

Serie  
Visuales

Colección  
Artes para la Educación

# Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas

David Ramos Delgado  
(Compilador)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# MIRADAS CALEIDOSCÓPICAS

---

EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL EN LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

David Ramos Delgado (compilador)

Ricardo Marín Viadel (introducción)

John Alonso Junca

Andrés Barrera Mateus

Maya Corredor Romero

Alejandra Cortés Rojas

Jenny Hincapié Castillo

Laura López Duplat

Juan Sebastián Ramírez

Felisa Mujica Roncery

Alejandra Varela Jaramillo



# MIRADAS CALEIDOSCÓPICAS

---

EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL EN LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

David Ramos Delgado (compilador)

Ricardo Marín Viadel (introducción)

John Alonso Junca

Andrés Barrera Mateus

Maya Corredor Romero

Alejandra Cortés Rojas

Jenny Hincapié Castillo

Laura López Duplat

Juan Sebastián Ramírez

Felisa Mujica Roncery

Alejandra Varela Jaramillo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



MIRADAS CALEIDOSCÓPICAS  
ENSAYOS SOBRE UNA LECTURA  
INTERDISCIPLINAR DE LAS ARTES VISUALES

Licenciatura en Artes Visuales – Facultad de Bellas Artes  
Universidad Pedagógica Nacional

Leonardo Fabio Martínez Pérez  
Rector

John Harold Córdoba Aldana  
Vicerrector de Gestión Universitaria

Lyda Constanza Mora Mendieta  
Vicerrectora Académica

Fernando Méndez Díaz  
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez  
Secretaría General

Martha Leonor Ayala Rengifo  
Decana Facultad de Bellas Artes

© Universidad Pedagógica Nacional

© David Ramos Delgado,

Ricardo Marín Viadel (Introducción),

John Alonso Junca, Andrés Barrera Mateus,

Maya Corredor Romero, Alejandra Cortés Rojas,

Jenny Hincapié Castillo, Laura López Duplat,

Juan Sebastián Ramírez, Felisa Mujica Roncery,

Alejandra Varela Jaramillo.

ISBN: 978-958-5503-23-6 (impreso)

ISBN: 978-958-5503-25-0 (Epub)

ISBN: 978-958-5503-24-3 (pdf)

DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/ae.2019.3243>

Primera edición, 2019

**Preparación Editorial**

Universidad Pedagógica Nacional  
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera  
Coordinación

Juan Felipe Forero Bocanegra  
Edición

Alejandra Muñoz Suárez  
Corrección de estilo

Jonnathan Castiblanco Cabrera  
Imagen de portada

Mauricio Esteban Suárez Barrera  
Diagramación y diseño de cubierta

Impreso en Javegraf.  
Bogotá, D.C., 2019

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993  
y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Prohibida la reproducción total  
o parcial sin permiso escrito.

Fechas de evaluación:  
16 de febrero de 2018

Fecha de aprobación:  
29 de junio de 2018

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS ..... 9

PRESENTACIÓN ..... 11

INTRODUCCIÓN. ~~MICRO~~TEORÍAS INESTABLES SOBRE  
ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN ..... 15

*Ricardo Marín Viadel*

TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA ..... 16

CREACIÓN ARTÍSTICA, EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INVESTIGACIÓN:  
LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES ..... 17

LA PROPUESTA A/R/TOGRÁFICA: CUANDO EL PROFESORADO DE ARTE ENSEÑA,  
NO HA DEJADO DE SER UN ARTISTA, CUANDO INVESTIGA, TAMPOCO ..... 20

REFERENCIAS ..... 20

PARTE 1

NODO CALEIDOSCÓPICO EDUCACIÓN Y MUSEOS..... 21

EL ARTE COMO FORMA DE APRENDIZAJE CREATIVO: MUSEOS,  
PÚBLICOS Y ARTISTAS. UNA PIEZA DE LUIS CAMNITZER..... 23

*Alejandra Cortés Rojas*

MUSEOS. INSTITUCIONALIDADES E INTERMEDIACIONES ..... 25

NUEVAS RELACIONES CON EL PÚBLICO. CONTEXTOS, LOCALIZACIONES ..... 27

EL ARTISTA Y LA OBRA..... 29

CONCLUSIÓN ..... 31

REFERENCIAS ..... 32

EL MUSEO EN LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA:  
ANÁLISIS DE ALGUNAS EXPOSICIONES EN ALEMANIA ..... 33

*Felisa Mujica Roncery*

INTRODUCCIÓN..... 33

BREVE HISTORIA Y CONTEXTO DEL MUSEO ..... 34

CONCLUSIONES Y EL FUTURO DEL MUSEO..... 45

REFERENCIAS ..... 47

## PARTE 2

### NODO CALEIDOSCÓPICO ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES ..... 49

#### PEDAGOGÍA DE LO ANÓNIMO: LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO ..... 51

*Alejandra Varela Jaramillo*

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                         | 51 |
| EL HABITAR COMO ACTO CREADOR .....        | 53 |
| EL DIBUJO Y LA EXPERIENCIA .....          | 53 |
| LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y EL TIEMPO ..... | 56 |
| PARA CONCLUIR.....                        | 58 |
| REFERENCIAS .....                         | 59 |

#### ENSEÑAR ARTES VISUALES A LA INFANCIA:

#### APUNTES SOBRE UN EXTRAÑAMIENTO ..... 61

*Andrés Barrera Mateus*

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                                                            | 61 |
| LA INFANCIA. DE LA CREENCIA AL CAMPO DISCURSIVO .....                        | 62 |
| ESCUELA E INFANCIA: UN CAMINO POR EXPLORAR<br>EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA..... | 63 |
| LA ESCUELA MODERNA Y LA FIGURA DE INFANCIA .....                             | 63 |
| LA INFANCIA Y LA ESCUELA YA NO SON COMO LAS PINTAN .....                     | 66 |
| LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES A LA INFANCIA.....                        | 70 |
| REFERENCIAS .....                                                            | 74 |

## PARTE 3

### NODO CALEIDOSCÓPICO PROCESOS ARTÍSTICOS,

### SOCIALES Y EN CONTEXTO ..... 77

#### GENEALOGÍA(S) CONCEPTUAL(ES) Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS ..... 79

*David Ramos Delgado*

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                                                                   | 79 |
| APORTES PARA UNA(S) GENEALOGÍA(S) CONCEPTUAL(ES) DE LAS PAC .....                   | 80 |
| POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PAC:<br>APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA ..... | 88 |
| A MODO DE CIERRE Y DE APERTURA .....                                                | 93 |
| REFERENCIAS .....                                                                   | 95 |

#### LA OBRA-TALLER COMO PRÁCTICA DE LA ESPERANZA:

#### HACIA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA CON HABITANTES

#### DE CALLE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ..... 97

*Laura López Duplat y Juan Sebastián Ramírez*

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| A PROPÓSITO DE LA OBRA-TALLER .....                   | 97  |
| LA OBRA-TALLER Y NUESTRA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....     | 98  |
| LUIS COMO INTERLOCUTOR .....                          | 102 |
| DE NUEVO A LA OBRA-TALLER: DIÁLOGOS DEL DESALOJO..... | 103 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| INTERFERENCIAS AL VOTO NACIONAL..... | 105 |
| A MODO DE CONCLUSIÓN .....           | 106 |
| REFERENCIAS .....                    | 108 |

## PARTE 4

### NODO CALEIDOSCÓPICO PROCESOS DE CREACIÓN

#### ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA ..... 109

### ENSAYOS VISUALES CRÍTICOS: DIÁLOGO ENTRE LA FOTOGRAFÍA

#### Y LA REFLEXIÓN ..... 111

*John Alonso Junca*

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| LA RELEVANCIA DE LA FIGURA DEL ENSAYO EN LA TEORÍA CRÍTICA..... | 111 |
| BREVE ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN SOBRE “ENSAYO VISUAL” ..... | 114 |
| ATRIBUTOS DE LA IMAGEN CRÍTICA.....                             | 116 |
| PROPUESTA FOTOGRÁFICA “ENSAYOS VISUALES CRÍTICOS” .....         | 119 |
| ATRIBUTOS DEL ENSAYO CRÍTICO VISUAL .....                       | 120 |
| CONSIDERACIÓN FINAL .....                                       | 122 |
| REFERENCIAS .....                                               | 123 |

### LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE MÍ,

#### LOS OBJETOS Y LAS PERSONAS..... 125

*Jenny Hincapié Castillo*

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA .....                    | 126 |
| LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE MÍ.....            | 126 |
| LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE LOS OBJETOS.....   | 127 |
| LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE LAS PERSONAS ..... | 130 |
| EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y FOTOGRAFÍA .....        | 130 |
| REFERENCIAS .....                                | 134 |
| GALERÍA DE YOKO .....                            | 135 |

## PARTE 5

### NODO CALEIDOSCÓPICO ESTUDIOS SOBRE LA IMAGEN ..... 141

### LA IMAGEN “INADECUADA” EN LA ESCUELA:

#### LOS LÍMITES MÓVILES ENTRE LO VISIBLE Y LO NO VISIBLE

#### EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA..... 143

*Maya Corredor Romero*

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| INTRODUCCIÓN.....                         | 143 |
| QUERIENDO VER EL OBJETO DE ESTUDIO .....  | 143 |
| LA IMAGEN “INADECUADA” .....              | 145 |
| ¿CÓMO INVESTIGAR UN PUNTO CIEGO?.....     | 146 |
| MIRAR LA MIRADA .....                     | 147 |
| FRONTERAS MÓVILES .....                   | 151 |
| UN CIERRE QUE PREFIERE SER APERTURA ..... | 152 |
| REFERENCIAS .....                         | 154 |



## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a las profesoras Carolina Rojas Valencia y Martha Ayala Rengifo, quienes, en su momento y mediante su gestión como coordinadoras de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional, han contribuido a la publicación del presente libro. Resalto el apoyo incondicional de la profesora Martha, decana de la Facultad de Bellas Artes, que desde un principio creyó y no dudó en la realización de esta compilación que reúne no solo la trayectoria de los y las egresadas del programa, sino también la trayectoria de más de diez años de la LAV.

Así mismo, presento mi gratitud a los docentes Julia Margarita Barco, John Alonso Junca y Santiago Valderrama que apoyaron el ejercicio de compilación de manera rigurosa y desinteresada. A la profe Julia, que desde su compromiso con el programa y su recorrido en el campo de la educación artística visual abona esfuerzos para que la LAV siga visibilizando la labor de los y las egresadas.

Debo mencionar también al profesor Ricardo Marín Viadel, docente de la Universidad de Granada, España. Su disposición y contribución con la escritura de la introducción del libro no es más que un reconocimiento a su amplia trayectoria en la docencia y la investigación en el campo de la educación artística; no me queda más que agradecer por haber aceptado nuestra invitación. En este sentido, de nuevo doy gracias a John Alonso por su paciencia para crear este contacto, sin su apoyo no contaríamos con la participación del profesor Ricardo.

Esta publicación no sería posible sin los y las autoras convocadas a dar su aporte reflexivo y analítico. Integrar a egresados/as de la LAV en este tipo de iniciativas tiene una incidencia importante para posicionar el campo de la educación artística visual en nuestro país. A ellos y ellas agradezco su entrega con la propuesta.

Finalmente, hay que mencionar a la Universidad Pedagógica Nacional por haber hecho posible el proceso editorial y de publicación de este libro. Sin duda, su apuesta por la formación pedagógica e investigativa de licenciados/as logra evidenciarse cuando se pone en marcha la circulación del pensamiento.

David Ramos Delgado



## PRESENTACIÓN

En el segundo periodo académico del año 2006, la Universidad Pedagógica Nacional dio la bienvenida a la primera cohorte de estudiantes que iniciaban sus clases para formarse como licenciados y licenciadas en artes visuales. Desde entonces, la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) nos ha recibido, año tras año, a muchos y muchas con diversas expectativas, motivaciones e interrogantes frente al asunto que en esta publicación nos convoca: la complejidad de los procesos educativos que implican las artes visuales.

En el segundo semestre de 2011, la LAV vio egresar a sus primeras tres licenciadas. Hoy, después de haber cumplido un poco más de diez años, el programa tiene claro que sus egresados y egresadas, desde una mirada sensible y crítica a nuestras realidades, aportan al campo de la Educación Artística Visual a partir de su hacer profesional, incidiendo en los diferentes contextos educativos y académicos de la ciudad, el país y, en algunos casos, fuera de él.

Como egresado el programa, considero que muchos de nosotros, cuando ingresamos a la LAV en calidad de estudiantes, no logramos dimensionar la importancia de nuestra labor. La convicción, el azar y, en otros casos, la resignación, son las constantes para presentar las pruebas de admisión en la UPN. Aun así, semestre a semestre, los procesos de formación nos llevan a preguntarnos ¿qué significa ser licenciado/a en artes visuales?, ¿qué se enseña y qué se aprende desde y en el arte?, ¿para qué y por qué del “arte actual” en la “sociedad actual”?

Con mirada retrospectiva, estos interrogantes me remiten a una nueva pregunta, quizá más amplia: ¿qué significa ser egresado/a de la LAV en un contexto como el nuestro en el que, en la mayoría de los casos, la experiencia artística merece ser re-significada y valorada desde una perspectiva educativa y socialmente comprometida? Si bien, la pretensión aquí no es dar una respuesta unívoca y cerrada, lo que se espera con las reflexiones que se despliegan a lo largo de los capítulos del presente libro —los cuales están escritos por egresados y egresadas de la LAV—, es brindar una *mirada caleidoscópica* sobre esta cuestión.

Este tipo de mirada que aquí sugiero es múltiple, amplia, con muchas conexiones y, por qué no, también distanciamientos. Ver a través de un caleidoscopio implica reconocer cierto tipo de formas, colores, matices, tamaños, en últimas, una serie de imágenes que no son estáticas. Quien mira tiene la posibilidad de mover, girar y hacer recorridos a su antojo a través del tubo de tal artefacto, para construir imágenes particulares sobre lo que se refleja y se modifica tras pasar por los espejos y cristales dispuestos al lado contrario del visor: del ojo del espectador.

La metáfora del caleidoscopio nos sirve para entender los modos de escritura del presente libro y, de manera similar, su abordaje por parte del lector. Por un lado, las distintas miradas de los autores y autoras, se conjugan desde varios lugares de reflexión y enunciación, que al ponerlos en diálogo y tensión, nos permite visualizar una apuesta y una comprensión sobre la Educación Artística Visual.



La otra *mirada caleidoscópica* es, entonces, una invitación al lector o lectora a construir, no solo un orden de lectura de los capítulos del libro, sino también una mirada particular y problematizadora en torno a la Educación Artística Visual y sobre el rol de los/as licenciados/as en artes, o de aquellos que estén interesados por problemas de la educación en artes, en un sentido amplio.

Pero, ¿desde dónde o desde qué aspectos construir esta mirada? La pregunta por los procesos de enseñanza de las artes y su relación con la cultura visual en la formación de la mirada de los sujetos, los estudios en torno a las imágenes, la apertura del arte contemporáneo a prácticas sociales y educativas permeadas por la cultura, dentro de ellas, las prácticas artísticas comunitarias en contextos específicos, han sido algunos de los nichos que ocupan a la LAV, no solo en el desarrollo de su currículo y en los intereses investigativos de los trabajos de grado de estudiantes, sino también en el ejercicio profesional de nosotros, los egresados y egresadas.

A partir de estos nichos sugiero unos *nodos caleidoscópicos* —en total cinco— que, además de estructurar cada una de las partes del libro, son las rutas de lectura y construcción de esas posibles *miradas caleidoscópicas*. Debo aclarar que estos nodos no están organizados jerárquicamente, tampoco poseen un orden específico y no tienen una enumeración de ningún tipo, lo que implica al lector/a definir su propia ruta reflexiva.

Antes de hablar de cada uno de los nodos y como preámbulo, el libro es introducido por el profesor de la Universidad de Granada, Ricardo Marín Viadel, quien hace una reflexión integradora sobre el resto de capítulos. Para ello, nos presenta algunos problemas de la Educación Artística Visual en el contexto de producción de imágenes en la sociedad contemporánea. Así mismo, nos señala varias apuestas metodológicas de investigación que integran y problematizan la creación, la educación y la investigación en el campo de las Artes Visuales, esto es, la “Investigación Artística” y la “Investigación Basada en Artes”.

Posteriormente, en el nodo caleidoscópico *Educación y museos*, Felisa Mujica y Alejandra Cortés

nos presentan sus reflexiones en relación con el lugar del museo como institución artística, algunas de sus problemáticas y su ampliación hacia lo educativo. Por su parte, Alejandra realiza un análisis de la obra de Luis Camnitzer “El museo es una escuela”, para debatir el lugar del público y del artista en los procesos educativos en torno a las prácticas del arte contemporáneo. En esta misma línea, Felisa nos señala algunos elementos y reflexiones de varias exposiciones en museos de Alemania, para hablarnos de los procesos de educación de la mirada, la experiencia e interacción del espectador con la obra de arte o los objetos expuestos y el lugar de la “mediación en arte” para los museos en la actualidad.

Otro de los nodos caleidoscópicos se refiere a la *Enseñanza de las artes visuales*. Allí, Alejandra Varela puntualiza sobre la experiencia de dibujar en función del espacio y el tiempo y el lugar del “profesor-dibujante”, esto para señalar elementos que aportan a la enseñanza del dibujo. En este mismo nodo, Andrés Barrera abarca perspectivas sobre la enseñanza de las artes visuales para la infancia; a partir de una crítica a la institución moderna, Andrés nos insiste en la importancia de la cultura visual para los niños y niñas en la sociedad contemporánea y sus implicaciones para la Educación Artística Visual.

Algunos apuntes sobre *Procesos artísticos, sociales y en contexto* convergen en otro nodo. Con el fin de problematizar el lugar del arte en la sociedad contemporánea para aportar a la construcción de sujetos, los autores, aquí convocados, ofrecemos reflexiones sobre algunas prácticas y discursos en el desarrollo de experiencias artísticas y/o educativas en contextos comunitarios y con poblaciones diversas. A partir del capítulo que en este nodo planteo, abordo las “prácticas artísticas comunitarias” desde unas genealogías conceptuales que conllevan a pensar estas experiencias de forma educativa y pedagógica. Mientras tanto, Laura López y Juan Sebastián Ramírez concentran sus planteamientos en torno a una experiencia con habitantes de calle de Bogotá por medio de una obra-taller relaciona con procesos de empoderamiento.

