hacer que pueden acompañar nuevas siembras.

Estas semillas no son instrucciones, sino aperturas. Nacen de la experiencia vivida y se disponen como posibilidades que pueden ser activadas a través de gestos, prácticas y pequeñas experiencias que invitan a habitar la metáfora desde el cuerpo, la relación y el territorio.

Lo que sigue es, entonces, una invitación a tomar estas semillas, a transformarlas y sembrarlas en otros suelos, permitiendo que, en ese nuevo encuentro, broten otras formas de conocer, de crear y de estar en el mundo. Cada semilla no propone ser replicada, sino reinterpretada desde una apertura para sembrarla desde lo propio y dejar que, en ese gesto, emerjan nuevas posibilidades de experiencia y sentido.

Semilla 1:

Habitar la metáfora



La metáfora no se explica, se habita. Es un territorio sensible desde el cual la experiencia toma forma y permite leerse y transformarse en relación con lo que nos rodea. Desde la pedagogía metafórica, no es un recurso discursivo, sino una vía de conocimiento encarnado que activa la percepción, la memoria y la imaginación.

Nombrarse desde la naturaleza trasciende lo simbólico y se vuelve una experiencia relacional: una forma de reconocerse en vínculo con la vida, con los otros y con el territorio. Aquí emerge una ontología relacional donde el ser se teje con lo vivo, en una conciencia ecosocial que nos sitúa como parte de la tierra, y en ese cruce, la práctica bioartística traduce la metáfora en materia y experiencia sensible. Crear, entonces, no es representar, sino encarnar una comprensión que surge en la relación entre cuerpo, naturaleza y expresión.



Gesto de activación

Invitar a elegir una imagen o elemento del entorno que dialogue con la propia experiencia (raíz, río, hoja, montaña, leon, estrellas). A partir de allí, traducir esa metáfora en una creación sensible: dibujo, palabra, cuerpo o materia. Luego, compartir no desde la explicación, sino desde lo que se siente al habitar esa imagen.



Ejemplo referente

Alguien se reconoce como una abeja dentro de un panal. A partir de esta metáfora, cada participante toma un fragmento de material —como tela reutilizada— e inscribe en él una imagen, palabra o trazo que traduzca su experiencia. Luego, en un gesto colectivo, los fragmentos se unen para dar forma a una colmena: un tejido donde cada singularidad encuentra sentido en lo común.

Semilla 2:

Sentir para conocer



El conocimiento no se reduce al pensamiento, se encarna en el cuerpo, en los sentidos y en la experiencia que se percibe. Sentir es una forma de conocer y allí la experiencia sensible se configura como núcleo del aprendizaje, permitiendo que lo vivido se inscriba más allá de la palabra, en la memoria corporal y afectiva, donde el cuerpo no solo acompaña el proceso, sino que también piensa, interpreta y recuerda.

Habitar esta conciencia implica desacelerar, afinar la atención y disponerse a percibir lo que acontece en el contacto con la materia, con el entorno y con los otros. Desde una perspectiva ecosocial, este gesto nos sitúa en relación con la tierra y con los ritmos de lo vivo, reconociendo que aprender también es dejarse afectar por aquello que nos rodea. En diálogo con la biomímesis, se abre la posibilidad de observar y habitar los ciclos de la naturaleza (sus tiempos, sus transformaciones, sus formas de persistencia) como una vía para comprendernos y recrear nuestras propias experiencias.



Gesto de activación

Propiciar un encuentro con materiales naturales: tierra, agua, hojas, pigmentos, elementos reciclables, etc; desde la exploración sensorial, dejar que el contacto guíe pequeñas transformaciones sobre lo creado, permitiendo que la experiencia se deposite en la materia.



Ejemplo referente

Quien se ha reconocido en la lógica del panal vuelve a su pieza y, en el contacto con la tierra o los pigmentos, deja que la textura y el movimiento inscriban nuevas huellas. La forma inicial se desplaza casi imperceptiblemente: ahora contiene no solo una imagen, sino una experiencia que se adhiere, como si la materia también recordara.