En el nodo enunciado como *Procesos de creación artística contemporánea*, John Alonso y Jenny Hincapié centran su mirada en la fotografía como lenguaje que

viabiliza otras narrativas, nuevos procesos educativos y diversas posturas reflexivas sobre la realidad. John nos expone, a partir de un profundo análisis, las posibilidades de creación artística del ensayo visual desde una perspectiva crítica, poniendo en diálogo la fotografía con la literatura. Desde una postura más subjetiva, Jenny Hincapié nos relata su experiencia fotográfica y pedagógica alrededor de la imagen y los procesos comunitarios y sociales que condujeron su labor como licenciada en artes visuales.

En el nodo *Estudios sobre la imagen* se introduce a algunos resultados de la investigación de Maya Corredor, correspondiente a su formación posgradual. Sus reflexiones se desarrollan tomando como base discursiva los estudios de la cultura visual y sus miradas analíticas, de ahí que Maya nos invita a pensar las posibilidades de producción de conocimiento alrededor de lo que cataloga como “imágenes inadecuadas” en la escuela, referidas a grafitis, rayones y demás imágenes que reaccionan al sistema y que son producidas por los y las estudiantes.

Como se podrá notar, nodos y miradas caleidoscópicas se ponen en diálogo para plantearnos la necesidad de consolidar y posicionar un campo de saber tan reciente en nuestro país como es el de la Educación Artística Visual. Esto implica pensar, desde nuevos lugares, asuntos como la ampliación y la maleabilidad de las prácticas del arte actual y su enseñanza. Estas miradas nos llevan a explorar posturas epistemológicas y metodológicas, la imagen en la cotidianidad y la cultura en general, la diversidad de contextos que expanden la escuela y el museo, los procesos comunitarios y sociales desde la experiencia artística, la crítica al arte tradicional y sus instituciones o las nuevas formas de ser artista y espectador/a.

Por tanto, la configuración de este libro pretende dar lugar a aquellas reflexiones que los y las egresadas de la LAV hemos venido madurando y consolidado en nuestros campos de desempeño profesional y de formación posgradual, generando lecturas que puedan resultar novedosas y sugerentes. Reconociendo que, en la actualidad, las licenciaturas en artes visuales del país son pocas y las reflexiones a nivel nacional en torno a la Educación Artística Visual son limitadas, se hace urgente conversar sobre este campo. A partir de la mirada de los y las licenciados de la UPN, el propósito es fijar caminos hacia las distintas maneras de comprender las posibles relaciones entre el arte, la pedagogía y la cultura visual, a partir de una *mirada caleidoscópica*.

David Ramos Delgado



# INTRODUCCIÓN

## MICROTEORÍAS INESTABLES SOBRE ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN

Ricardo Marín Viadel<sup>1</sup>

Este libro presenta un panorama amplio, denso y actualizado de proyectos y propuestas sobre educación artística visual, artes, culturas visuales y creación artística en contextos escolares, museísticos y sociales. Por lo tanto, abarca un extenso abanico de situaciones y problemas que reflejan la pluralidad de temáticas y debates que se producen en las artes visuales y en la educación en las sociedades contemporáneas.

En esta introducción quiero hacer, primero, una reflexión sobre algunos de los problemas actuales en el campo de la educación artística y, en segundo lugar, describir las propuestas de metodología de investigación que han surgido a partir de la triple experiencia de los profesionales en esta área: la creación artística, la educación artística y la investigación.

Antes de comenzar, quiero hacer una escueta aclaración sobre el tímido juego visual en el título de esta introducción. La primera palabra está tachada. Hay una línea horizontal que cruza desde la letra 'm' hasta la letra 'o'. Si la palabra está tachada no debería aparecer como primera palabra del título y si aparece en el título, entonces no debería estar tachada. Si finalmente aparece impresa la palabra tachada es porque de forma premeditada quiero presentar un doble juego entre lo que representa el lenguaje verbal y lo que muestra el signo visual. Este doble juego es sintomático del conjunto del libro en el que, en la mayoría de sus capítulos, se usa el lenguaje verbal para describir e interpretar acciones y sucesos que han tenido lugar, prioritariamente, en torno a imágenes y proyectos visuales.

---

1 Es profesor en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (España). Con su amplia trayectoria se ha consolidado como uno de los académicos contemporáneos más relevantes en torno a la configuración del campo de la educación artística en España, además, de sus aportes conceptuales y metodológicos a la Investigación en Educación Artística y la Investigación Basada en Artes.

Ha coordinado la publicación de importantes libros, por mencionar algunos: *Didáctica de la educación artística para primaria* (2003) e *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (2005).

Otras de sus publicaciones a destacar son: *Investigación y metodologías de investigación en bellas artes* (2003); *La "investigación educativa basada en las artes visuales" o "arteinvestigación educativa"* (2005); *Educación artística y títulos de grado y posgrado en la formación inicial del profesorado* (2008); *A/R/Tografía social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre artes visuales y educación* (2017).

Correo: ricardom@ugr.es

## TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El enorme desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales no ha provocado un gran desarrollo de la educación artística ni de las necesidades de formación visual del conjunto de la población sino todo lo contrario.

Aunque los lugares y territorios en los que se desarrolla la educación artística son muy amplios y diversos —ya sea dentro y fuera del sistema escolar formal, bien en grandes instituciones públicas y privadas como museos y galerías de arte o en pequeños talleres y agrupaciones en las que se reúnen personas de todas las edades—, la zona central y enormemente decisiva de la educación artística cuando pensamos en el conjunto de la población es la escuela obligatoria. Y lo que podemos constatar actualmente es que el tiempo dedicado a las asignaturas de educación artística (su denominación oficial cambia ligeramente de unos sistemas educativos a otros) en los años de escolaridad obligatoria está siendo reducido de forma alarmante en muchos países del mundo; principalmente, porque otras disciplinas, relacionadas con las ciencias y las tecnologías, son favorecidas en la formación básica de los futuros ciudadanos.

Esta situación está coincidiendo con el irrefrenable auge de las nuevas tecnologías audiovisuales de comunicación en las sociedades contemporáneas. Hace ahora algo más de cuarenta años se pensó que la popularización de las máquinas fotográficas y de cine de pequeño formato, debido a su enorme abaratamiento, junto al desarrollo de los grandes medios de comunicación de masas audiovisuales, especialmente de la televisión, harían necesaria una alfabetización visual universal (Dondis, 1976). Esto no ha sido así.

La extraordinaria sencillez y la extremada eficacia de las aplicaciones fotográficas y videográficas de los teléfonos móviles han conseguido que una gran mayoría de personas, tanto en contextos profesionales como privados, produzcan habitualmente fotografías y videos que se difunden de forma inmediata y son consumidos instantáneamente a través de las redes sociales, ya sea WhatsApp, YouTube, Instagram u otras similares. Además, en la mayoría de las ocasiones cada imagen genera a su vez respuestas también visuales

entre personas y grupos, que se suceden y expanden de manera apresurada. Bien es cierto que muy pocas veces este intercambio de imágenes y videos se articula como un auténtico diálogo visual, porque en la mayoría de las ocasiones la correspondencia o concordancia entre las imágenes recibidas y las enviadas no pasa del plano de la función fática del lenguaje tal y como la definió Jakobson (1975): los contenidos y significados de esas imágenes son en la mayoría de los casos insignificantes, banales o fútiles, porque su función fundamental es simplemente mantener el contacto entre las personas que coinciden en el grupo. Pero lo decisivo, desde el punto de la educación artística, es que pocos usuarios habituales de fotografías y videos, ya sea en el ámbito privado o en el profesional, sienten la necesidad de una formación artística o técnica especializada para resolver adecuadamente sus necesidades de comunicación audiovisual. ¿Por qué?, fundamentalmente porque los dos elementos básicos para el reconocimiento de lo que hay representado en una imagen fotográfica, el equilibrio lumínico (que la fotografía no sea ni tan negra y oscura, ni tan blanca y clara que nos impida identificar las figuras) y el enfoque (que los elementos más importantes tengan suficiente nitidez para que podamos distinguirlos sin problema) son, en la mayoría de los casos, resueltos automáticamente por la máquina. Las complicadas y laboriosas técnicas tradicionales de la fotografía analógica para resolver los problemas de cantidad y calidad de las luces y la exactitud del enfoque y profundidad de campo han quedado completamente resueltas o minimizadas de forma automática para la gran mayoría de nuestras necesidades.

Por otro lado, otros conceptos claves en fotografía y video como el encuadre o la composición, aunque sean decisivos para la calidad artística de una imagen, apenas si son relevantes para la mayoría de las necesidades de comunicación. El conocimiento mutuo del contexto entre emisor y receptor, así como la habilidad del ojo humano para centrar la atención en los elementos que quiere reconocer, reducen drásticamente las dificultades de ruido y aberraciones. Al fin y al cabo, la gran mayoría de las imágenes fotográficas o videográficas que producen la mayoría de las personas están hechas para que funcionen sabiendo previamente

en qué es lo que tenemos que fijarnos, y aunque la imagen pueda ser confusa por sí misma, somos capaces de concentrar nuestra atención única y exclusivamente en lo que sabemos que tenemos que mirar. Por ejemplo, cuando una persona nos envía una fotografía de la plantita que con tanto esmero ha cultivado durante todo el año para que admiremos su primera floración, aunque lo más llamativo de la imagen sea el terrible estampado de las cortinas del salón, el desorden de las sillas alrededor de la mesa y el desagradable reflejo de la luz que entra por la ventana en la pared trasera, nuestra mirada es capaz de evadirse de todos esos elementos que está viendo para concentrarse únicamente en las florecitas tan mal iluminadas que eran el objetivo principal de la fotografía.

Además, como las nuevas tecnologías digitales han abaratado tantísimo los costes, no nos importa tener que repetir una, dos o tres veces cada fotografía, en el caso que sea necesario, porque apenas hay gasto ni desgaste de los materiales en los diferentes ensayos, errores y aciertos.

Este es precisamente el reto de las nuevas tecnologías de la imagen, automatizar y simplificar drásticamente las complicadas técnicas que requieren (o requirieron) una extraordinaria pericia por parte de los profesionales de la creación de imágenes, para que el usuario estándar no tenga que preocuparse por nada de esto. Los más sencillos teléfonos móviles llevan incorporados programas de retoques de imagen para embellecer —así lo expresan literalmente— un retrato fotográfico: por ejemplo, agrandar los ojos, eliminar arrugas y manchas de la piel, adelgazar la silueta, etc., que hace apenas unos años requerían el uso concienzudo de los más sofisticados programas de tratamiento de imágenes.

Las nuevas tecnologías de creación y difusión de imágenes visuales y audiovisuales están hechas para que no haga falta acudir a ninguna facultad de artes visuales para usarlas, porque son tremendamente intuitivas y eficazmente automáticas. Estas son las razones de su éxito comercial y de su razón de ser como productos de consumo masivo. Las técnicas de automatización se concentran en resolver las cualidades más llamativas de las imágenes hegemónicas en este mundo globalizado. Y por ello el desarrollo tecnológico refuerza, a su vez, la hegemonía de ese tipo de imágenes.

A mi modo de ver, este es uno de los retos más acuciantes para la generación actual de profesionales y profesorado de la artes visuales.

## CREACIÓN ARTÍSTICA, EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES

Los intereses investigativos habituales de las personas con una formación en artes visuales y que desarrollan su actividad profesional en ámbitos relacionados con la educación artística en cualquier nivel de enseñanza y en contextos ya sean escolares, académicos, museísticos y sociales, suelen dirigirse hacia dos tipos principales de temas: o bien a la investigación sobre su propia especialidad artística (la cerámica, la pintura, el diseño, la escultura, la *performance*, el video, etc.); o bien sobre su actividad profesional como docentes de arte, es decir, sobre la enseñanza y aprendizaje de la cerámica, del diseño, de la escultura, del vídeo, etc. Cada una de estas dos zonas temáticas tiene sus propios problemas clave y se abre a una gran variedad que, en síntesis, puede resumirse diciendo: o bien el tema de investigación fundamental es un problema artístico, o bien es un problema de educación artística.

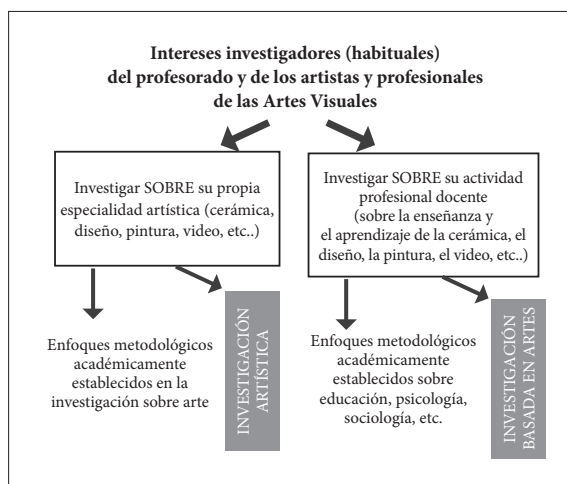


Figura 1.1 Diferencias (sutiles) entre la Investigación Artística y la Investigación Basada en Artes

Fuente: Ricardo Marín Viadel

A partir de la experiencia en las facultades de bellas artes en las universidades españolas en estas últimas décadas, que es el territorio que yo mejor conozco, en general las personas que desarrollan una actividad profesional principalmente como artistas suelen decantarse por temas eminentemente de índole artística: ya sean las propias técnicas y materiales artísticos (enfoque muy apetecido tanto en las áreas de escultura, cerámica o grabado, así como en las nuevas tecnologías de la imagen), ya sean enfoques más de carácter estético, o de crítica de arte, o de sociología o antropología del arte. Estos temas y sus enfoques metodológicos corresponden a los procesos de investigación característicos de disciplinas académicas perfectamente asentadas en las instituciones universitarias: tecnologías de materiales, semiótica, historia y crítica de arte, sociología del arte, etc.

## Investigación Artística (Artistic Research [AR])

En los últimos quince o veinte años (aunque es muy arriesgado establecer una fecha exacta), en el contexto de las facultades de bellas artes, artes visuales y diseño, se ha ido consolidando un nuevo enfoque de investigación cuya denominación más difundida es “Investigación Artística”. Este enfoque subraya que una

buena parte de la investigación debe consistir en nuevas obras artísticas que se crean en relación con el tema en cuestión. No se trata tanto de que el artista analice su propia obra, sino más bien de que demuestre las nuevas posibilidades de desarrollo que tiene un problema o un concepto artístico.

La Investigación Artística es una metodología, o mejor un conjunto de metodologías de investigación que se han desarrollado en las facultades de arte y diseño y que abarca también a las facultades, escuelas y conservatorios de música, danza, teatro y artes escénicas (Biggs y Karlsson, 2011). Junto a los libros, los manuales y las revistas internacionales, las cuales son uno de los elementos institucionales de mayor prestigio, el enfoque de la Investigación Artística cuenta con el *Journal of Artistic Research* (Revista de Investigación Artística) que es una publicación en línea de libre acceso que aprovecha las posibilidades de las nuevas tecnologías de comunicación audiovisual para incorporar en su publicación, además de textos escritos, imágenes fotográficas, música e investigaciones sonoras, producciones videográficas, que eran formatos que no tienen cabida en las clásicas revistas académicas<sup>2</sup>.

Desde mi punto de vista, lo decisivo de la Investigación Artística es que propone unas estrategias y metodologías innovadoras que responden a las cualidades fundamentales de los procesos contemporáneos de creación artística. Probablemente el rasgo más llamativo, y el que sistemáticamente genera más controversia, es que el proceso y los resultados de la investigación son prioritariamente imágenes, en el caso de las artes visuales (o música, danza, etc., en el caso de otras especialidades artísticas).

Esta circunstancia hace que se ponga en cuestión la tradicional división académica entre teoría y práctica. En general, se asume que la teoría únicamente puede hacerse con palabras (o ecuaciones) y que las imágenes visuales son intrínsecamente incapaces de constituir una aportación teórica porque, a lo sumo, son ejemplificaciones o “ilustraciones” de teorías. Desde esta posición, claro está, dado que el propósito fundamental de la investigación es la construcción de teorías,

2 Enlace de la revista <http://www.jar-online.net/>



la imágenes visuales quedan *per se*, excluidas. Desde mi punto de vista, la Investigación Artística instauro el que un objeto o un conjunto de objetos son capaces de constituir una nueva teoría sobre el diseño industrial y, de un modo semejante, un nuevo conjunto de dibujos o pinturas o vídeos una nueva teoría artística.

## Investigación Basada en Artes (Arts Based Research [ABR])

Esta denominación es la que actualmente se ha impuesto para reunir los enfoques fundamentalmente de índole educativa, psicológica, sociológica o antropológica, pero que usan datos, procesos de indagación y verificación, argumentos y conclusiones que son principalmente visuales: dibujos, instalaciones, *videoperformances*, etc., en el caso de las artes visuales, o formas sonoras y musicales, teatro, danza, etc., para otros tipos de expresiones.

La principal diferencia entre Investigación Artística e Investigación Basada en Artes no es tanto de índole metodológica como de índole temática, aunque estas diferencias, por ahora, son muy tenues y borrosas. De hecho, bastantes congresos y reuniones científicas usan casi indistintamente ambas denominaciones<sup>3</sup>.

Los enfoques de Investigación Basada en Artes tienden a especializarse progresivamente, bien por el tipo de temas que tratan, o bien por la especialidad artística que usan prioritariamente. Así esta fue una de las más contundentes y pioneras propuestas de Elliot Eisner y Tom Barone. En un capítulo muy influyente que ha sido reeditado varias veces, la definieron de una forma muy abierta, a través de dos características fundamentales:

Primero, la investigación basada en artes está comprometida con un propósito a menudo asociado con la actividad artística [...]. Segundo, la investigación basada en artes se define por la presencia de ciertas cualidades estéticas o elementos de diseño que impregnan el proceso de investigación y el “texto” investigacional. Aunque estos elementos son, en alguna medida, evidentes en toda actividad de investigación educativa, cuanto más pronunciadas sean, más puede caracterizarse la investigación como basada en artes. (Barone y Eisner, 2006, p. 95)

De especial interés para nuestro campo, ellos incluyeron un epígrafe en su capítulo titulado “Formas no-lingüísticas de investigación educativa”, en el que escribieron:

[...] esos tipos no-lingüísticos de investigación educativa basada en artes pueden presentar el desafío más grande para aquellos investigadores tradicionalista para los que la palabra escrita ha sido el único medio permitido para comunicar los hallazgos de investigación. (Barone y Eisner, 2006, p. 101)

En la Investigación Basada en Artes, junto a la especificación educativa, pueden establecerse concreciones más refinadas. Así, por ejemplo, la Investigación Educativa Basada en la Fotografía (Mesías Lema, 2012; Molinet Medina, 2016) o la Investigación Educativa Basada en la Arquitectura y el Urbanismo (Genet, 2016), o la Investigación Educativa Basada en la Narración Gráfica (Navarro Martínez, 2016).

---

3 Para ampliar véase: <http://som.esbrina.eu/artsbased/>, <http://art2investigacion-en.weebly.com/>, <http://taide.aalto.fi/fi/research/arts-based-research/>



## LA PROPUESTA A/R/TOGRÁFICA: CUANDO EL PROFESORADO DE ARTE ENSEÑA, NO HA DEJADO DE SER UN ARTISTA, CUANDO INVESTIGA, TAMPOCO

La mayoría del profesorado de arte, en cualquier disciplina, tiene una formación especializada y, por eso, además de su actividad docente, muchos profesionales desarrollan una obra artística personal. Así mismo, muchos profesionales de las artes visuales, de forma continuada o esporádica, trabajan como profesores o educadores en seminarios, cursos o en intervenciones sociocomunitarias. En la mayoría de los casos, la simbiosis entre la creación artística personal y la actividad docente como profesor de arte es muy intensa.

Una de las ideas más atractivas de la *a/r/tografía* es que las funciones de hacer arte, la de enseñar arte y la de investigar sobre educación pueden desarrollarse al unísono, de forma congruente y equilibrada.

La denominación de este enfoque metodológico proviene de que las tres primeras letras del término *a/r/tografía* son un acróstico que en inglés significa “artista” (*artist*), “investigador” (*researcher*) y “profesor” (*teacher*) y que reunidos conforman la palabra “art” (arte). Actualmente, el rasgo metodológico definitorio más claro de la *a/r/tografía* es el equilibrio coherente entre las tres dimensiones que se mencionan en su denominación: es una investigación en la que el autor actúa indistintamente como docente y artista.

La *a/r/tografía* es un feliz hallazgo metodológico para responder a las necesidades del profesorado de disciplinas de cualquier nivel educativo (Barone y Eisner, 2012; Irwin, 2004).

Los tres componentes (investigación, educación y creación artística) están fundamentados en las tres categorías aristotélicas: la teoría, la praxis y la *poiesis*. Pero en *a/r/tografía* estas tres dimensiones se integran buscando las zonas intermedias y mestizas entre cada una de ellas (Irwin, 2004).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barone, T. y Eisner, E. (2006). *Arts-based Educational Research* [Investigación educativa basada en artes]. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research* [Manual de métodos complementarios de investigación educativa] (pp. 95-109). Washington: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research* [Investigación basada en artes]. Los Ángeles: Sage.
- Biggs, M. y Karlsson, H. (eds.) (2011). *The Routledge Companion to Research in the Arts* [Compendio de la investigación en las artes de Routledge]. Londres: Routledge.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Genet, R. (2016). *Ciudad y educación artística en la formación inicial del profesorado: Una investigación educativa basada en las artes visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography. A Metonymicmétissage*. En R. L. Irwin, C. Leggo y A. de Cosson (eds.), *A/R/Tography: Rendering Self Througharts-based Living Inquiri* [a/r/tografía: la representación del yo a través de la indagación vital basada en artes] (pp. 27-38). Vancouver: Pacific Educational.
- Jakobson, R. (1975) [1963]. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Mesías Lema, J. M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Molinet Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Navarro Martínez, D. (2016). *La narración gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la escuela secundaria*. Granada: Universidad de Granada.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2014). Visual a/r/tography in Art Museums [A/r/tografía visual en los museos de arte]. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art.*, 3(2), 172-188. DOI: 10.1386/vi.3.2.172\_1

# **PARTE 1**

## **NODO CALEIDOSCÓPICO EDUCACIÓN Y MUSEOS**



## EL ARTE COMO FORMA DE APRENDIZAJE CREATIVO: MUSEOS, PÚBLICOS Y ARTISTAS. UNA PIEZA DE LUIS CAMNITZER

Alejandra Cortés Rojas<sup>1</sup>



Figura 2.1 Luis Camnitzer (2015). *El museo es una escuela*. Instalación para sitio específico.

Fuente: Alejandra Cortés Rojas

La frase “El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”, y la acción que comprende su instalación, constituyen materialmente la pieza de Luis Camnitzer; esta se ha presentado en más de quince museos alrededor del mundo y en algunos casos es permanente. La manera en la que se instala la obra, así como las especificaciones de diseño, montaje, tipografía e idioma en el que se escriba la frase corresponden a un acuerdo con el equipo de diseño de cada museo y al país donde se ubique, por lo que el artista la plantea como una creación con responsabilidades compartidas. En ese sentido, la producción técnica de la obra varía con cada instalación, adoptando la condición de obra para *sitio específico*.

1 Docente adscrita a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Correo: alecoro1@hotmail.com

En el 2015 se presentó *El museo es una escuela* en el marco de la exposición “Bajo un mismo sol: arte de América Latina hoy” realizada en el Museo Jumex de Ciudad de México. La presencia de Camnitzer en sus charlas, publicaciones y obras presentadas hizo énfasis en un interés explícito en su trayectoria: la relación arte-educación. Las tensiones, coincidencias y potencialidades de esta relación enunciadas desde el campo artístico permiten desplegar algunas reflexiones sobre el lugar de la educación en el espacio predilecto del arte: el museo.

Más que en su producción de obra, para Camnitzer este tema ha sido trabajado desde una perspectiva teórica y crítica a partir de su propia experiencia como docente, artista y asesor pedagógico en distintos eventos e instituciones artísticas. Su obra se ha caracterizado por un agudo y recurrente uso del lenguaje —verbal— como soporte, medio y obra, pero sobre todo, por desarrollarse conceptualmente dentro del contexto latinoamericano. Parte de su trabajo se vincula a lo latinoamericano, histórica y epistemológicamente, de manera que la interpelación de sus obras se hace vinculada a unas realidades particulares.

No obstante, *El museo es una escuela* es de naturaleza distinta. En lugar de partir de una inquietud presente en realidades que rebasan lo artístico (un acontecimiento histórico, un problema social o político), esta obra se presenta justo en el debate por la construcción artística, sus instituciones y su pertinencia social. Esta pieza se genera en una especie de contrato que involucra a tres instancias: público, artista y museo; es una declaración que implica al arte y a la educación en una simbiosis distinta a la que comúnmente se propone. Ya no como campos de conocimiento separados en los que, dependiendo del lugar de enunciación, uno se subsume al otro (le pasa al arte cuando entra en la escuela en forma de manualidades y le pasa a la educación cuando entra al museo como aditamento de sus exposiciones).

La pregunta que se construye en torno a esta relación es mucho más compleja, se enfoca en identificar momentos y formas potenciales en el arte que puedan ponerse en concierto con un proyecto de comunidad sin desvirtuar su condición de arte. No se cuestiona si hay o no relaciones de distinto tipo entre el arte y la educación, sino, qué de ellas puede desarrollarse en función del contacto con el público.

Esta obra interpela el museo como lugar de encuentro entre el arte y el público. La institución artística funciona —en el mejor de los casos y sin obviar intereses de mercado— como conector entre la creación individual o colectiva y la percepción del público; introduce el arte en dinámicas sociales y sirve de foco para exaltar algunos valores, a la vez que descarta otros. La pieza de Camnitzer logra resaltar esta condición y responsabilidad de las instituciones del arte; es una obra que va más allá de la crítica institucional para, desde su mismo lugar como obra, proponer relaciones y afianzar el sentido del museo como escuela. Al respecto del origen de esta pieza como respuesta contestataria a las formas preestablecidas del museo, dice Camnitzer (2014):

El proyecto surgió de un intercambio que tuve con un director de museo con el que estaba trabajando, quien cuando sugerí proyectos educativos para incorporar en una muestra me dijo: “Esto es un museo, no una escuela”. En broma, pero como venganza, agarré una foto de la fachada del museo y le planté las frases de “el museo es una escuela” a gran escala con Photoshop, y se la envié. En el proceso me di cuenta de que era una obra que me interesaba más seriamente. (p. 1)

Parte de la crítica que se ha hecho al museo y que ha resultado en muchos casos en la creación de nuevos espacios para el arte, espacios alternativos o privados, tiene que ver con una percepción permanente de que el museo es una institución reservada para las personas que trabajan dentro del campo del arte o que pertenecen a la élite. Esta noción de público omite a la comunidad que no está en calidad de galerista, estudiante o profesor de arte, artista, etc. Los despoja de su participación, exigencias, opiniones y expectativas.

Uno de los momentos clave en la reevaluación de los museos de arte, y en la institución artística en general, está en reconsiderar la posición del público. Pensar la institución en favor de un contexto y sus habitantes —y no al contrario que es como tradicionalmente se instauró—, así como estimular la inclusión de nuevos públicos y su participación activa, hacen parte de las proyecciones y objetivos de las instituciones artísticas y sus recientes departamentos de intermediación.

Finalmente, la obra de arte como dispositivo educativo lleva a considerar en ella cualidades que permitan producirla y leerla en clave de comunidad. Pensar la creación individual como representación colectiva supone ver en esta su capacidad de comunicación. En este sentido, la consideración del arte en su potencial educativo tiene que ver con la aproximación que pueda darse entre la obra y la consciencia que tenga sobre ella el espectador. Esto involucra un esfuerzo del artista, pero también del público.

*El museo es una escuela* es una iniciativa individual que se torna colectiva y se expande en la medida en que se comparte, en primera instancia con la participación de los museos y, en segunda, con el público de estos. En esta pieza, la comunidad artística queda interpelada: museo e intermediación, renovación de las relaciones público-museo-obra y esta última como dispositivo educativo, componen algunos elementos que despliega este trabajo artístico.

## MUSEOS. INSTITUCIONALIDADES E INTERMEDIACIONES

El museo como institución moderna se instaure en la historia como un aparato de adoctrinamiento que define unos valores, ideologías y verdades comprometidas con un modo de ser burgués, el cual, como señala Jesús Carrillo (2015), mantiene hasta la actualidad una puesta en escena del mismo corte. El museo caracterizado por la exposición de textos, obras de arte y objetos extraídos de sus contextos habituales, constituye una narrativa sobre el mundo exterior o sobre el mundo del arte (en el caso de las piezas que son autorreferenciales dentro del campo), que ha de ser contemplada por el espectador de una manera pasiva.<sup>2</sup> Pensado y puesto en marcha así, el museo es hasta el día de hoy un lugar predilecto del arte, en el que pese a su señalado anacronismo por varias instancias de la crítica, se sigue manteniendo como un lugar de atesoramiento y de relación dominante con el pasado.

Para América Latina el museo llega como un aparato moderno en el sentido en que importa una idea de civilización europeizada y ajena. En esa medida, funciona como medio de colonización al instaurar unas formas de organización, selección y legitimación del arte derivadas de las vanguardias europeas y en favorecimiento de lógicas externas de “desarrollo”. Ejemplo de ello son las recurrentes asociaciones de categorías como lo salvaje, exótico o tropical a las producciones artísticas latinoamericanas en el siglo xx. Las prácticas vinculadas a la crítica institucional inician en Occidente —o por lo menos así está declarado en la historia del arte— en la década de los sesenta. Textos, obras y la generación de espacios alternativos para el arte se propusieron como en una especie de desmantelación de poderes dentro del museo.<sup>3</sup>

Los cuestionamientos a la institución artística y a las verdades reproducidas por el museo se han manifestado en Colombia en este mismo sentido. Podrían identificarse al menos dos maneras: en la reinención institucional involucrando nuevas articulaciones a nivel de actores, disciplinas, formas de organización, incluso de producción, como es el caso de la Bienal de Venecia de Bogotá; y la institución como lugar que puede subvertirse y aprovecharse en crítica

2 Sobre todo con la idea del museo como un cubo blanco donde “el mundo exterior no penetrará dentro de este espacio, que las ventanas estuvieran cerradas, los muros pintados de blanco, los techos se convirtieran en fuente de luz. Solo entonces el arte liberado de todo lo externo a él podía asumir su propia vida” (Brian O’Doherty, citado por Ana María Guasch, 2007, p. 192).

3 Véase Andrea Fraser (2005), “De la crítica de las instituciones a la institución de la crítica”.

con su propio funcionamiento. Piezas como *Aquí no cabe el arte* de Antonio Caro o *Mugre* de Rosemberg Sandoval se han posicionado como iconos de la crítica en las mismas instituciones y desde las obras.

El establecimiento y la identificación de estas prácticas dentro del campo del arte han dejado ver que la idea de que hay un adentro y un afuera de la institución es bastante difusa, pues, ya no la institución sino la institucionalidad del arte está internalizada en cada actor del campo, incluso si es detractor. Andrea Fraser (2005) advierte cómo al final la crítica a la institución artística termina siendo institucionalizada y reabsorbida por el campo del arte. Así, la institución artística habrá de pensarse como una red de relaciones entre lugares, organizaciones o individuos específicos que configuran un *campo social* que finalmente hace legítima la existencia de algo como arte.<sup>4</sup>

De un modo general, las instituciones son mecanismos que tienen como fin ordenar y regularizar el comportamiento de un grupo humano en un determinado campo. En el área artiestica, tradicionalmente, las instituciones han figurado como museos, galerías y academias, las cuales reproducen y producen concepciones, paradigmas y formas de entender y hacer arte, al mismo tiempo que seleccionan y reducen el panorama de posibilidades existentes.

La pieza de Camnitzer puede leerse no como crítica al museo sino como afirmación prometedora. En ella no se niega o rechaza al museo como institución del arte, al contrario, se aprovecha y se reconoce como lugar legitimador y constructor de verdades, refugio intelectual y espacio de reunión de subjetividades. La forma en la que se expone esta pieza, en el exterior de los museos, como en una especie de rótulo, etiqueta o ficha técnica de una gran pieza, anuncia un compro-

miso con el visitante. *El museo es una escuela* interactúa con el funcionamiento del museo; más allá de criticar o exponer una inconformidad, desajuste o incoherencia en la institución, la obra propone vínculos y asigna responsabilidades al artista, público y museo.

Al igual que cualquier obra, el museo tiene su razón de ser en la exposición, en lo *externable*; la experiencia estética individual y compartida tiene un lugar primordial en el museo, por lo que la interacción entre este y el público hace parte de sus intereses. Lamentablemente, la interacción que proponen la mayoría de museos se limita a la circulación de personas por sus salas. Sin embargo, lo problemático se acentúa en la carencia, muchas veces, de la consideración del contexto y del lugar del público en las narrativas que el museo propone. De la misma manera que el público entra y sale sin interpelar lo que ha visto, aceptando lo dado.

La interacción en el museo es un deseo y se avista como una necesidad; no en términos lúdicos o físicos, sino de ideas y subjetividades, razón por la que en la intermediación hay un interés cada vez más grande. La intermediación que hace el museo entre las obras y el espectador genera, posibilita u obstruye un curso de lectura de lo que se presenta. Los recientes esfuerzos de los museos por generar expansiones de los contenidos de sus exposiciones y colecciones ha derivado en nociones más o menos recientes incorporadas en ellos: curador académico o curador pedagógico, asesor pedagógico, campus expandido, departamento de recursos educativos o centro educativo, son algunas de las que se pueden identificar.

El cultivo de saberes interdisciplinarios es otro de los intereses recurrentes de estos departamentos de intermediación. Los desbordamientos y articulaciones de las prácticas artísticas con otros campos de conocimiento son una característica de la contemporaneidad del arte, lo cual deja claro el rebasamiento de la idea del arte como disciplina unificada. No obstante, la relación del arte y la educación es de otro tipo. Mientras que de los otros saberes se conjugan conocimientos, prácticas, herramientas, inquietudes, soportes, para incorporarlos en las obras y crear una enunciación sobre algo, con la educación es una relación siempre presente, de raíz.

4 "La institución del arte no es algo externo a toda obra de arte sino la condición irreductible de su propia existencia como arte. Sin importar lo pública que sea su ubicación, su inmaterialidad, su transitoriedad, su carácter relacional, cotidiano o incluso invisible, todo aquello que se anuncia y percibe como arte está siempre ya institucionalizado, por el sencillo motivo de que existe dentro de la percepción de los participantes del campo de arte como arte, una percepción no necesariamente desprovista de carácter estético pero fundamentalmente social en su determinación" (Fraser, 2005, p. 6).



La incorporación de la conciencia sobre el componente educativo en el museo contemporáneo se ha venido dando de una manera estructural y permanente; sin embargo, sigue siendo tangencial a las obras. Muchos de los esfuerzos de las instituciones artísticas en este sentido han resultado en reciclar formatos propios del ámbito académico como coloquios, seminarios, talleres o conferencias. Pero el museo no está en condición de alterar la obra, ella es autónoma y producto del criterio del artista. Por esa razón, el museo queda relegado —y empoderado, simultáneamente— a mediar entre la autonomía del arte y los ojos de quien la ve.

El reconocimiento de la interdisciplina en la producción de arte no deja de lado la distancia entre el museo y la realidad cotidiana, así como su papel de constructor de narrativas y de legitimador de poderes. La mediación en este sentido funciona para el museo como la posibilidad de dar un curso a las lecturas que hace el espectador y en últimas a su percepción. En otras palabras,

La idea del museo como un receptáculo neutro en el cual se puede distribuir una serie de obras que son percibidas por el público sin interferencias es algo utópico. Una exposición consiste en una intersección de textos, prácticas y lugares. Y es precisamente en esta encrucijada, en esta red intertextual, en la que se inscribe la obra de arte. Podríamos decir de forma esquemática que toda exposición es, por un lado, una práctica discursiva que incluye la evaluación, selección y organización de una serie de obras que se exponen en galerías y museos. Por otro, es un sistema de significados compuesto por un grupo de afirmaciones o expresiones: el de las obras. Estos significados son simultáneamente “atrapados” por los títulos, categorías y comentarios de la exposición y a la vez “liberados” y diseminados por el mismo proceso de articulación. (Borja Vilel, 2010, p. 23)

Autores como Jesús Carrillo (2015) o Manuel Borja (2010) coinciden en señalar la importancia de una transformación de los museos que ponga en consideración un cambio de paradigmas en el arte y un involucramiento distinto con el contexto. Para ellos, reconsiderar la institución artística implica reevaluar cuál es su papel hoy frente a los públicos y realidades con los que trabaja para que el espectador pase a ser considerado un sujeto político, un sujeto activo en los designios de lo común. Una de las interpretaciones que podría hacerse sobre el cambio de relación con *el otro* como clave de transformación del museo está precisamente en pensarlo como un espacio educativo.