Semilla 3:

Aprender en relación

El conocimiento no se produce en soledad: se teje en el encuentro. Desde la pedagogía relacional, aprender implica disponerse a escuchar, a compartir y a dejarse afectar por la experiencia de otros. Así, lo que cada quien trae no permanece aislado, sino que entra en diálogo, se transforma y encuentra nuevos sentidos en lo común.

En este entramado, la experiencia individual se desplaza hacia lo colectivo, dando lugar a un campo donde las historias se entrelazan y se sostienen mutuamente. Desde una ontología relacional, el ser no se comprende como entidad separada, sino como parte de un tejido vivo donde cada vínculo modifica y amplía la experiencia.

Gesto de activación

Propiciar un encuentro donde las creaciones circulen sin dueño fijo, que pasen de mano en mano, que sean intervenidas por otros, que reciban pequeñas alteraciones desde la escucha y la intuición. Sin acuerdos previos, permitir que cada pieza sea habitada por más de una experiencia, dejando que el gesto de otro se inscriba sobre lo propio.

Ejemplo referente

Las piezas comienzan a circular, como si llevaran consigo un polen invisible. En su tránsito, cada una recibe pequeñas huellas: un trazo que se suma, una textura que se adhiere, un gesto que la transforma. Al volver, ya no son las mismas: contienen rastros de otros, capas de experiencia que se han ido depositando en el recorrido. Como en la polinización, algo se ha transferido en el encuentro, haciendo que cada forma crezca no en soledad, sino en relación.

Semilla 4:

Crear con la vida

Desde la pedagogía metafórica, aprender implica establecer relaciones vivas con aquello que nos rodea, permitiendo que las metáforas no solo nombren la experiencia, sino que la orienten y la transformen. En este sentido, la naturaleza deja de ser un referente externo para convertirse en maestra: sus formas, ritmos y ciclos abren posibilidades para comprender, crear y habitar de otras maneras.

En diálogo con la biomímesis, la experiencia se sitúa en una escucha atenta de lo vivo, observar cómo germina, cómo crece y cómo se transforma permite reconocer en esos procesos formas de aprendizaje que también nos atraviesan. Desde una perspectiva ecosocial, esto implica comprendernos como parte de ese entramado, donde lo humano no está separado de la vida, sino en constante correspondencia con ella.

Gesto de activación

Abrir una caminata sin rumbo fijo, donde el cuerpo se deje guiar por aquello que llama la atención: un sonido, una textura, un ritmo. No se trata solo de observar, sino de afinar la percepción para reconocer los pulsos de la vida en lo cercano y cómo esta resuelve, se adapta y persiste. Desde esa atención, permitir que esas lógicas se vuelvan inspiración (no extracción), y se traduzcan en un gesto, una forma o una intervención mínima dentro del proceso.

Ejemplo referente

Durante la caminata, alguien decide habitar el recorrido como si fuera una abeja, atendiendo a la luz, al aire y a las formas del entorno. Se detiene en aquello que orienta y nutre, buscando comprender cómo moverse y relacionarse con lo que aparece. Más tarde, esa lógica se traduce en la creación: un gesto que recoge, se desplaza y deja huellas, permitiendo que la obra crezca como un proceso de encuentros donde cada elemento aporta a una construcción común.

Semilla 5:

Lo que florece se comparte



Desde la pedagogía metafórica, crear no solo implica dar forma, sino también reconocer, compartir y ofrecer lo que esa forma contiene. En este momento del proceso, la creación se vuelve un espacio de reflexión y de apertura: lo vivido se nombra, se comprende y se dispone para ser compartido con otros. No se trata de cerrar, sino de hacer visible aquello que ha emergido y permitir que entre en relación.

En diálogo con una perspectiva relacional y ecosocial, compartir lo aprendido es un acto de correspondencia: la experiencia, al haber sido tejida con otros y con la vida, encuentra su sentido al ponerse en común. Así, lo creado se ofrece como un gesto vivo, donde cada aprendizaje se transforma en semilla que circula, resuena y continúa su tránsito en otros.

Gesto de activación

Abrir un espacio de puesta en común donde lo creado se ofrezca: una galería sensible, un pequeño performance, una acción compartida o la creación de piezas (como cartas, relatos o gestos) que permitan expresar y entregar lo aprendido. No como resultado final, sino como una forma de compartir lo que el proceso ha dejado.



Ejemplo referente

Como en el gesto de las abejas, lo recogido en el camino no se guarda, se transforma y se comparte. En su tránsito, la abeja recoge néctar de una flor y, al posarse en otra, deja polen, posibilitando nuevos procesos de vida. De manera similar, lo aprendido circula, se recoge, se elabora y se deposita en otros encuentros. Así, al compartirse, el aprendizaje se expande y se convierte en una miel colectiva donde cada aporte nutre lo común.



Lo que aquí aconteció no busca establecer una forma cerrada, sino ofrecer un gesto que inspira a habitar y aplicar la pedagogía metafórica. Las semillas, junto con sus gestos de activación y ejemplos referentes, no son más que un panorama y una ofrenda que permite visibilizar cómo la metáfora puede articular el proceso, dar sentido a lo que ocurre y orientar la experiencia. No se presentan como instrucciones, sino como aproximaciones que permiten intuir de qué manera la metáfora se encarna en el hacer.

En este sentido, tanto los gestos como los referentes son inspiración: puntos de partida que invitan a ser transformados. Lo valioso no está en replicarlos, sino en adaptarlos, en reconocer que cada territorio, cada experiencia y cada encuentro les otorgan un sentido particular e inédito. Es allí donde la pedagogía metafórica encuentra su potencia: en su capacidad de abrir posibilidades y no de cerrarlas.

La metáfora de la abeja, que atraviesa estas semillas, se construye en ese mismo movimiento. No es fija ni definitiva; se teje con cada experiencia, integrando los conceptos que han acompañado el recorrido y dando cuenta de cómo la metáfora permite reinterpretar el mundo, darle forma y aprender de él. Así, más que un cierre, este momento se afirma como un umbral: una invitación a que estas semillas encuentren nuevos suelos donde germinar y continúen expandiendo sus sentidos en otros contextos, en otras vidas.



ECOS DE LA EXPERIENCIA

Resonancias de una pedagogía metafórica en tránsito

Este apartado no busca concluir, sino escuchar lo que permanece. Más que respuestas definitivas, aquí emergen resonancias, ecos de una experiencia que, lejos de cerrarse, continúa expandiéndose en el tiempo y en la memoria. Lo que se presenta no son afirmaciones finales, sino comprensiones que han ido decantándose en el tránsito, formas de sentido que se han tejido desde la vivencia, la reflexión y el encuentro.

Allí, la pregunta que ha acompañado el recorrido no se resuelve como una certeza, sino que encuentra forma en lo vivido, en la posibilidad de comprender que cuando la metáfora se habita, cuando se vuelve experiencia sensible y encarnada, el conocimiento deja de ser algo que se adquiere para emerger en la relación, en la creación y en la transformación. Es allí donde la pedagogía metafórica se revela no como una estructura fija, sino como una manera de habitar el conocimiento, un campo donde la metáfora no se enseña, sino que se vive, y donde aprender acontece en el entrelazamiento de cuerpo, arte y mundo.

Cada una de estas resonancias recoge algo de ese recorrido, no para fijarlo, sino para compartirlo, ponerlo en movimiento y abrirlo a nuevas interpretaciones. En ellas, lo vivido se reorganiza como posibilidad, como impulso y como semilla que continúa su tránsito en otros contextos, en otras experiencias, en otras formas de relación.

1. Donde la pregunta encuentra forma

La pregunta que ha acompañado este recorrido: **¿cómo las metáforas vivas, habitadas como experiencia sensible y encarnada, permiten que el conocimiento emerja como relación, creación y transformación en el entrelazamiento de cuerpo, arte y mundo?** no se responde desde una afirmación cerrada, sino desde una comprensión que se fue gestando en la experiencia.