## NUEVAS RELACIONES CON EL PÚBLICO. CONTEXTOS, LOCALIZACIONES

Gran parte de la audiencia del museo pertenece a la comunidad artística, lo cual implica que esta tenga herramientas para poder hacer algún tipo de interlocución con las obras y con el espacio mismo. El acceso al museo va más allá de una cuestión pragmática en la medida en que tiene un costo de entrada o se encuentra en localizaciones específicas (en Colombia, por ejemplo, la mayoría de sus municipios no tienen presencia institucional del arte; por el contrario, estas se acentúan en Bogotá, Cali y Medellín). La accesibilidad es un asunto de conexión entre el espectador y la obra, de las posibilidades que tenga este de acercarse a la significación que la obra le esté proponiendo.<sup>5</sup>

5 Un fenómeno que se ha desarrollado con la globalización respecto a los museos es su incorporación a un sistema de industria cultural, en la que se ofrecen los museos como parte del circuito turístico, en los que el visitante tiene



El acceso al museo es principalmente una cuestión de conocimiento. Un síntoma puede ser lo reducido que es el público del arte contemporáneo capaz de desglosar los significados de las obras y ser impactados por ellos, más allá de tener un acercamiento superficial. Esto no quiere decir que el arte para adquirir validez deba ser entendible por todos y renunciar para ciertos ámbitos a su condición de especializado. El arte, como cualquier área, tiene conocimientos de interés y manejo para especialistas. No obstante, cuando las obras contienen un tema relevante para una comunidad, que rebasa la del ámbito artístico, caer en el encapsulamiento de ideas podría resultar contradictorio. Esto depende en parte del equilibrio y la configuración de cada pieza, pero también, de los esfuerzos del público y la mediación de sus espacios de exposición.

El público, en tanto componente del museo, ha sido históricamente menospreciado por las formas institucionales. Manuel Borja Vilel (2010) señala cómo esto resulta en la omisión de la pragmática propia del museo en la medida en que, si bien el museo constituye unas narrativas, quien hace la parte de desmenuzar, digerir, cuestionar o reproducirlas por fuera del museo, es el espectador. Por esta razón, la consideración del espectador como actor activo implica, siguiendo a Borja (2010), al menos dos cosas: que el museo genere nuevas estructuras y formas de intermediación, y que el espectador se esfuerce por conocer, por interpelar, por preguntar o por buscar lo que hay contenido en una obra de arte.

Estos esfuerzos de ambas partes comprenden, por un lado, posicionar la pedagogía como un eje entre el museo y el público en donde ambas instancias se educan mutuamente; por otro, la apertura a la diversidad y a la particularidad y no a la versión universal y única del arte —como lo promulgaba el museo moderno—,

de manera que al espectador se le atañe la importante tarea de interpretar, pues ya no se encuentra ante verdades inmanentes.

Si se asume que el arte no es universal —aunque comparta referencias, fuentes de información o preceptos teóricos en distintos lugares—, se reconocen los localismos que operan en las ideas de las obras. Tanto artista como público pertenecen a un conjunto de relaciones y circunstancias contextuales que les confieren identidad, la cual se hace latente en la producción y en la lectura de las piezas; las formas en que el museo pueda acercar al público con sus exposiciones posiblemente tenga que ver con tomar en cuenta la realidad que está rodeando ese complejo expositivo; situar sus narrativas en un espacio y tiempo específicos.

Reconsiderar el lugar del público también está en saber que, si precisamente las nuevas narraciones del arte no se “transmiten” con transparencia e inmediatez, es porque, en palabras de Borja (2010), “si presentásemos el arte con total transparencia, sin ninguna interferencia, el significado del mismo, su realidad, sería aprehendido automáticamente por el espectador, que devendría un factor pasivo” (p. 21).

“El público aprende a hacer conexiones” es la segunda línea que compone la pieza de Camnitzer; ¿cómo aprende?, ¿cuáles son esos aprendizajes?, ¿de qué tipo? La respuesta que el público tenga frente a una obra será, como ya se dijo, en parte, resultado de la proximidad contextual pero también de la intención de ver con atención. Esto es, aproximarse al conocimiento, formas e historia de una pieza depende de la voluntad del espectador. A diferencia de la industria cultural, industrias creativas o del entretenimiento, para la creación artística la subjetividad del espectador y su interpretación —infinitamente variada—, hacen parte de lo que le da sentido a la obra pues no se reduce a entretener ni a dar un mensaje simple, inmediato, único. Las conexiones que pueda hacer el público en un museo podrían ser de distinta naturaleza: entre la pieza y el espacio-tiempo en el que se hace, entre distintos soportes, entre significados aparentemente distantes o entre unas piezas en relación con otras.

La diferencia entre un público pasivo o activo puede radicar en que el último, en su subjetividad y

---

que disponer de un tiempo acotado para visitar las obras más destacadas de cada museo en busca de una atracción digna de fotografiarse —véase a Jesús Carrillo Castillo (2005)—.

En otros casos, como el museo Guggenheim de Bilbao, el museo se propone como un ícono de la ciudad —siendo extensión de la Fundación Guggenheim con sede en Nueva York y en Berlín— aunque carezca de alguna conexión con ella, sus dinámicas o sus artistas —véase a Ana María Guasch (2007)—.

desde su experiencia estética, pero también desde sus conocimientos, pueda entablar conexiones que le permitan generar sus propias preguntas, reflexiones o inconformidades, para ratificarse así en su individualidad e identidad, haciendo uso de su criterio. La escuela, que podría ser un museo en la lógica de Camnitzer, es por lo tanto la del pensamiento divergente, plural, individualizado e imaginativo, en el que se reconoce el sujeto activo y no como un recipiente vacío para poder ser llenado a complacencia.

La renovación del museo encuentra en la pedagogía vías para replantear la relación con el público. Allí el espectador pasaría de ser un receptor pasivo de ideas distantes, a ser eje central de la exposición de arte, del que el museo también podría aprender. Pensar el público como un factor de aprendizaje incluye la consideración de su localización en un contexto determinado cultural e históricamente.

Otras aportaciones del componente pedagógico en los museos estarían en las tensiones entre lo que se espera de las instituciones artísticas en esta época de globalización y la consideración de lo local. El museo como institución tiende a hacer conexiones con un discurso global del arte, a participar de muestras temporales que viajan por distintos lugares alrededor del mundo o a adquirir piezas de artistas reconocidos internacionalmente. No se trata, sin embargo, de generar un aislamiento en nombre de la localización; tener en cuenta el contexto no estaría en hacer que el público del museo se enfrentara únicamente a artistas locales hablando de su contexto inmediato. Está, más bien, en la manera en la que el museo puede presentar cualquier exposición y dirigirla a la mirada localizada de los espectadores, de ahí que la mediación pedagógica esté en trabajar con lo que pasa en otros mundos, con las otras formas de hacer arte o lo que en otros lugares se estetiza.

## EL ARTISTA Y LA OBRA

El tratar con lo desconocido no solamente es la base del arte sino de cualquier pedagogía que tenga sentido, es lo que hace que el aprendizaje sea la verdadera tarea, no la enseñanza. El aprendizaje es lo que permite que la educación sea una actividad continua que trasciende los horarios de las escuelas y los diplomas, pone el acento en el autodidactismo, donde la investigación y el cuestionamiento de paradigmas es una de las formas que este adopta.

CAMNITZER (2016)

### I

En el 2016 Camnitzer compartía algunas ideas y reflexiones en torno al currículo en el arte. En el encuentro expone cómo, tradicionalmente, dirigirse a lo desconocido ha sido una tarea del artista que implica revelar e interpretar los límites del conocimiento. Las iniciativas personales que fundan este deseo por lo desconocido pueden o no estar siendo estimuladas en las escuelas de arte, sin embargo, el ejercicio creativo en la producción de obra requiere de este interés.

Los aprendizajes del artista se fundan en un constante ejercicio de observación de la realidad. Retomando *El museo es una escuela*, la formación artística ocurre al construir una obra y luego al incorporarla en el campo social; la producción requiere mucho más que dominar una técnica o memorizar fechas y nombres de la historia del arte; lo que lleva a hacer

una obra es precisamente la necesidad de construir algo que aún no está dado y que se propone en sintonía con una pregunta, inconformidad o problema.

Por lo tanto, el artista aprende observando, indagando, debatiendo con los sentidos que componen la realidad; el artista aprende no solo en la escuela sino en la observación cotidiana, así como en las instituciones y sus espacios de socialización. En cierto sentido, está involucrado directamente con su obra, esta es a la vez resultado y reflejo de su sensibilidad, conocimientos y experiencias.

El aprendizaje que hace al involucrarse con el museo en sus dinámicas de exposición varía de lo pragmático del montaje hasta la configuración de la obra en relación con el entorno expositivo y con el espectador final. Al hacer una obra, aprende a establecer una poética y estética que le lleva a identificar maneras de comunicarse con los demás según sus intereses. Otros son los aprendizajes que el arte pueda generar en los espectadores, para ellos, las posibilidades se vinculan necesariamente al contacto y a la interlocución. Sin embargo, la pieza presenta al público y al artista como iguales, sujetos que pueden aprender algo en el museo y no en una situación vertical en la que el artista ilumina al espectador (semejante a la relación tradicional profesor-estudiante).

## II

Una característica de las vanguardias de los años sesenta y setenta en América Latina fue el objetivo de algunos artistas de producir un arte que se involucrara de una manera más directa y contundente con los problemas de su realidad inmediata.<sup>6</sup> Este tipo de prácticas dejaron ver cierta intuición pedagógica en la manera de formular obras respecto a su deseo de expandirse del campo artístico y relacionarse con el público. Su producción,

caracterizada por una potencia comunicacional expandida de las instituciones artísticas, la ejecución por fuera del museo y sala de exposición tradicional, así como la participación de personas ajenas al campo del arte, fueron algunos síntomas de estas producciones. No obstante, lo que plantea *El museo es una escuela* es una relación diferente con el público en el museo.

Lo que se quiere decir es que el museo no es un enemigo de las prácticas artísticas extramuros, pues es bien sabido que estas obras tienden a regresar al museo en forma de registros, documentación o testimonios y siguen funcionando como obras y alimentando al público del arte. Con esta pieza, Camnitzer subraya las posibilidades de aprendizaje dentro del museo, lo que invita a cuestionar qué tanto la institución impide una aproximación al público. La intuición pedagógica que se resalta y que trae a colación las prácticas artísticas de los sesenta y setenta es la de la forma que encuentra el artista para generar un aprendizaje en el espectador, aprendiendo él mismo en su producción.

Las formas en las que el arte posibilita una experiencia pedagógica distinta a la de la academia podrían estar en la capacidad de generar situaciones que se acercan al conocimiento de manera distinta, a través de la experiencia estética y con propósitos alejados de las formas mecánicas de recibir información. Esto involucra nuevas y variadas formas de racionalizar, las cuales consideran lo *sentipensante*, lo que entiende lo racional no desligado de lo sensible, emocional o afectivo. Una de las consideraciones de Marcuse (2007) respecto a la dimensión estética en el arte está en señalar que en esta reside la convergencia de lo razonable y lo sensible. Marcuse (2007) encomienda a la actividad estética la fusión conciliadora de razón y sensibilidad, que plantea también como reconciliación entre realidad y placer.

La reflexión en torno a cómo y qué se percibe con la obra de arte, está relacionado con su estética, que a la vez interviene con su capacidad de comunicar. Jesús Martín Barbero (2006) define la comunicación como un proceso de comportamiento colectivo que no se reduce a informar, a medir o transmitir mensajes, sino que constituye una interfaz de los procesos del orden social y de reconocimiento mutuo. La experiencia estética hace del arte un lugar de aprendizaje que llama

6 Los conceptualismos, experimentaciones y desbordamientos de las prácticas artísticas al campo de lo político marcaron los síntomas del arte que se produjo durante el periodo que se denominó Guerra Fría. Muchas propuestas pasaron a ser consideradas referentes de ese periodo y del arte producido en la región; el *Siluetazo* en Argentina, las intervenciones del Colectivo Colecciones de Arte (CADA) en Chile o las de Proceso Pentágono en México, son algunas de ellas.

a la interpretación del espectador, a su participación; hace que el otro se cuestione y se ratifique como sujeto, no absorbiendo algo dado para ser entendido y aceptado. La participación activa del público es parte de la obra, la completa.

## CONCLUSIÓN

### El museo es una escuela

Aunque se presenta en la historia como un aparato de adoctrinamiento al instaurar unas formas de organización, selección y legitimación del arte derivadas de las vanguardias europeas, el museo sigue siendo la institución más representativa del arte. Los esfuerzos de algunos museos por reinventarse institucionalmente desde la transformación de la relación con el público, introducen una discusión pedagógica. Recientemente se han puesto en consideración factores como lo interdisciplinar, la generación de nuevas formas de intermediación y la consciencia sobre los contextos y realidades del público. Sin embargo, se pone en duda si se pasa por alto la relación central entre el arte y la educación, que es la esencia misma del arte como forma de aprendizaje creativo a través de la estética.

### El artista aprende a comunicarse

Los aprendizajes del creador se fundan en un constante ejercicio de observación de la realidad; este aprende no solo en la escuela sino en la observación cotidiana, así como en las instituciones del arte y sus espacios de socialización. Al hacer una obra, establece una poética y estética que le lleva a identificar maneras de comunicarse con los demás según sus intereses. Otros son los aprendizajes que el arte pueda generar en los espectadores, para ellos, las posibilidades de aprendizaje se vinculan necesariamente al contacto y a la interlocución. En ambos casos, el triunfo de la experiencia artística está en la ratificación de los sujetos desde su subjetividad, imaginación y criterio.

### El público aprende a hacer conexiones

Para la obra artística, la subjetividad del espectador y su interpretación, hacen parte de lo que le da sentido, pues no se reduce a entretener ni a dar un mensaje simple, inmediato o único. Las conexiones que pueda hacer el público en un museo podrían ser de distinta naturaleza: entre la pieza y el espacio-tiempo en el que esta se realiza o se exhibe, entre distintos soportes, entre significados aparentemente distantes y/o entre unas piezas en relación con otras. La escuela, que podría ser un museo, es por lo tanto la del pensamiento divergente, plural, individualizado e imaginativo, en el que se reconoce el sujeto activo y no como un recipiente vacío para poder ser llenado a complacencia.

## REFERENCIAS

- Borja Vilel, M. (2010). El museo interpelado. En M. Borja Vilel, K. Cabañas y J. Ribalta, *Objetos relacionales. Colección Macba 2002-2007* (pp. 19-39). Barcelona: Macba.
- Camnitzer, L. (2014). *Luis Camnitzer sobre su obra* El museo es una escuela. Buenos Aires: Diario Exposiciones. Recuperado de <http://www.malba.org.ar/luis-camnitzer-el-museo-es-una-escuela/>
- Camnitzer, L. (9 de noviembre de 2016). *Conferencia de Luis Camnitzer*. Currículo (parte II), presentado en Encuentro Internacional de artistas la Situación 2016. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qehkgIg0Pt8&t=699s>
- Carrillo, J. (2015). *Museos en tiempos de crisis: experimentos para una nueva institucionalidad*. Trabajo presentado en Seminario impartido para el proyecto TEOR/ÉTICA. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZfbxOacRRo4>
- Fraser, A. (2005). De la crítica de las instituciones a la institución de la crítica. *Revista Artforum*, (44), 278-285.
- Guasch, A. M. (2007). Museos globales versus artistas locales. Paradojas de la identidad entre lo local y lo global. En A. M. Guasch y J. Zulaika, *Aprendiendo del Guggenheim Bilbao*. Madrid: Akal.
- Marcuse, H. (2007). *La dimensión estética. Crítica de la ortodoxia marxista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín Barbero, J. (2006). Estética en comunicación. *Revista Signo y Pensamiento*, 49(25), 36-45.

# EL MUSEO EN LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA: ANÁLISIS DE ALGUNAS EXPOSICIONES EN ALEMANIA

Felisa Mujica Roncery<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

La temática de este texto de reflexión teórica es *la enseñanza de las artes y la cultura visual*, específicamente la educación de la mirada que se hace dentro del museo hoy en día. Es precisamente el aspecto global de la cultura visual el que se usa aquí para hablar del papel de la enseñanza de las artes visuales, pero desde una perspectiva más específica relacionada con los museos de la región de Nordrhein-Westfalen (NRW)<sup>2</sup> y la idea o procesos que manejan en torno a “la mediación en arte”.<sup>3</sup>

El museo es una institución que le permite al sujeto adentrarse en los usos, consumos, prácticas, tradiciones, ideas y costumbres del pasado, con una fuerte conexión con la memoria cultural, social e histórica de una o varias comunidades y/o naciones. A pesar de esto, al museo no solo le compete el pasado, sino a su vez las prácticas y discursos del presente (ya que en él también se encuentra inmerso el pasado) y sus posibles caminos futuros.

Desde sus inicios con los gabinetes de curiosidades y antigüedades, el museo ha mostrado su fascinación por los objetos y con el paso del tiempo se ha ido especializando cada vez más en la clasificación, catalogación e información que recoge de sus objetos. Esta búsqueda e investigación cada vez más profunda, por medio de imágenes, esculturas, sonidos e historias, ha hecho evidente que la fascinación por estos bienes culturales no es una atracción por el material en sí, sino por su historia, la relación que tiene con nuestro pasado y la construcción que se hace del presente y del futuro.

En ese sentido, sería adecuado decir que la temática principal del museo es el sujeto y las comunidades que hacen posible que estos objetos sean admirados, hasta llegar casi a una suerte de culto de ellos. Sin embargo, desde hace muy pocos años el museo y todos los actores que convergen en él (docentes, museólogos, curadores, críticos de arte, historiadores, arqueólogos, artistas, espectadores, etc.), se han venido dando cuenta de que las obras no son el centro de su existencia, sino el acto educativo, formativo y creativo que nace cuando el objeto y el sujeto se encuentran.