Lo que este proceso permite afirmar es que dicha posibilidad se activa cuando la metáfora deja de ser un recurso del lenguaje y se convierte en el principio que organiza la experiencia misma. Es decir, cuando la metáfora se habita, no solo media el conocimiento, lo genera. En ese tránsito, el conocimiento ya no aparece como algo dado, sino como algo que emerge en la relación, que se construye en el vínculo y que se transforma en el hacer.

Es precisamente en este punto donde la pedagogía metafórica cobra sentido y se configura como respuesta, no como un método que aplica la metáfora, sino como una forma de situar el aprendizaje en un campo relacional, sensible y encarnado donde la metáfora opera como dispositivo de activación. Desde esta perspectiva, la pedagogía metafórica no enseña la metáfora; crea las condiciones para que esta sea vivida, y es en ese vivir donde el conocimiento acontece como creación, como vínculo y como transformación.

Esta comprensión se despliega a lo largo del recorrido, en las semillas que abren modos de activar la metáfora, en las resonancias que decantan lo vivido, en las voces que desde sus teorías acompañaron el recorrido y, por supuesto, en la experiencia “*Entrelazando experiencias, enraizando saberes*”, donde el conocimiento emergió en el hacer colectivo, en la memoria y en la relación con lo vivo. En todos estos espacios, la metáfora no explicó la realidad, la puso en movimiento.

De este modo, la respuesta no se reduce a una definición, sino que se encarna en una práctica: el conocimiento emerge cuando la metáfora es vivida como experiencia, y la pedagogía metafórica es el lugar donde esa experiencia se hace posible. Es en ese entre —entre cuerpo, arte y mundo— donde conocer deja de ser acumulación y se convierte en acontecimiento.

2. La metáfora como horizonte.

En el devenir de esta experiencia, la pedagogía metafórica emerge como una forma distinta de comprender y habitar las formas de aprender. No se trata de un recurso expresivo, sino de una perspectiva que reconfigura la manera en que se concibe el conocimiento, desplazándolo de lo abstracto hacia lo vivido, de lo individual hacia lo relacional, de lo explicativo hacia lo experiencial.

En este sentido, la pedagogía metafórica se afirma como la apuesta que sostiene este recorrido, una forma de situar la metáfora en el centro del aprendizaje, no como adorno del lenguaje, sino como un principio que articula la experiencia, moviliza el pensamiento y posibilita la creación de sentido. En diálogo con la pedagogía relacional, reconoce que conocer ocurre en vínculo, con otros, con el entorno, con la vida; y que es desde esa trama donde los aprendizajes adquieren profundidad.

Lo que aquí se abre no pretende imponerse, sino disponerse como una forma de mirar y habitar el conocimiento desde otro lugar. Una forma donde la sensibilidad, la imaginación y la experiencia encarnada dejan de ser complementos para convertirse en el suelo desde el cual se comprende. Así, la metáfora no explica la realidad, la transforma. Y es en esa potencia donde la pedagogía metafórica, gestada este recorrido y nutrida por la experiencia, la escritura y el diálogo; se ofrece como una posibilidad, dispuesta a ser acogida, reinterpretada y puesta en relación con otros modos de conocer.

3. La metáfora como activación

En el transcurso de esta experiencia, la metáfora se hizo evidente no por su forma, sino por su capacidad de activar. Más que una estructura a interpretar, operó como un dispositivo vivo que puso en movimiento el pensamiento, abrió conversaciones y desestabilizó formas habituales de comprender lo que nos rodea.

Desde esta perspectiva, la pregunta por si una metáfora es correcta o no pierde sentido. Su potencia no radica en su precisión, sino en lo que posibilita, en su capacidad de detonar nuevas miradas, de invitar a la creación y de generar encuentros donde antes no los había. La metáfora no se valida por su exactitud, sino por su capacidad de resonar, de incomodar, de abrir.

En ese movimiento, la pedagogía metafórica encuentra una de sus fuerzas más significativas, no busca transmitir contenidos, sino provocar procesos. Activar la metáfora es, en este sentido, activar la imaginación, la sensibilidad y la relación. Es abrir un espacio donde pensar deja de ser solo un ejercicio racional para convertirse en una experiencia que involucra el cuerpo, la emoción y el vínculo con lo vivo.

4. Abrir sin imponer.

A lo largo de esta experiencia, se fue haciendo cada vez más evidente que la metáfora no actúa desde la imposición, sino desde la apertura. No traza rutas fijas ni determina formas correctas de hacer o de comprender; por el contrario, su potencia radica en sugerir, en insinuar caminos posibles y en permitir que cada encuentro encuentre su propia forma.

Esto implica asumir un riesgo: el de habitar procesos donde no todo está previsto, donde puede parecer que mucho ocurre y, al mismo tiempo, nada se fija de manera definitiva. Sin embargo, es precisamente en esa aparente indeterminación donde emerge una de sus mayores fuerzas: la posibilidad de que lo inédito tenga lugar, de que el aprendizaje no sea la repetición de lo dado, sino la construcción situada de algo que antes no existía.

Desde esta perspectiva, la pedagogía metafórica no busca orientar hacia un resultado específico, sino sostener condiciones para que algo suceda. No dirige, acompaña; no define, abre. Y en ese gesto, reconoce que cada experiencia, cada territorio y cada grupo construyen sentidos propios, irrepetibles, que no pueden ser anticipados ni contenidos en una forma única.

5. La potencia de lo inédito.

En el curso de lo vivido, se hizo evidente que la metáfora no conduce hacia resultados predefinidos, sino que abre la posibilidad de que algo nuevo acontezca. Lejos de orientar hacia un destino claro, su fuerza radica en

sostener un espacio donde lo inesperado puede emerger, donde el aprendizaje no se anticipa, sino que se construye en el mismo acto de transitar.

Esto puede generar la sensación de falta de dirección, como si no hubiera un horizonte fijo al cual llegar. Sin embargo, más que un desvío o un vacío, es una invitación a reconocer que lo inédito no es un accidente, sino un lugar legítimo de encuentro y de conocimiento. Lo que surge en ese proceso no responde a una fórmula, sino a las condiciones particulares de cada experiencia, a las relaciones que allí se tejen y a las sensibilidades que se ponen en juego.

En este sentido, la metáfora no busca conducir, sino propiciar. No organiza el camino, lo abre. Y en ese gesto, reconoce que el aprendizaje más significativo no siempre es el que se planifica, sino aquel que emerge cuando se da lugar a lo no previsto, cuando lo nuevo irrumpe y transforma lo que se creía dado.

6. Confluencias vivas.

En este fluir experiencial, distintos saberes comenzaron a encontrarse no como campos separados, sino como fuerzas que, al entrar en relación, se transforman mutuamente. La metáfora permitió ese acercamiento, no como un puente que conecta orillas distantes, sino como un espacio donde las fronteras se disuelven y los saberes comienzan a habitarse en conjunto.

Así, lo artístico, lo pedagógico, lo lingüístico, lo biológico y lo sensible dejaron de operar de manera aislada para entrar en una dinámica de correspondencia. No se trató de sumar disciplinas, sino de permitir que respiraran

juntas, que se afectaran entre sí y que, en ese movimiento, abrieran posibilidades que difícilmente podrían emerger desde un solo lugar.

Allí, la experiencia no solo transitó por distintos campos del conocimiento, sino que los puso en confluencia, generando un entramado donde cada saber se amplifica en relación con los otros. Es allí donde la pedagogía metafórica encuentra otra de sus potencias: en su capacidad de propiciar encuentros improbables y de activar formas de comprensión que emergen precisamente en ese entre, en ese espacio compartido donde lo diverso no se separa, sino que se vuelve una sola fuerza en movimiento.