Este texto busca explorar dentro de los museos de arte ese aspecto más amplio de *la educación de la mirada* y de *la mediación en artes* entre el museo y el público, teniendo en cuenta el marco institucional y discursivo del museo mismo, el arte y la educación.

---

1 Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente se encuentra cursando sus estudios de Maestría en Ciencias del Arte y el Diseño (M. A. Kunst-und Designwissenschaft) en la Folkwang Universität der Künste en Essen, Alemania.

Correo: felimuron@gmail.com / felisa.roncery@folkwang-uni.de

2 Traducción del alemán al español: Renania del Norte-Westfalia.

3 El término en alemán es *Kunstvermittlung*.



## BREVE HISTORIA Y CONTEXTO DEL MUSEO

Para hablar de educación de la mirada<sup>4</sup> dentro del museo es necesario, en primera instancia, definir qué es el museo y cuáles son sus funciones. Aunque como institución tiene distintos tipos o temáticas —ciencias naturales, historia, memorial, artes, etc.— que se manejan en sus instalaciones, todos tienen unas líneas básicas o aspectos comunes que comparten sin importar su contenido.

Estas características serán explicadas dentro del texto, sin embargo, hay que aclarar que en esta reflexión el tipo de museo que se analizará es el museo de arte y de diseño.<sup>5</sup> Para esto se formulan preguntas iniciales como ¿para qué sirve el museo?, ¿cuál es su función? y ¿cómo ha cambiado a lo largo de los años?

Una de sus características principales es la de adquirir o coleccionar objetos valiosos e interesantes a los ojos del dueño de la colección o del museo. La adquisición de colecciones reales comenzó a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII y a su vez la idea del museo como una potencial institución<sup>6</sup> con posibilidades de educar en el tema que expone, en este caso arte, diseño, y su respectiva historia. A pesar de esto, la función educadora del museo (actividades formativas, eventos culturales, publicaciones informativas, etc.) ha tardado siglos en establecerse, tanto así que no es sino hasta finales del siglo xx donde realmente se empiezan a hacer avances.

Desde el siglo XVIII hasta principios del siglo xx el museo desarrolló un tipo de aspiración científicista donde se ordenan y clasifican las colecciones de forma enciclopédica. Desde el llamado Siglo de las Luces se origina la idea del “museo público” y se generó una suerte de entusiasmo ya que estas colecciones habían sido solo fuente de instrucción y placer de unos pocos, es decir, la élite y la clase alta.

Un caso conocido puede ser el Louvre, en París, que se abrió en 1793 con el motivo de la consideración como derecho civil de que hubiera acceso a los tesoros públicos, sin embargo, este museo seguía siendo un espacio de conservación, donde existe la paradoja (aún vigente) del acceso público y el elitismo artístico, en el sentido de que no todos podían comprender lo que veían, el conocimiento le pertenecía a la clase media alta y alta, a los considerados “ilustrados” y a los hombres de ciencia y libros.

Este hecho curioso se da porque el museo, desde un principio y en siglos siguientes, tuvo la única intención de exponer las obras de arte y otros objetos, lo que quiere decir que

[...] no había ningún intento para dilucidar, aclarar o interpretar las exposiciones para el público. Está limitada noción de educación museística perduró hasta finales del siglo xx sobre todo en museos europeos [...] los cuales aislaron el arte de su contexto social para ser visitado ceremonialmente. (Arriaga, 2011, párr. 5)

Se hace énfasis en los museos europeos, ya que hubo una corriente más innovadora desde el Reino Unido y los Estados Unidos. Allí el museo se desarrolló de forma más rápida en cuanto al aspecto educativo y tuvo más propuestas e intentos de acercamiento con el público, que décadas más tarde fueron tomadas por los museos europeos. Sobra decir que mucho después de que se usaran estas nuevas medidas en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América.<sup>7</sup>

4 Cuando se habla de educación de la mirada, se refiere al acto educativo o pedagógico en el que se busca enseñar ciertos aspectos básicos de lectura, interpretación y percepción del lenguaje de la imagen. Hay que aclarar que pueden existir varias metodologías para ello, que dependen de quién las usa, la población a la que se dirigen y si los actores están inmerso en algún tipo de institución/organismo (y su respectivo discurso).

5 A lo largo del artículo se utilizarán los términos *museo*, *museo de arte* y *museo de diseño* para indicar los museos en los que se exhibe arte o diseño, aun sabiendo que obras de arte y objetos de diseño no son las únicas cosas que se exponen dentro de estos espacios.

6 La institución, según lo explican Díaz de la Torre y Palacios Aguirre (2016) “[...] son las prácticas comunes y generalizadas a un grupo de personas” (p. 169). La consolidación de estas prácticas o su generalización crea a su vez entidades organizativas que generan determinadas reglas sociales, es decir, las prácticas dentro de la institución generan reglas, actitudes y organizaciones.

7 Según Arriaga (2011), los profesionales de los museos insistieron en los beneficios educativos prácticos que el museo ofrece al público. Un ejemplo puede ser el museo de Londres de South Kensington, hoy Victorian and Albert Museum, que abrió en 1857 con el objetivo de *educar el gusto* de los británicos y extender conocimiento sobre y a través del arte.

El pensamiento del museo, como se puede ver a lo largo de la historia, desde sus inicios puso hincapié en uno de tres objetivos: el estético, el instructivo o el inclusivo, pero no los tres juntos. Esto se debe a que el museo se construyó a sí mismo casi como un templo, un espacio sagrado donde se contempla y admira ritualmente la obra de arte, el objeto expuesto. Allí el objeto es enaltecido al nivel de sagrado, asumiendo así que este tenía —o tiene— la capacidad de elevar el espíritu de quien lo contempla.

El ámbito educativo es implícito, ya que se da a través de la contemplación de la obra y de esta forma de civilizar, culturizar e iluminar al espectador/visitante. Esto quiere decir que la cultura y el disfrute están primero (más bien la idea que se tenía de ellos) y la educación y la instrucción en segunda instancia.

En relación con este aspecto que se tuvo y aún se tiene, desde la educación artística y el museo, la obra de arte “habla por sí sola”. Museos como el MOMA de Nueva York usaron lo que llamó Arriaga (2011) *tendencias de educación*, como el *visual thinking strategies* donde existe la filosofía estética de acercarse a las obras de arte basándose en “solo mirar”, es decir, este encuentro con el arte es puramente sensorial y contemplativo y no necesita justificaciones externas; postura que es muy limitada, cerrando la capacidad de entender lo que se ve desde otras áreas y perspectivas.

Esta creencia aún está muy arraigada dentro de la lógica del museo y dentro de la población que no es muy asidua a las instituciones de arte ni sus discursos. Por lo que la idea de tener que entender el arte o el objeto expuesto con la mera contemplación, sin un esfuerzo interpretativo (o sin las herramientas con qué hacerlo) fue y sigue siendo vigente.

A pesar de que esa narrativa estética perduró en Europa hasta después de la segunda guerra mundial, los profesionales dentro del museo empezaron a preguntarse si este debía continuar como una figura de santuario para la contemplación estética o, si por el contrario, debía dar la bienvenida al público general, de todos los estratos, edades y profesiones, y convertirse en un educador de masas, algo así como un instituto de la educación visual.

Esta segunda perspectiva ha tomado cada vez más fuerza y es lo que ha dado pie a lo que hoy conocemos como el museo contemporáneo. Es claro que aún existen enfrentamientos entre curadores y educadores, ya que los primeros (algunos) opinan que el museo debe ocuparse de producir conocimiento experto y los segundos consideran que debe serle útil a la audiencia. Esta lucha entre ambas partes, y su posible unión y la capacidad de llevarlas a cabo en conjunto, es lo que ha dado pie a nuevas formas de entender el desarrollo del museo contemporáneo.

## El museo contemporáneo y su espectador

Para poder adentrarse en la explicación del museo contemporáneo es necesario remontarse a los siglos XIX y XX, donde las colecciones son la representación de la suma del conocimiento humano —con su orden enciclopédico—; además, se hace un importante avance que es el de la contextualización del objeto de arte, pero bajo una lógica taxonómica en la que se promueve una visión literal, descriptiva y didáctica.

Este tipo de educación de la mirada se entendió en algunos casos desde la disciplina de la historia del arte, desde el acento que se hace en “la atribución, la iconografía, el periodo histórico, los estilos nacionales y la información sobre el artista” (Arriaga, 2011, párr. 35).



Otra forma de entender la educación de la mirada desde el museo fue el enfoque interdisciplinar, donde el museo de arte es visto como un espacio que puede usar las obras para aprender de temas no exclusivamente centrados en el arte, como por ejemplo la historia de la humanidad, aspectos políticos y sociales de la época de las obras, uso de materiales, etc.

Ambas formas de educación fueron un avance, pero tienen el aspecto negativo de promover una visión muy específica, fija y universal de los objetos. Una visión que por cierto no admite cambios, diálogo o desacuerdo hacia los contenidos escogidos por el educador. Esto es una suposición muy grande que hace el museo, ya que encasilla a los visitantes/espectadores que acuden al museo dentro de un mismo y/o determinado grupo de conocimientos, preconcepciones, motivaciones, expectativas y formas de aprender, como si todos los sujetos provinieran de un mismo contexto y tuvieran experiencias y visiones iguales.

A partir de los años treinta y gracias a posturas dentro del campo de la educación como fueron en su momento las de Dewey, Montessori y del trabajo dentro del museo como Theodore Low (Walter Art Gallery y Metropolitan Museum of Art) se empezó a defender que los educadores dentro del museo no estuvieran formados solo en historia del arte sino también en educación desde la práctica y la teoría. Se inició el uso de metodologías activas y basadas en el diálogo y de teorías de la psicología del desarrollo infantil en cuanto a la instrucción artística, como el “aprender haciendo” de Dewey.

Este fue un inicio, pero no la regla. El mayor cambio vendría después de la segunda guerra mundial y los años sesenta, con los cambios políticos, económicos y sociales que buscan transformar de una vez por todas el concepto de la institución del museo como algo cerrado y elitista.

Entre los sesenta y setenta se impulsa la llamada *nueva museología* (Arriaga citando a Hernández, 2011, párr. 51) en la que la política del museo se centra en el público, contrario a la de años anteriores que estaba orientada a la adquisición, conservación y estudio de los objetos de arte y de las colecciones.

Ahora el museo cambia y es visto como un espacio donde se puede dar una educación informal, no tan estructurada y activa. Este tipo de educación será vista

como una actividad más que todo social, basada en la interacción, la experiencia y el contexto del que mira y de lo que se mira. Aquí el objeto pasa de ser el centro de atención y se da protagonismo a la experiencia del visitante, incluso se empiezan a crear exposiciones pensadas en el público de formas más didácticas y no tan disciplinares.

A pesar de todos estos cambios cabe aclarar que dichas propuestas e innovaciones no sucedieron en todos los espacios museísticos —y que todavía hasta finales de los años noventa— los museos conservaron esa aura de relaciones jerárquicas y desiguales con procesos cerrados y formas de poder preservadas y definidas.

Dentro de una investigación que realizó Pierre Bourdieu y Alain Darbel (2003) en relación con los visitantes/espectadores del museo, encontraron que este ofrecía a algunos grupos sociales una sensación de pertenencia y a otros un sentimiento de exclusión e inferioridad. Solo una pequeña parte de la sociedad acudía al museo, en su mayoría todos de un mismo estrato social y raza.

Este punto es muy interesante porque aparecen preguntas sobre quién es el espectador, las cuales se desarrollaron durante los años ochenta y noventa; es decir, hay una preocupación verdadera y profunda sobre el sujeto que va a ver las exposiciones, cosa que no se había dado antes. Empiezan las preguntas en torno a ¿qué tipos de espectadores hay?, ¿hay un espectador ideal?, ¿cómo se debe organizar el museo y sus exposiciones según el contexto de sus visitantes, tanto de los asiduos como aquellos que nunca han puesto un pie en él?

Con esto se empieza a entender al espectador/visitante como un sujeto que pertenece a un contexto y una realidad variada, ya sea por su raza, su posición o estrato socioeconómico, su profesión, su nivel educativo, su edad, género, orientación sexual, o si tiene alguna discapacidad, entre otras. Se empiezan a tener en cuenta sus conocimientos previos, su propia mirada, sus propias preguntas y su propia manera de construir conocimiento: razonar, analizar, aprender, asociar<sup>14</sup> En la actualidad, desde la investigación de la educación en museos, se apunta a que este tenga más relación con la comunidad y sea más útil para los públicos. Lo

anterior consiste en estudiar al espectador, ampliar el abanico de visitantes/espectadores y de esta manera ofrecerles visitas interesantes. Sin embargo, algunos autores como Díaz de la Torre y Palacios Aguirre (2016) plantean que en la actual sociedad de consumo en la que vivimos, este intento de ampliar las políticas de acceso y de integración del público muchas veces no se debe a un verdadero reconocimiento sobre la función social del museo, sino al impulso de gobiernos y entes patrocinadores que buscan cubrir ciertas exigencias sociales, pero con el fin de ganar más dinero.

Los programas educativos, según esto, lo que buscan es atraer más clientes para conseguir más patrocinio del museo y sus programas, que serán “realmente disfrutados y entendidos” por el grupo cerrado de personas que comprende estos discursos del arte. Pero si ya se han identificado estas problemáticas, ¿por qué no se han solucionado aún? Esto puede deberse a que todavía existe una brecha muy grande dentro de las condiciones estructurales del público, “como puede ser el nivel escolar, el socioeconómico, el de educación familiar y la cantidad de tiempo disponible” (Díaz de la Torre y Palacios Aguirre, 2016, p. 173).

Teniendo en cuenta esta problemática, se identifican dos niveles de consumo cultural: *el especializado* (visto como positivo) y *el no especializado* (visto como negativo). El primero se identifica con el espacio museográfico, los bienes artísticos y arqueológicos, que deben ser apropiados a través de un discurso especializado para poder comprenderlos: la llamada “alta cultura”. Los segundos, por su parte, pertenecen a la cultura popular masificada a través de los medios de comunicación, los cuales no requieren de ningún discurso determinado o conocimiento especializado, ya que el tipo de información que da suele ser mayoritariamente repetitivo y superficial.

Este tipo de consumo es muy ineficiente ya que está apartado de la población que no maneja discursos especializados, llega usualmente al museo con la intención de participar en sus actividades educativas, que en muchos casos no buscan crear un diálogo con el espectador para crear conocimiento a un nivel profundo, sino que se dirigen más a entretener y divertir a los participantes consumidores de ocio como niños, familias o turistas.

A esto muchos profesionales del museo han reaccionado ante el desafío que supone mantener un equilibrio entre la responsabilidad que se debe mostrar hacia la historia del arte, el artista y la integridad artística, y el reto de mostrar estos contenidos y objetos de forma accesible y no alienadora para aquel público que no tiene conocimiento especializado.

¿Qué quiere decir esto? Que los *bienes culturales* del museo solo son entendidos como tal por una pequeña porción de la población, una elite, que además los significa de una única forma y eso es lo que muestra al resto del público, cuando *el bien cultural* en sí mismo no tiene una significación fija; es decir, al no estar el sentido determinado es el espectador el que debe terminar de construirlo, lo que supone múltiples horizontes interpretativos. Este conjunto de conocimientos y las diversas formas de interpretación es lo que debe acercársele o ayudarle a construir a todo tipo de públicos y no solo a un pequeño grupo.

Estos retos son los que interpelan al educador en artes, al artista, al público, a los distintos sujetos que trabajan con y para el museo y la pedagogía. Este es un punto de inflexión donde se deben solucionar viejos problemas y dar múltiples propuestas para lo que será el futuro: el museo como un espacio neutral, donde se hable el lenguaje de la época, de la imagen, un lenguaje que todos conocemos e interpretamos de distintas formas sin importar nuestro lugar de origen.

## El museo en Alemania

En esta parte del texto se alcanza una percepción general de lo que es y ha sido el museo como institución a lo largo de su historia. Cuando ya conocemos un poco más del objeto de estudio de este análisis, se hablará específicamente del museo en Alemania (Nordrein-Westfalen) y algunas de sus propuestas más interesantes (y otras más comunes) para acercar y presentar el arte a diferentes públicos.

El contexto alemán es muy interesante, ya que como nación se ha preocupado por preservar su legado cultural, histórico y artístico, y por estudiar y entender las culturas diferentes a sí misma. Para ello, tanto museos como coleccionistas privados se han aliado para abrirle las puertas a colecciones y exposiciones de los temas más variados y de diferentes lugares del mundo.

En Alemania existen museos de todo: de la cerveza, de la mostaza, de las gomas de osos Haribo, del pan, del chocolate, de la porcelana y no podían faltar el de arte y diseño. Las edificaciones que los albergan son tan variadas como sus temas y también dependen de las ciudades o pueblos donde se ubiquen. Pueden ser desde castillos, edificios patrimoniales, casas del siglo XIX, hasta las construcciones más modernas.

Estos espacios encierran grandes colecciones de objetos, pinturas, esculturas, cerámicas, entre otras cosas. Siempre hay exposiciones nuevas que duran periodos de aproximadamente 3 a 6 meses junto a la colección fija que permanece abierta. Aunque dependiendo del museo y el tamaño de su colección, las exposiciones cambian constantemente.

La definición que se tiene del museo en Alemania está dada por el Internationalen Museumsrat (ICOM)<sup>8</sup> (Deutscher Museums Bund) y sus guías reconocidas por el Estado alemán. Estas definen al museo como

eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen

8 Traducción del alemán: Federación Internacional del Museo (ICOM).

und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt. (Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, 2010)<sup>9</sup>

Según estas mismas reglas, el museo necesita personal cualificado y una duradera base institucional y financiera, así como una guía útil para las exposiciones dentro de él. El concepto de museo en Alemania está consolidado en el paisaje cultural para todos los géneros, tamaños, regiones y formas de apoyo.

Existen también un día al mes y algunas fechas en el año donde los museos son gratuitos. También existen diversos medios de prensa, tanto digitales como físicos, que se dedican a publicar las distintas exposiciones y actividades. Estas son vistas tanto en los periódicos como en las estaciones de trenes y grandes pancartas alrededor de las ciudades, además de escuelas, universidades e instituciones estatales.

Se ofrecen además prácticas para los estudiantes de arte y diseño cada semestre, becas de investigación y la posibilidad de cooperar con proyectos de nuevos artistas y colectivos. Junto a esto también está creciendo cada vez más el *Vermittlung*, que es un término que se traduce como “mediación”.