7. Lo cotidiano revelado.

En el tejido de esta experiencia, se hizo visible que la metáfora no pertenece a un lugar lejano ni extraordinario; por el contrario, habita lo cotidiano, lo simple, aquello que suele pasar desapercibido. Su potencia no radica en lo complejo, sino en su capacidad de hacer visible lo que ya está, de abrir la mirada hacia aquello que siempre ha estado ahí, pero que no siempre se reconoce.

A partir de ello, la pedagogía metafórica no introduce algo ajeno, sino que intensifica la experiencia de lo cotidiano, la vuelve más sensible, más consciente, más disponible para ser habitada. Aquello que parecía común se transforma en posibilidad, en espacio de encuentro, de aprendizaje, de cuidado y de relación.

Es en este gesto donde radica una sutileza, en hacer de lo cercano un territorio fértil. En permitir que lo cotidiano

deje de ser fondo y se convierta en forma, en experiencia, en conocimiento vivo. Así, lo que siempre estuvo ahí adquiere una nueva dimensión, no por añadirse algo externo, sino por ser mirado, sentido y vivido de otra manera.

8. El saber encarnado

Durante este recorrido, la palabra encarnado no aparece por insistencia, sino por necesidad. No es un recurso reiterativo, sino una forma de nombrar una condición esencial de lo que aquí acontece: el conocimiento no se piensa únicamente, se vive, se siente, se habita.

En este sentido, conocer deja de ser un ejercicio distante para convertirse en una experiencia que atraviesa el cuerpo, que se construye en la relación y que adquiere sentido en lo vivido. La pedagogía metafórica encuentra aquí uno de sus fundamentos más profundos, no propone una comprensión abstracta del mundo, sino una manera de implicarse en él, de afectarse y dejarse afectar.

Hablar de un saber encarnado es reconocer que el aprendizaje no ocurre por fuera de la experiencia, sino en ella. Que no se trata solo de comprender, sino de sentir, de transitar, de vincularse. Es asumir que el conocimiento no se acumula, se transforma en la medida en que se vive.

Entonces, lo encarnado no es un concepto más, sino una condición que sostiene todo el recorrido. Es lo que permite que la metáfora deje de ser idea para convertirse en experiencia, que el pensamiento se vuelva gesto y que el aprendizaje se haga vida.

9. Del lenguaje a la vida: la expansión de la metáfora

A lo largo de este recorrido, la comprensión de la metáfora experimentó una expansión progresiva de sus posibilidades de sentido. En un primer momento, siguiendo la tradición inaugurada por Aristóteles, la metáfora aparecía vinculada principalmente al lenguaje: una operación creativa que permitía nombrar la realidad mediante nuevas asociaciones. Aunque ya contenía una potencia imaginativa, permanecía situada en el ámbito de la expresión. Posteriormente, Paul Ricoeur amplía este horizonte al reconocer que la metáfora no solo transforma las palabras, sino también las formas de interpretar el mundo. Su capacidad de poner en relación realidades aparentemente distantes abre nuevas posibilidades de comprensión y hace emerger sentidos inéditos. Esta expansión alcanza un nuevo desarrollo en la propuesta de George Lakoff y Mark Johnson, quienes desplazan la metáfora del plano exclusivamente lingüístico para comprenderla como una estructura fundamental del pensamiento. Desde esta perspectiva, las metáforas no son únicamente formas de hablar, sino formas de percibir, comprender y actuar en el mundo.

Sin embargo, la experiencia desarrollada en este recorrido permitió advertir una posibilidad adicional. Cuando la metáfora deja de operar únicamente como recurso discursivo o estructura cognitiva y comienza a ser habitada a través del cuerpo, la creación y la experiencia, emerge lo que aquí se comprende como metáfora viva: una metáfora que no solo organiza el pensamiento, sino que participa activamente en la configuración de relaciones, experiencias y formas de existencia.