Esta se plantea en el momento en el que se piensa al museo como un lugar de aprendizaje para niños y adultos. Las formas más tempranas de “mediación” en el museo fueron las inscripciones de los objetos, los catálogos, las conferencias públicas y las guías de las exposiciones. Según la Asociación Alemana del Museo (Deutscher Museums Bund) la *mediación* se institucionalizó y profesionalizó a través de la apertura social al público. Los conceptos que se tiene de mediación incluyen una variedad de formatos educativos y mediacionales con y sin la contextualización de la exposición y están dirigidos a grupos diferentes.

9 Traducción del alemán: “una instalación sin ánimo de lucro, duradera y abierta al público en beneficio de la sociedad y su desarrollo, la cual, por los propósitos de estudio, educación y experiencia, preserva, investiga, hace conocer y expone la evidencia de personas y su ambiente material e inmaterial” (tomado de la página web del Deutscher Museums Bund, Guías éticas para museos de ICOM, 2010).

No menos importantes son las funciones que se le otorgan al museo. Ellas se dividen en cinco grandes temas, el primero, ya mencionado, es la *mediación*; a este le siguen el coleccionar, el conservar, el investigar y el exponer. En cuanto a la segunda, se coleccionan objetos de la herencia natural y cultural para ser explorados y posteriormente preservados —para futuras generaciones— del deterioro y la destrucción. Lo que es coleccionado depende además del conocimiento científico y las condiciones sociales. Además de la preservación del objeto, en cuanto al deterioro, la conservación también trata con aspectos de seguridad, esto incluye el clima, la pureza del aire, la protección de la luz, así como la seguridad de la edificación en donde se encuentra el objeto.

En cuanto a temas de investigación, el museo involucra el procesamiento científico de objetos, grupo de objetos y su contexto en general. La información encontrada es documentada y divulgada en forma de publicaciones o exhibiciones. Específicamente, la investigación de una colección inicia con el inventario y la prueba de origen (proveniencia), la cual es una prioridad tanto por razones científicas como legales. Es a través del procesamiento científico que la clasificación de un objeto en un contexto es hecha, lo que le posibilita el registro en una presentación temática.

Ya con la exposición, el museo presenta la colección al público en contextos temáticos. Como se ha dicho en párrafos anteriores, las colecciones son generalmente presentadas en exposiciones temporales o permanentes, así como en colecciones de estudio. La exhibición permanente muestra una sección transversal representativa de la colección, mientras que en la temporal se dan a menudo otros temas con la adición de objetos prestados de otras colecciones.

Por último, se tiene los tipos de públicos que visitan los museos. Un poco en contraste con lo positivo y abierto que suenan las regulaciones del Deutscher Museums Bund, hay algunas investigaciones actuales que tratan del público que visita y no visita sus museos. Según Volker Kirchberg (1996), la razón por la que se empezó a estudiar el público que va a los museos —hasta hace relativamente poco no se le había dado mucho interés—, se debe a las nuevas fuentes de financiamiento y el descubrimiento de la mercadotecnia. Aunque según el estudio aún no hay mucha información sobre las personas que no visitan el museo y su trasfondo social, en lo que respecta a los museos de arte fue posible comparar la información recogida por lo alemanes con la de *Surveys of Public Participation in the Arts in the United States*<sup>10</sup> y se encontró que existe el factor común de que en Alemania el tipo de persona que no visita el museo es el llamado *blue-collar worker* o trabajador de cuello azul, desempleado o que no pertenece a la mano de obra asalariada. Los visitantes de museos de arte e historia son usualmente altamente educados y es probable que sean profesionales o estudiantes.

Según el estudio, aún se puede observar un continuo que va desde los no visitantes a museos populares hasta visitantes de museos de alta cultura; esto está determinado en gran medida por sus características socioeconómicas, demográficas y geográficas. Además, hay un especial énfasis en separar a los visitantes de los museos de ciencias naturales y tecnología con los de artes e historia, siendo los últimos (aparentemente) donde se ven más desigualdades o diferencias entre los visitantes de sus exposiciones y el tipo de espectadores: posición social, económica, nivel de estudios, etc.

---

10 Traducción del inglés: "Encuestas de participación pública en las artes en los Estados Unidos".

Después de mostrar los aspectos más generales del museo alemán y su público, se examinarán cinco exposiciones pertenecientes a cuatro museos de arte y a uno de diseño. En algunos casos se analizará una parte específica de la exposición o un recurso que fue interesante a la hora de acercar la exposición y su temática al público y en otras la falta de estrategias pedagógicas para hacer posible la comprensión de lo que se está exponiendo.

### Exposiciones puntuales de algunos museos de la región NRW en Alemania

En primer lugar tenemos el Osthaus Museum en Hagen, con su exposición “Mach dich zum Kunstwerk” que traduce “Hazte obra de arte”. La exposición estuvo a partir del 22 de enero hasta el 4 de junio del 2017. Aquí se exponen 24 grandes impresiones de famosas obras de arte en el primer piso, donde el visitante se puede poner en escena y convertirse en obra de arte.

La idea es interactuar con la obra de forma que el espectador haga parte de ella fotografiándose a sí mismo, a la familia, a los amigos u otros participantes. Puede ser la Venus en el *Nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli, *El grito* de Edvard Munch, Adán en *La creación de Adán* de Miguel Ángel o posar junto a John Travolta y Samuel L. Jackson en el famoso *Stencil-Graffiti Pulp Fiction* de Banksy.

Un punto interesante es que la exposición está pensada para que los visitantes se tomen fotos, las piezas tienen una atmósfera de sesión fotográfica, en el que se puede intentar ser lo más parecido a la obra original o transformarla totalmente burlándose de la situación, haciendo poses graciosas o trayendo elementos externos. Las fotos pueden ser compartidas en las redes sociales como Instagram, Twitter o Facebook con los *hashtags* #participate (#participa) o #machdichkunst (#haztearte)<sup>11</sup>.

La exposición muestra un recorrido de aproximadamente 500 años, desde el Renacimiento pasando por Miguel Ángel, Manet, Degas hasta Picasso, Andy

Warhol y Banksy. El Osthaus Museum, en este caso, le apuesta a una audiencia más joven (aunque sin desplazar a los adultos y viejos o muy niños) y ofrece un nuevo acercamiento al arte, por medio de las nuevas formas de comunicación y el *new media*<sup>12</sup>. Según el texto que acompaña a la exposición, esta es una nueva forma de experimentar el arte, que le pregunta al espectador todo lo que alguna vez se ha preguntado, por ejemplo “¿por qué debemos admirar arte que nos aburre en el museo?, ¿nos aburre el arte porque no lo entendemos?, ¿por qué se convierten los artistas en estrellas bien pagadas, a pesar de que nosotros encontramos usualmente sus impagables trabajos banales y simples?”<sup>13</sup>

Aunque la exposición es más de carácter lúdico o didáctico que otra cosa, hace nuevamente interesante la historia del arte, permitiéndole al público experimentar las obras desde dentro. Conforme el espectador pasa de obra en obra, además de divertirse, se empieza a concentrar en aspectos como la técnica, el tamaño, la posible temática, pensar en si recuerda al autor, entre otras cosas, todo de manera muy inconsciente o por lo menos no forzada. Nadie parece juzgar si una persona se detiene demasiado tiempo frente a una obra o si dedica muy poco a su contemplación; solo el que ve y registra con sus fotografías toma lo que más le interesa y luego, quién sabe, más tarde, a su ritmo investiga acerca de lo que vio.

Como segundo caso está la exposición de Gerhard Richter “Die Editionen”<sup>14</sup> (Las ediciones) del 7 de abril al 30 de julio del 2017 en el Museo Folkwang de la

11 Para ver la obra y las fotografías de los participantes, por favor dirigirse a la página web del museo: <http://www.osthausmuseum.de/web/de/keom/aktuell/ausstellungen/participate.html> [Fecha de consulta 07/04/2017]

12 Expresión que se refiere a contenido disponible en internet, accesible en cualquier aparato digital y que usualmente contiene realimentación interactiva y participación creativa. Algunos ejemplos de new media incluyen páginas web como periódicos en línea, blogs, wikis, videojuegos y redes sociales.

13 Parte del texto que acompaña la exposición “Mach dich zum Kunstwerk”. Texto original: “Wieso müssen wir im Museum Kunst bewundern, die uns langweilt? Oder langweilt uns die Kunst, weil wir sie nicht verstehen? Warum werden Künstler zu hochbezahlten Stars, obwohl wir doch ihre unbezahlbaren Arbeiten oft banal und simpel finden [...]”.

14 Para ver la exposición, por favor dirigirse a <https://www.museum-folkwang.de/de/aktuelles/ausstellungen/archiv/gerhard-richter.html> [Fecha de consulta 07/04/2017]



ciudad de Essen. La exposición muestra un recorrido de las obras del artista a lo largo de su vida y las distintas etapas y técnicas que ha tenido su trabajo. Cada gran etapa es acompañada por un texto de aproximadamente dos párrafos o menos, dando una información general de lo que se va a ver. El grosor del texto depende también de la cantidad de obras dispuestas en el espacio de exposición para esa temática específica.

La muestra recoge trabajos fotográficos, impresiones, pinturas, libros y otras creaciones. Algunos objetos como los libros, el diseño de carátulas y otras muestras pequeñas son expuestas en vitrinas en el centro y la periferia de las salas. Estas son mesas que tienen un casco protector de vidrio, que permite ver lo expuesto de cerca, pero no tocarlo. Esto es una lástima en el caso de los libros y en particular los de gran dimensión, que son la recolección del material que el artista hizo para crear más obras pero que nunca usó y que demuestran la forma en la que clasifica y categoriza su material, además, los libros dan cuenta de la forma en que trabaja a la hora de iniciar su proceso creativo. Las vitrinas no le admiten a la persona que ve la obra repasar las distintas páginas, sino que solo se le permiten ver una de muchas, en particular, las que los curadores han escogido.

Es claro que, en el caso de los libros y otros pequeños objetos, se busca preservarlos del tacto de muchas personas. Sin embargo, esto hace que el espectador se pierda partes importantes del proceso creativo del artista. Un aspecto que hay que tener en cuenta es la cantidad de técnicas que abarca la obra de Richter al igual que las temáticas.

La exposición es de gran tamaño y un tanto laberíntica y se necesita por lo menos una hora y media para poder apreciarla en su totalidad; a la hora de ver y leer la obra el espectador se siente agotado debido a la concentración que requiere, porque el artista y la exposición misma pasan de exponer fotografías a pintura abstracta, a impresiones dignas de una exposición de arte digital, a pintura figurativa, entre otras cosas, haciendo que la lectura de este artista y de su obra en el espacio se complejicen mucho más de lo que ya son.

En el inicio de la exposición hay una línea de tiempo de la biografía del artista y una pequeña explicación de su trabajo en términos generales, luego los textos y la exposición misma se van haciendo cada vez más específicas. Aunque la obra es muy interesante, está llena de historias y de una trayectoria que puede llevar a muchos de sus espectadores a experimentar con los materiales; lo que ocupa este análisis es la forma en la que se dispone su trabajo y no en una opinión específica de la obra artística, por este motivo, desde la perspectiva de alguien que está inmerso en los discursos del arte y del museo, se puede reconocer que la exposición es muy compleja a la hora de ser entendida. Es decir, aunque llama mucho la atención visualmente hablando, se requiere un manejo de ciertos conocimientos en el área de la historia del arte y de ciertas técnicas (conocimiento especializado), situación que se da a lo largo de toda la exposición.

En muchos casos se veían personas mayores en grupos acompañados de un guía que les explicaba lo que veían y de estudiantes de artes o diseño, solos o en grupos, que tomaban fotos y hacían anotaciones en libretas y cuadernos. A su vez, se podían ver muy pocas familias y ningún niño pequeño. Aunque la exposición está acompañada de información, si el espectador no ha investigado sobre el trabajo del artista con anterioridad, puede que se pierda muchos detalles importantes que le permitirán entender determinadas obras, especialmente porque varias de ellas están asociadas a historias y anécdotas de la vida del artista y de otras personas, por lo que estos trabajos cobran otro significado cuando se conocen.

El museo no provee el contexto de estos trabajos, sino solo de algunos, por lo que a veces se necesita una contextualización adicional. En esta exposición, en particular, el trabajo del espectador es de contemplación u observación pasiva, no hay una interacción con la obra más allá de lo que lee en las imágenes u objetos y de qué tan involucrado intelectual o emocionalmente se encuentre en el momento.

Tomando un tercer ejemplo como referencia, se tiene al Red Dot Design Museum<sup>15</sup> y su exposición general de objetos de diseño de toda índole, especialmente del área de diseño gráfico y publicidad. La exposición y el edificio que la alberga hacen un contraste muy interesante, ya que esta se ubica en Zollverein, una zona de Essen donde se encuentra un viejo complejo industrial de la mina de carbón de esta parte de la ciudad convertida en museo (de la fábrica e industria) y de uno de los museos de diseño más reconocidos en el mundo.

Las paredes de ladrillo rojo, los hornos viejos de metal y acero, los techos altos, los pisos de más de un nivel con escaleras de metal y aquellos de concreto contrastan abruptamente con los últimos diseños de lámparas, carrocerías de auto, implementos médicos, carritos para bebés, audífonos, mesas, sillas, relojes, vibradores, carros, bicicletas, cámaras, productos Apple, morrales para la escuela, rasuradoras, tazas de baño, neveras, bañeras y hasta un helicóptero de diseño coreano.

Al contrario de otros museos, en este está permitido tocar muchos de los objetos e interactuar con ellos. Algunos están bajo cajas de cristal, por motivos de conservación o porque los objetos son muy pequeños o de gran valor y pueden ser extraídos fácilmente, por lo que se deduce que es más por seguridad que otra cosa; aunque hay excepciones como en el caso de los instrumentos médicos o de algunas tecnologías que son muy costosas y se dañan fácilmente si no se sabe cómo manipularlas.

Cada elemento cuenta con su ficha técnica (de 15×10 cm aproximadamente) indicando su función, el año, el grupo o persona que lo diseñó y el país de donde proviene. Todos los objetos expuestos son ganadores del premio Red Dot Award; se podría asegurar que ningún diseño es más antiguo de la década de los noventa, la gran mayoría son del 2010 al 2016. En varias paredes del museo también están expuestas fichas técnicas más grandes con una gran fotografía de diseños anteriores al 2013 que no están físicamente en la exposición.

La muestra cuenta con la participación de 51 países para exponer los diseños del 2016 y que se extendió hasta el 2017. En cada piso hay un libro que contiene todos los diseños y objetos del museo, acompañados de algunas entrevistas y textos de diseñadores, profesores o equipos involucrados. La muestra, a pesar de ser muy extensa y de necesitar más de una hora para recorrerla, no es agotadora ya que, como visitante, está permitido interactuar con el objeto, además del hecho de que la mayoría de ellos tienen que ver con funciones y acciones del diario vivir del visitante, quien sabe lo que son, para qué sirven, se visualiza usándolos o recordando a alguien usándolos o teniéndolos (así tengan un diseño más antiguo), pero son en definitiva reconocibles.

Desde la perspectiva del museo, según los textos repartidos y de lo que se puede observar al recorrer la exposición, se identifica que el diseño es entendido como un *world-wide business* con relaciones transatlánticas. Los objetos expuestos son evaluados siempre desde una perspectiva global con el conocimiento de autoridades internacionales. El Red Dot Design Museum le da la bienvenida anualmente a diseñadores independientes, profesores y periodistas especializados de diferentes naciones para formar el jurado.

El museo también cuenta en la sección con una pequeña sala de proyección, donde con un iPad se pueden buscar los diseños y publicidades e información general de automóviles, motocicletas y otros objetos. La sección de diseño gráfico también cuenta con esta posibilidad, solo que en vez de una sala de proyección hay varios computadores MAC y auriculares dispuestos con las publicidades y trabajos gráficos de varios ganadores.

---

15 Para ver la exposición y las piezas aquí descritas, por favor dirigirse a <http://www.red-dot-design-museum.de/essen/termine/detail/event/20-jahre-auf-zollverein-red-dot-design-museum-feiert-jubilaeum-mit-freiem-eintritt/> [Fecha de consulta 07/04/2017]

Este museo tiene una interesante disposición de los espacios de la muestra en general, lo que permite que el espectador se enfoque y pruebe los nuevos diseños. Desde una perspectiva de un visitante que no maneje los discursos del diseño es posible ver y entender el proceso creativo de diseñar y rediseñar de múltiples formas objetos cotidianos, como por ejemplo una silla. Desde el aspecto creativo, es una exposición muy enriquecedora en cuanto al funcionamiento y al perfeccionamiento del diseño mismo, no para hacer un objeto “más bonito”, sino más funcional, más placentero y fácil de usar y que por su aspecto físico también identifique a distintos tipos de usuario o sujeto.

Para continuar con el análisis, se muestran dos propuestas de dos museos diferentes. La primera es la exposición general del Museo Ludwig<sup>16</sup> en la ciudad de Colonia y la segunda es una exposición temporal del Museo de Arte de Bochum, dedicada a la infancia. Las dos exposiciones enfatizan dos posturas: en primer lugar, el Museo Ludwig mundialmente reconocido por su imponente colección de arte e historia y, en segundo lugar, el Museo Bochum con una exposición que involucra tanto a artistas consagrados como a niños y jóvenes para ponerlos a dialogar en un mismo espacio y a un mismo nivel, mostrándole al espectador ejercicios de ambas partes y haciendo evidente un trabajo desde el museo y la comunidad en torno al tema de la infancia y con un recurso como la mediación en arte.

El Museo Ludwig, en particular, es uno de esos museos como el Louvre en París que son tan conocidos y famosos, no solo por su edad e historia en el mundo del arte, sino por su colección de artistas que marcaron pautas en la cultura y rompieron esquemas en la historia del arte. Por este motivo es uno de los que recibe a diario más turistas y personas de todas las edades, razas, naciones y profesiones.

La entrada no es muy barata (12 euros para adultos y 8 euros para estudiantes) por lo que personas de bajos recursos (según el rango alemán de pobreza, como por ejemplo los que reciben ayuda del Estado y subsidios de desempleo), no asisten casi nunca a museos como este. Además, si se pertenece a otra ciudad, desplazarse dentro de Alemania es muy costoso, por lo que habría que asumir tanto el costo del transporte, que ya es alto, como el de la entrada.