Es en este punto donde la metáfora entra en diálogo con las ontologías relacionales. Si el mundo se constituye a partir de entramados de relaciones en permanente co-creación, la metáfora viva puede comprenderse como un dispositivo relacional capaz de propiciar nuevos encuentros entre cuerpos, memorias, saberes, territorios y formas de vida. La metáfora deja entonces de ser únicamente una forma de representar la realidad para convertirse en una práctica que participa en su creación.

Desde esta comprensión, la metáfora viva no sustituye sus dimensiones lingüísticas o cognitivas; las contiene y las expande. Su potencia radica en transitar de la palabra a la experiencia, de la representación a la relación y de la interpretación a la creación compartida de mundo. Es allí donde la metáfora se revela como una posibilidad ontológica: una forma de habitar, imaginar y co-crear realidades desde el encuentro con otros, con lo vivo y con aquello que aún está por emerger.

Umbral de siembra.

Y así, lo que aquí se ha tejido no se recoge para guardarse, sino para continuar su camino. Permanece como una vibración sutil, como una huella que no fija pero orienta, como un susurro que acompaña sin imponerse. Lo vivido no se clausura, se abre, se desplaza, se mezcla con otras historias y se deja transformar en cada nuevo encuentro. Que esta experiencia encuentre otros suelos donde arraigar, que se siembre en manos diversas, que crezca en territorios inesperados y se nutra de otras miradas, de otros cuerpos, de otras formas de habitar el mundo. Que lo aquí compartido no permanezca intacto, sino que se expanda, se reinvente y *florezca de maneras que aún no alcanzamos a imaginar*. Que cada quien que se acerque a estas palabras no las tome como respuesta, sino como impulso; no como forma cerrada, sino como semilla en tránsito. Y que, en ese encuentro, algo se active, algo se transforme, algo comience a germinar.

Porque aprender, al final, no es otra cosa que disponerse a la vida: escucharla, sentirla, recorrerla y dejarse transformar por ella. Que este gesto continúe su siembra. Que lo sembrado aquí no se detenga, que encuentre otros cuerpos, otros suelos y otras formas de seguir viviendo. Que esta siembra continúe donde tú decidas habitarla...

Acompañantes del recorrido

Blaser, M. (2013). Ontological conflicts and the stories of peoples in spite of Europe: Toward a conversation on political ontology. *Current Anthropology*, 54(5), 547–568.

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. William Morrow & Company.

Borgdorff, H. (2012). The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia. Leiden University Press.

Carta de la Tierra Internacional. (2020). La Carta de la Tierra. Secretaría de la Carta de la Tierra Internacional.

Cajete, G. (2011). *Mirando a la montaña: Una ecología de la educación indígena* (A. Carretero, Trad.). Editorial Trotta. (Referencia adaptada; traducción no oficial).

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. A. Marina, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934)

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Editorial Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.

Fraile Narváez, M. (2019). *Biomímesis: El camino hacia un diseño eficiente*. TRP21 Ediciones.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Gadotti, M. (1999). *Ética global, desarrollo sostenible y la Carta de la Tierra: Aportes para una ecopedagogía*. Conferencia virtual del Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 61–76.

Gutiérrez Pérez, F., & Prado Rojas, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Universidad de La Salle / Universidad La Salle Costa Rica.

Kac, E. (s. f.). *Bio art: From Genesis to Natural History of the Enigma*. http://www.ekac.org/bioart_kac.pdf

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metáforas de la vida cotidiana* (A. Villegas, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1980)

Mitchell, R. E. (2010). *Bioart and the vitality of media*. University of Washington Press.

Neruda, P. (1950). *Canto general*. Talleres Gráficos de la Nación.

Ricoeur, P. (1975). La metáfora viva. *Ediciones Tiempo Contemporáneo*.

Riechmann, J. (2006). Biomímesis: Respuesta a algunas objeciones. *Isegoría*, (34), 189–205.

Santos, B. de S. (2010). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Stubrin, L. (2020). *Bioarte: Poéticas de lo viviente*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.