El museo cuenta con un gran espacio, salas grandes y techos altos. Hay ventanales que dan a ambos lados del museo y varias salas distribuidas a lo largo de cuatro pisos, los que a su vez cuentan con distintos niveles y varias salidas hacia los pisos superiores como a los inferiores. La exposición está dividida por movimientos artísticos o tendencias del arte desde principios del siglo xx (arte pop, surrealismo, tendencias abstractas, vanguardias rusas, arte conceptual, expresionismo) con exponentes como Duchamp, Dalí, Picasso, Beuys, Nauman, Serra, Warhol, Pollock, Rothko, Malewitsch, Rodschenko, Lichtenstein, Dix, entre otros.

Cada tendencia artística o movimiento está explicado en textos a la entrada de cada sala y menciona uno o dos de los artistas expuestos. Visitar toda la exposición permanente junto a la temporal le puede llevar al visitante toda una tarde o una mañana, dependiendo de la persona. La mayoría de obras son reconocidas y los movimientos artísticos a los que pertenecen también, por lo que con una base en historia del arte del siglo xx es muy agradable de recorrer.

---

16 Para ver la exposición referenciada en este artículo, por favor dirigirse a <https://www.museum-ludwig.de/de/museum/sammlung/die-sammlung-des-museum-ludwig.html> [Fecha de consulta 07/04/2017]



Se podría asegurar que hay espacios para la contemplación muy cortos, ya que hay mucho tránsito de personas y muchas obras para ver. Usualmente se camina por el museo, se ven las obras en unos dos o tres segundos y en una que otra sala u obra en particular el visitante dedica más tiempo, tal vez algunos minutos, y si hay una silla cerca, tal vez media hora. Las personas que se detienen a analizar las obras de arte por lo general son estudiantes, que generalmente se enfocan en un periodo para estudiar o un artista, o gente que busca una obra específica.

Este tipo de exposiciones y museos dan la impresión de estar hechos para adquirir “bagaje cultural” en torno a la historia del arte, y si se tiene suerte y/o los estudios, se podrán relacionar con otros aspectos históricos o del presente propio. Es claro que el museo les da a las obras una suerte de “aura” y en cierto modo atrae al público, pero no es muy claro si es gracias a lo famosas o a lo importantes que son como obras de arte y como herencia cultural.

Hay muchos casos en los que los visitantes piensan: “¿quién dijo que esto es una obra de arte?”, o “¿por qué esto es tan importante para la cultura?”, “¿será que hay algo que yo no entiendo y los demás sí?”, “¿por qué esto no parece tan importante?” Esto es algo muy subjetivo, y al final puede que el espectador se termina respondiendo a sí mismo.

El último caso, un tanto opuesto al Museo Ludwig, es la exposición temporal “Das Haus Deiner Kindheit. Eine Ausstellung im Proberaum Kunst”<sup>17</sup> presentada del 12 de marzo al 21 de mayo del 2017.

Esta exposición recoge varios trabajos con aspectos concernientes a las temáticas de infancia, juventud y edad, así como la vida en familia. Una característica interesante es la estructura de una casa de madera en el centro de la exposición donde el visitante/espectador puede participar al responder ciertas preguntas

colgadas en partes de la casa y que debe dejar de forma escrita en una de las cajas de madera dispuestas. Cada persona que llega puede compartir sus respuestas e historias y a su vez leer las de otros. Las preguntas van desde ¿cuándo viste por primera vez televisión?, ¿cuáles programas te gustaban más y cuáles ya no te gustan hoy en día?, ¿cómo se ve tu foto favorita de niño?, ¿dónde fue tomada esa foto y qué haces tú ahora? Descríbela de tal forma que nosotros podamos verla, ¿cuál es tu recuerdo favorito de tu infancia?, ¿qué olor u olores asocias tú con la casa de tus padres? Cada quien escribe con el esfero que tenga a la mano y se pueden leer las respuestas de otras personas, lo que permite conectarse de una manera indirecta con ellas.

La exposición alberga trabajos de niños y jóvenes que van desde la fotografía hasta el dibujo, el *collage*, la pintura y la escultura. En este espacio, tanto el artista profesional como su obra están al mismo nivel que el trabajo de los niños y las intervenciones que hace el visitante con sus escritos. La muestra permite hacer una mediación en el ámbito del arte, para entender no solo lo contemplado, sino para analizarlo desde una perspectiva subjetiva, en el momento en el que la exposición involucra directamente al espectador.

Qué mejor que hablar de infancia con los expertos que la están viviendo y aquellos que ya pasaron por ella. Muchos puntos de vista de un mismo tema, dados por muchos actores que usualmente están en niveles muy definidos dentro del museo (artista/obra de arte/espectador) y que ahora se mezclan y comparten el trabajo creativo, la observación, la investigación, las emociones, etc. Es una interacción en toda la regla con la comunidad, la mezcla exacta de museo-arte-comunidad y contexto. Guillermo Orozco (2005) lo explica de una forma muy clara cuando dice que un museo es un escenario de exploración y descubrimiento en el momento en el que “su dispositivo permita la interacción manual, real o virtual. La apuesta es [...] que la interacción estimule y mantenga el interés de los usuarios y facilite su aprendizaje al conectar el pensamiento con la acción” (p. 46).

17 Traducción del alemán: La casa de tu infancia. Una exposición en Proberaum (cuarto de ensayo) Kunst (arte). Para ver la exposición acá descrita, por favor dirigirse a <http://www.kunstmuseumbochum.de/ausstellung-veranstaltung/details/das-haus-deiner-kindheit-eine-ausstellung-im-proberaum-kunst/> [Fecha de consulta 07/04/2017]

## CONCLUSIONES Y EL FUTURO DEL MUSEO

A partir de lo que se ha puesto en diálogo en el texto, se pueden diferenciar tres narrativas de lo que es un museo: en primera instancia, el museo como un proceso lógico de democratización progresiva, es decir, pasar de lugares con acceso privilegiado a espacios con acceso general. El segundo es el museo como un espacio de control específico para el desarrollo del gobierno liberal, de acuerdo con una perspectiva posFoucault. Y una tercera narrativa sería la del museo como un templo universal del arte, el cual supuestamente debe dirigir de manera natural a la dominación de Europa sobre la historia del arte y la conciencia del patrimonio en el siglo XXI (Poulot, 2013).

Aunque estas narrativas parecen ser un poco amplias en su enfoque, lo que se pretende evidenciar con ellas es el estado actual del debate sobre y en el museo, donde se están discutiendo temas como el patrimonio y la propiedad de la cultura, es decir, ¿quién clama poseer una gran obra de arte o un bien cultural: un propietario individual, una cultura, la nación, la humanidad? Y aún más importante ¿quién debe responder esta pregunta?, ¿desde qué discursos?, ¿es el arte, la educación, la pedagogía, la arqueología, las comunidades donde se inscribe el museo?

Estas preguntas traen otra problemática no resuelta y es la del espectador: ¿quién es?, ¿cuáles son sus funciones en el museo?, ¿por qué no se le ha dado un papel importante y no se lo ha reconocido desde antes cuando es él quien le da sentido a lo que se expone? Marcel Duchamp ya había identificado en su momento que dentro del museo los espectadores son el verdadero contenido de las prácticas del arte y que el museo era el mecanismo que posibilitaba esta situación.

Afortunada o infortunadamente, y desde que Duchamp diera esta opinión, el museo al igual que el arte parecen ser el espejo de lo que ocurre social, política y económicamente en la sociedad. Por eso, cuando se habla del espectador y se identifica que hay grupos de espectadores que están siendo excluidos del espacio del museo por motivos como el no manejo de un determinado discurso o el estatus económico, nos adentramos en un problema más profundo.

Jaime Cerón (2011) lo explica al decir que el museo participa en los conflictos sociales asociados a la acumulación del capital cultural, del cual solo una pequeña esfera o élite dispone y ve en ellos un terreno de negociación. Un bien cultural se convierte en moneda y se le atribuyen o no discursos y significaciones al gusto de solo unos pocos privilegiados. El museo es una institución crucial “para generar valores y formas de diferenciación social, sexual, cultural dentro y fuera del campo del arte” (Cerón, 2011, p. 145). El museo es una suerte de régimen discursivo, una entidad que no solo tiene el poder de resignificar los objetos, discursos e instituciones que conforman el campo de las artes, sino que también activa prácticas sociales, culturales y políticas, que a su vez originan procesos de inclusión y exclusión.

La orientación de la política cultural institucional de un museo es tan dicente que se pueden dilucidar muchas cosas tanto de lo que se muestra como de lo que no se muestra. Un ejemplo de esto puede ser la exclusión de ciertas minorías o la no representación de estas, donde el campo social dominante no solo margina a los sujetos sino que también excluye sus relatos históricos, sus significaciones y que, en el caso de ser tomados en cuenta, siguen siendo objeto de opresión por parte de un discurso que está empeñado en mostrar solo una cara de la moneda.

Estas son las problemáticas que han influido fuertemente en lo que es la institución del museo hoy en día. Esta diferenciación y exclusión han creado una cierta indiferencia por parte del público, de artistas emergentes y de artistas con más recorrido en el mundo del arte. En muchos casos el museo no se preocupó por construir una empatía con su público y esas generaciones que lo acompañaron tan fervorosamente van dando cabida a nuevas políticas que ya no están de acuerdo con las antiguas. ¿Qué pasará con el museo si este no cambia? ¿Quién se hará cargo del museo cuando sus antiguos directivos ya no estén? ¿Qué debe hacer la nueva generación para transformar al museo y trabajar conjuntamente con las generaciones más viejas y las más jóvenes?

Es importante aceptar el hecho de que el museo es una institución con mucho poder, con un discurso fuertemente instaurado, haciendo que la idea de cambiar el museo sea, a su vez, el reflejo de la necesidad de cambiar la sociedad. El aspecto educativo del museo, lo que se entiende como educación de la mirada, no se reduce solo a la lectura de imágenes. El museo trabaja todo el tiempo con el lenguaje de la imagen, pero a su vez lo interpela con discursos de diferente índole, que no solo le pertenecen al campo del arte o el de su propia institución. La educación de la mirada, entonces, es una educación global, donde hay ciertos contenidos que imperan sobre otros, hay teorías tácitas, prácticas tanto conscientes como inconscientes que han circulado mucho tiempo.

Por este motivo, identificar todos estos elementos también hace parte del proceso de educar la mirada, ya que estos pueden variar y multiplicarse. En ese sentido, el museo es el lugar idóneo para la interacción, la interdisciplinariedad, la lectura y el reconocimiento de lo que se expone, así como de lo que no está expuesto o nunca se ha expuesto y también de las distintas formas y discursos de un objeto.

El paso natural sería, entonces, proponer un futuro para el museo o medidas que puedan ser agentes de cambio. Para esto se tienen en cuenta propuestas como las de la nueva museología, donde “la preocupación no es la santidad del objeto consagrado a la historia, sino en construir un espacio [...] que permita la relación de los que acuden con los objetos” (Díaz de la Torre y Palacios Aguirre, 2016, p. 180).

En ese orden de ideas, el museo se convierte en un espacio para el disfrute de la cultura por parte de todos sus usuarios (artistas, visitantes, trabajadores del museo, etc.) y para que este exista debe haber una significación de lo que se observa. De otro modo, estas piezas museográficas corren el riesgo de convertirse en ornamentos, pero ¿cómo hacer esta conexión posible para todos los visitantes?

En cierto sentido, no solo se debe conocer el discurso del museo y del arte sino también los nuevos discursos que se vayan generando. El hecho de acudir al museo no va a garantizar que se entienda o se pueda apropiarse un discurso, para esto no solo se necesita un interés por parte del sujeto, sino las posibilidades de incurrir en prácticas sociales que le permitan acceder a dicho conocimiento. Esto es, un trabajo desde la educación de las artes que, en definitiva, no es un trabajo exclusivo del museo.

Generar un conocimiento abierto para todos es el punto central, dar las herramientas para acceder a este conocimiento, así como para usarlo. Según Carla Padró (2007) es la mezcla entre los postulados de la nueva museología y de la pedagogía crítica la que va a hacer esto posible. Estos permiten identificar los significados que da a conocer el museo por encima de otros y a partir de preguntas para analizar quién habla, bajo qué circunstancias, por quién y cómo, desde allí será posible entender las voces y hechos privilegiados por el museo y las que se silencian o suprimen (Arriaga, 2011, párr. 83). Para esto, los museos y sus profesionales deben ser conscientes de cómo se genera la diferencia y plantearla en exposiciones temporales y con la relectura de antiguas exposiciones o de colecciones permanentes, democratizando a la institución y a la propia realidad social.

Entonces, sería el futuro del museo una incursión de la educación y sus discursos, permitiendo la acción política, reflexiva, progresista y emancipadora de todos sus agentes, un lugar en el que las exposiciones y colecciones tengan interpretaciones alternativas, distintos principios o pautas de significación, lo que posibilite la incursión de múltiples voces y miradas.

Se trata de tener unos ejes articuladores tanto en la realidad de los visitantes/espectadores, como en el conocimiento que se ha ido acumulando a lo largo de

los años de estudio e investigación de los objetos expuestos y coleccionados. El reto está en volver a contextualizar los objetos del museo, diseñar los espacios sabiendo que estos objetos solo adquieren pleno sentido durante la interacción con el sujeto. A través del recorrido por el espacio del museo debe ser posible complementar y profundizar aspectos educativos, despertar la imaginación y así activar la creatividad, facilitar descubrimientos, comprensiones, discernimientos o deducciones profundas sobre aspectos particulares de la vida, el mundo, el arte, la sociedad, la ciencia, el entorno, etc. En resumidas cuentas, el viaje por el museo debe servirles a los sujetos de muchas formas que no solo se relacionan con el arte y el museo.

## REFERENCIAS

- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027039002>
- Bourdieu, P. y Darbel, P. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Cerón, J. (2011). El museo como representación de los conflictos culturales. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 5, 142-151.
- Díaz de la Torre, J. M. y Palacios Aguirre, S. E. (2016). Consumo simbólico del museo. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 11, 168-195.
- Kirchberg, V. (1996). Museum visitors and non-visitors in Germany: A representative survey. *Poetics*, 24, 239-258.
- Orozco, G. (2005). Los museos interactivos como mediadores pedagógicos. *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 38-50.
- Padró, C. (2007). Museos y educación: cartografía de un caso. En R. Javier (ed.), *Prácticas pedagógicas. Intersecciones entre la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca: Museo de Arte Contemporáneo de Mallorca.
- Poulot, D. (2013). Another History of Museums: From the Discourse to the Museum-Piece. *Anais do Museum Paulista*, 21, 27-47.



## **PARTE 2**

**NODO CALEIDOSCÓPICO ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES**





# PEDAGOGÍA DE LO ANÓNIMO: LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

Alejandra Varela Jaramillo<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

El presente texto es una compilación de algunas de las reflexiones hechas desde el ámbito de lo pedagógico, en consonancia con la observación detallada y particular del profesor-dibujante. Por medio de este escrito se busca postular una serie de pensamientos alrededor de la pedagogía de lo cotidiano, estableciendo eventuales relaciones entre la educación de la mirada y la enseñanza del dibujo, tomando por referente el texto de John Berger (2011) *Sobre el dibujo* y una selección de imágenes entendidas también como texto, más que como ilustraciones.

Este entramado teórico es un escenario a partir del cual se presenta la enseñanza del dibujo no solo en términos técnicos, a saber, en la comprensión y exploración de los códigos visuales, sino como un camino válido para enseñar-aprender a habitar el mundo. También como una oportunidad para comprender el potencial que hay en el lenguaje del dibujo cuando se lee en el código de lo pedagógico y, por último, para profundizar en algunas de las preguntas que se hace el profesor de arte. Ante todo, es importante reconocer que pensar en ello es un ejercicio tan profundo como pensar en la vida misma, no solo por las complejidades que esto significa, sino porque, hallar algo nuevo conlleva aventurarse en las profundidades de paisajes boscosos, en los que podremos caminar solo si confiamos en la intuición.

Se presentan tres apartados: El habitar como acto creador, El dibujo y la experiencia y La enseñanza del dibujo y el tiempo; a través de ellos se propone el desarrollo de la idea central del texto. Sin embargo, en una primera instancia es importante definir qué es el dibujo y desde dónde se entenderá su pedagogía.

Se sabe que dibujar es una de las acciones más antiguas del hombre y por medio de la cual se ha apropiado simbólicamente de su entorno —como se puede observar en lo que hoy es conocido como arte rupestre o en los antiguos mapas como el de Çatal Hüyük—. Esta actividad ha dejado testimonios de temores, configuración de las relaciones de poder, paisajes, entre otras cosas. El dibujo es, en su sentido más básico, un compendio de líneas que se desplazan por una superficie, sea papel, piedra, tela o cualquier material, y que enuncia lo que le inquieta al ser humano:

Es un instante,  
Es un tiempo,  
Es el resultado de la mirada,  
Es un acto cotidiano,  
Es establecer una relación con lo visto.  
Es representación de un momento vivido, de un suceso.  
Es el hallazgo de las cosas más sencillas,  
decir lo que no se puede decir recordando a Wittgenstein. Pensar en líneas.

---

1 Candidata a la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Artes Visuales de la misma institución. Ganadora del premio Proyecto Tesis 2016 del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá, Universidad Minuto de Dios.  
Correo: alejandravj07@gmail.com

Hay dos fuerzas potenciadoras de la aparición del dibujo, “la primera es la idea de la figuración, de la representación de las cosas y los seres; la segunda, el afán, incluso a veces la necesidad, de expresar un estado emotivo” (Almagro, 1958, p. 15). Por esto, el acto de dibujar es inseparable del hecho de vivir; estas dos fuerzas confluyen en la necesidad de describir lo que se ve, pero también lo que se experimenta subjetivamente; dibujar obliga a mirar lo que se tiene delante, a descomponerlo y a reconstruirlo desde el acto de la imaginación, ofreciendo una visión genuina de la vida.



Figura 4.1. Abraham Rademaker (1700-1710), *Vista de Delft con las puertas de Schiedam y Rotterdam* (detalle)

Fuente: <http://algargosarte.blogspot.com.co/2016/01/johannes-vermeer-de-delft-la-pequena.html>

Es justo en este punto en el que no es posible alejar el dibujo de la mirada, parecen procedimientos diferentes pero no funcionan por separado. Aun cuando se dibuja de memoria, es necesario mirar, trayendo todas las observaciones pasadas para construir una imagen; debido a este procedimiento —en la enseñanza del dibujo— se entiende que lo fundamental es el proceso de mirar (Berger, 2011). Por su parte, la mirada es un mecanismo que ofrece un conocimiento particular del mundo y, de este modo, un camino para potenciar la sensibilidad en las personas; así lo expone Elliot Eisner (1998), quien introduce el concepto de *mirada epistémica*, “un tipo de saber obtenido a través de la vista” (p. 87). Según el autor, en la vida se está expuesto a una amplia gama de información que se transfiere en cualidades; estas cualidades son percibidas por el ser humano a partir de los sentidos, puntualmente por el sentido de la vista: colores, formas, proximidades, entre otras cosas, sin olvidar que el acto de mirar con atención también pasa por las emociones, los recuerdos, la historia y los valores sociales que imperan en la cultura.

Desde allí es interesante proyectar la educación de la mirada, como un camino para comprender y abordar la pedagogía del dibujo.

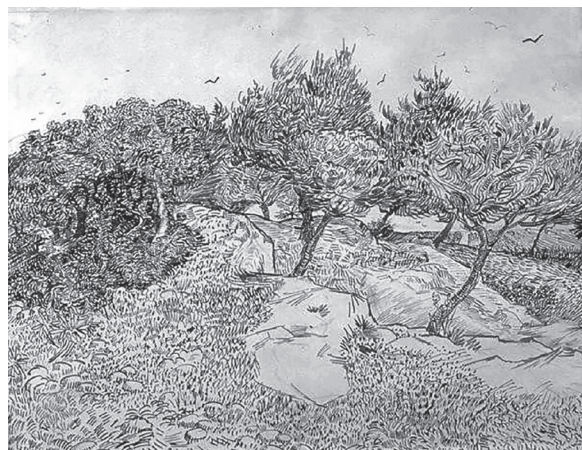


Figura 4.2. Vincent van Gogh (1888) *Olivos, Montmajour*

Fuente: <http://www.vangoghgallery.com/es/catalogo/dibujos/1205/Olivos,-Montmajour.html>

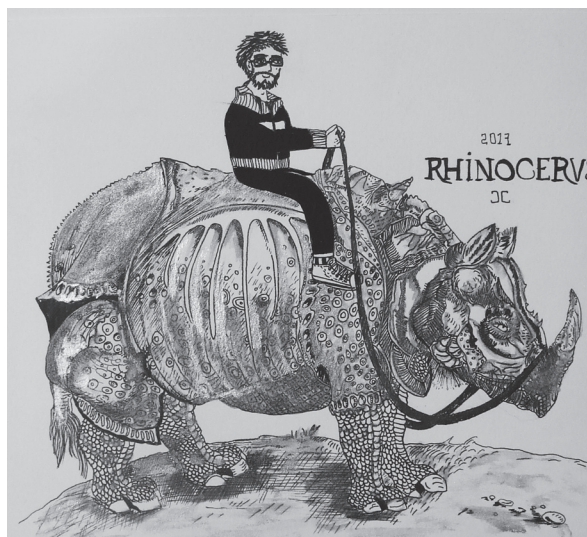


Figura 4.3. *Rhinogervs*, 21 x 25 cm. (2017)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo

## EL HABITAR COMO ACTO CREADOR

[...] existir es habitar y habitar es existir poéticamente.

CARLOS MARIO YORY (2007)

Para entender la enseñanza del dibujo como un escenario a través del cual el sujeto habita el mundo, es preciso abordar el concepto de habitar en equivalencia con el de crear, puesto que ninguna de las respuestas dadas al mundo por el hombre se hallan fuera del lenguaje. Según el autor Carlos Mario Yory (2007), cuando Prometeo entregó el fuego a los seres humanos les impuso la tarea de construir el mundo a partir de la actividad creadora, y es justo en ese momento en el que el hombre deja de ser paisaje para convertirse en lenguaje.

La actividad creadora tiene una doble faceta, por un lado, salva al hombre, y por el otro, lo condena; esta última consiste en que, el hombre al ser simbólico —poseedor de signos y al mismo tiempo intérprete de señales— está llamado a descifrar el misterio del mundo que le rodea, lo cual, paradójicamente, lo salva de la “mera” supervivencia, convirtiéndolo en lector de su entorno. Habitar es el llamado que tiene el hombre desde Prometeo y es, según Yory (2007), la dimensión más propia de la existencia humana, la dimensión poética. Entender el habitar desde una dimensión sensible significa reconocer que el hombre deja de tener una comunicación con el mundo pasiva e instrumentalista para pasar a ser un hacedor, un creador que se diferencia de las cosas y a su vez transforma la manera de *estar* en él.

Para Martín Heidegger (1951) habitar consiste en cuidar el crecimiento de las cosas y erigir las que no crecen. Para dar esta definición el autor acude al estudio de la palabra *buan* que se refiere a *construir y habitar*, en la lengua alemana; allí establece una clara equivalencia entre las dos, argumentando que en el alemán antiguo, la palabra construir quiere decir habitar. Esto lleva a pensar que todo acto de intervención en el entorno es una actividad de pertenencia, que nace como una necesidad de lo humano, más allá de dominar los territorios nombrando las cosas o creando variedad de artilugios, los seres humanos construyen su morada a partir de la creación. Sin embargo, la arqueología que hace Heidegger (1951) sobre las palabras, lo llevará a concluir que *construir* también significa *ser* “el modo como tú eres, yo soy, la manera según la cual los hombres *somos* en la tierra es el *Buan*, el habitar” (p. 2). Construir un edificio tanto como construir un lenguaje, una ficción, una imagen o cuidar el crecimiento de una planta hace parte del mismo proceso.

Teniendo en cuenta que hay creación en el acto de habitar, no solo en términos de ingeniería o de creación instrumentalista, también la hay en la capacidad de imaginar, inventar y, en últimas, de poetizar el entorno. La enseñanza del dibujo revela al ser humano en su capacidad de dotar de sentido su mundo y construir una morada (Yory, 2007).

## EL DIBUJO Y LA EXPERIENCIA

El compromiso con lo inefable y con lo sencillo de la vida, con lo íntimo y con todo aquello que permite construir una sensibilidad esencial para la comprensión del entorno y de la vida misma, viene siendo cada vez menos frecuente en el tiempo actual. Según Zygmunt Bauman (2002), la eliminación de las obligaciones básicas y los nexos más primordiales de la vida humana se vieron reemplazados por un solo nexo, el del dinero. La modernidad, en el

proceso de “derretir” la tradición y lo sagrado (sólidos), propende por construir unos nuevos sólidos duraderos “volviendo el mundo predecible y controlable” (Bauman, 2002, p. 10).

Los ritmos de cambio en la vida y la fugacidad con la que los fenómenos aparecen y desaparecen impiden que la *experiencia* logre cristalizarse y ella misma se transforme en algo duradero y trascendente como “actitudes y pautas vitales... valores y visiones del mundo” (Bauman, 2008, p. 80), lo que claramente señala que la velocidad lleva a una pérdida de la visión, no hay tiempo para mirar, solo hay tiempo para producir.

No se puede desconocer que la velocidad sugiere también un modo de mirar, seguramente no el más conveniente para producir algún tipo de sensibilidad en el sujeto. Por lo tanto, las dos preguntas que les quedan a la educación artística y a la educación de la mirada en particular son: ¿cómo enseñar a mirar lo cotidiano en un tiempo distinto al que se presenta diariamente? y ¿cómo esto potencia un nexo afectivo con el mundo?

La educación de la mirada, vista desde la enseñanza del dibujo, es un proceso donde se forma la sensibilidad de los sujetos para interpretar el mundo cotidiano, desde ritmos y posturas no establecidas por la brevedad de los acontecimientos. Formar la mirada es una respuesta a la fluidez o la liquidez en las que se vive a diario.

Es conveniente entonces aclarar el término *experiencia*. Según Jorge Larrosa (2003), la experiencia es “lo que nos pasa”; entre los factores que expone se encuentra la falta de tiempo, “todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa [...] se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo [...] igualmente fugaz y efímero” (Larrosa, 2003, p. 171). La fugacidad es un elemento que aniquila toda posibilidad de experiencia, así la vida se muestra como un campo estéril, una simple rutina en la que nada conmueve. El compromiso con la novedad, con lo nuevo, no es más que el mecanismo a través del cual se pasa de un estado a otro siguiendo la corriente de lo superficial. Por el contrario, el “sujeto de la experiencia” es aquel que se ve afectado, marcado por lo que *le pasa*. Veremos que al ser humano cotidianamente le ocurre algo, la diferencia está en la afectación que producen las situaciones en él (Larrosa, 2003).

Enfrentarse a lo cotidiano significa asistir a lo efímero, y es a través del dibujo que es posible conservar la apariencia de lo vivido, dándole importancia a lo simple, incluso a lo que se muestra vulgar o indigno de ser dibujado. Cuando hay experiencia es porque necesariamente hay una sensibilidad frente a lo visto, un acercamiento a las apariencias de las cosas, y el dibujo faculta al sujeto para hacerlo. Siguiendo los postulados de la artista e investigadora Katya Mandoki (2006) en su libro *Estética cotidiana y juegos de la cultura*, se sabe que lo prosaico contiene lo poético, es decir que toda manifestación del arte bebe de las fuentes de lo cotidiano, de lo no espectacular. De este modo, se entiende que la estética no es una disciplina que se esfuerza en comprender el arte como expresión de lo bello, es el estudio de la sensibilidad humana (Mandoki, 2006) y esto permite pensar en una pedagogía del dibujo en la que los profesores no se dedican solo a enseñar a ejecutar una técnica, sino también a transformar y a experimentar lo que se difumina en la rutina.

Cabe resaltar que la sensibilidad frente a lo cotidiano no tiene que ver con la contemplación pasiva de un evento mágico o religioso que ocurre rara vez, sino con la capacidad de generar conexiones con lo que pasa todos los días, “nada hay quizá más común, indispensable y cotidiano que lo estético” (Mandoki, 2006, p. 89). Es por ello que la enseñanza del dibujo se muestra como un gran escenario para la experiencia, en el ejercicio de la conservación de las apariencias de las cosas. La imagen dibujada no solo hará mención del objeto —pájaro, árbol o manzana— sino también de la persona que dibuja, pues su experiencia, su vida, está contenida en esa apariencia, “la imagen dibujada contiene la experiencia de mirar” (Berger, 2011, p. 55).

Para Berger (2011) los dibujos que cuestionan la apariencia de las cosas son ejercicios en los que la mirada se transforma en una huella y esta, a su vez, se va convirtiendo en dibujo, en experiencia. El acto de preguntarse por las cosas desde la imagen genera tal grado de reflexión, que se crea entre el dibujo y el dibujante “una especie de emigración óptica mediante la cual el artista, siguiendo su propia mirada, se instala en la persona, el árbol, el animal o la montaña que se está dibujando” (Berger, 2011, p. 35).



Ese ejercicio de transformarse en lo que se mira es quizá uno de los más poderosos para establecer vínculos afectivos con el entorno, pues obliga a mirar en términos de contorno, vacíos, líneas, texturas, entre otros aspectos. La intención en la producción de este tipo de dibujos difiere mucho de querer representar “grandes ideas” como la libertad, la justicia o lo divino (Berger, 2011) y es allí justamente en donde reside su poder: en explorar las cosas más sencillas, como la apariencia de una roca, una hoja de árbol, un utensilio de cocina o algo por el estilo. Según Berger (2011), la representación de las trivialidades ha variado de manera mínima a lo largo de la historia y en realidad jamás ha tenido mucha relevancia, es justo por eso que el dibujo de lo cotidiano adquiere cierto lugar político, pues no cambia al ritmo de la historia sino el ritmo particular de la vida de quien dibuja.

No solo en este proceso de dibujar —lo que aquí se ha llamado *la apariencia de las cosas*— ocurre tal experiencia, también es posible verlo en otros dibujos como los realizados por Francis Alys, en los que la experiencia de caminar se vuelve un mecanismo para comprender el territorio o la acción conjunta de remover una duna de arena que modifica el paisaje. El acto de mirar modifica lo observado, puesto que, el dibujante se instala sobre ello, es decir, mora ahí y lo habita.

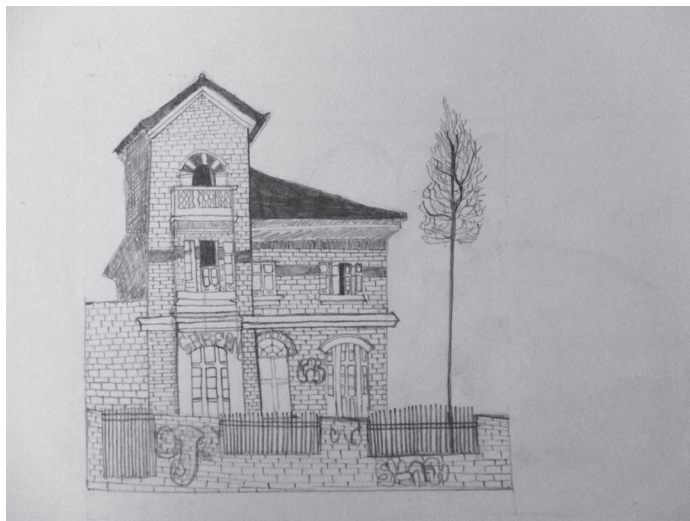


Figura 4.4. Paisajes de Chapinero, 7 x 10 cm. (2017)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo

Siguiendo esta idea, enseñar a dibujar y, por lo tanto, a mirar, es ofrecer un escenario a través del cual las personas pueden partir de las imágenes que les rodean, hacerlas suyas, reflexionarlas y cuestionarlas, este ejercicio permite no solo tomar distancia de la propia vida sino también atravesarla. Dibujar es una experiencia.

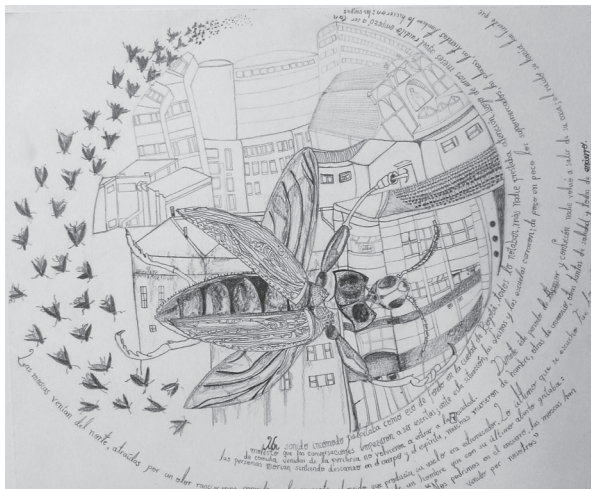


Imagen 4.5 Encierro, 25 x 25 cm. (2016)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo

## LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y EL TIEMPO

El dibujo plasma [...] de múltiple manera el fenómeno del tiempo. La línea no solo se asocia por naturaleza con un segmento de tiempo, ella misma realiza un acontecimiento temporal.

VOLKER ADOLPHS (2014)

### I

La relación entre el tiempo y el dibujo es un vínculo fundamental a la hora de pensar en la educación de la mirada. Al ser el dibujo un acontecimiento en sí mismo, con sus propios tiempos, supuestos y parámetros, como por ejemplo, el cambio en la respiración al trazar una línea, la conciencia del cuerpo cuando se dibuja sentado, parado o haciendo un desplazamiento caminando o corriendo, las leyes de la geometría para acatarlas o tergiversarlas, supone que su enseñanza es un mecanismo que posibilita la creación de espacios para la experiencia, diferentes a los momentos de liquidez y fugacidad. Ya que a través del dibujo se capturan imágenes desde la experiencia de mirar, el proceso creativo exige unos ritmos lentos, reflexivos y atentos, propios de su lenguaje; en pocas palabras, dibujar es entrar en un tiempo que no es factible vivir fuera de la experiencia.

Durante el taller “Maquinando lo cotidiano”<sup>2</sup> en el municipio de Fúquene, Cundinamarca, realizado en el 2015, un estudiante dibujó un árbol de robusta presencia sobre una hoja cuadriculada de cuaderno; seis hojas caen de su cuerpo en la dirección que el viento les imprime, la línea fuerte y segura se desliza por el papel en una atemporalidad absoluta pero que obedece a una mirada atenta de la naturaleza. El dibujo es el testimonio de una conversación entre Sebastián y su entorno; se dio como un acontecimiento.

Enseñar a mirar permite establecer una relación sensible con las cosas y construye un testimonio del presente, no solo de las cosas sino también de quien mira, del que dibuja, pues “el dibujo es un experimento de la mirada y del pensamiento, que no llega nunca a un final” (Adolphs, 2014, p. 14).

La creación de un dibujo permanecerá por un tiempo indefinido, puede ser destruido inmediatamente después de ser creado o ser conservado por siglos; el dibujo es presente pero también es recuerdo (Berger, 2011). El dibujo aparece como el acto de la inmortalidad, devolviéndole la vida a las cosas, las personas, la arquitectura, en el mundo de la rapidez. El dibujo es “la expresión de lo vivo, del tiempo fluente, y por ende de lo efímero” (Adolphs, 2014, p. 14).



Figura 4.6 Calles bogotanas, 12 x 9 cm. (2017)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo

<sup>2</sup> Proyecto de investigación propuesto como trabajo de grado en la Licenciatura en Artes Visuales y realizado con niños entre los 8 y 12 años de edad; consistió en un taller de dibujo con máquinas de la mirada que buscaba potenciar la sensibilidad de sus participantes con relación a lo que parecía no tener importancia en el marco de la rutina, como por ejemplo los paisajes, los animales o los recorridos de la escuela a la casa. Durante dos semanas los niños dibujaron los elementos que más llamaban su atención y establecieron reflexiones en torno a lo cotidiano. Para ampliar, véase Castiblanco y Varela (2015).

## II

En la novela *Me llamo rojo*<sup>3</sup> del escritor turco Orhan Pamuk se hace una semblanza de la relación tiempo y pintura. Se relata una historia en la que sha Fahir derrotó las tropas de Jan Selahattin, y como todo proceso para la victoria rotunda, sha Fahir ordenó modificar las imágenes de los libros en la biblioteca y reemplazar el rostro del derrotado por el propio. Así mismo, tomó por esposa a la mujer de su contrincante fallecido, y debido a una petición de ella, no borró el rostro de su primer esposo de la historia de Leyla y Mecnun, que ilustraba el amor entre los dos. Pero un día sha Fahir, enamorado de aquella hermosa mujer, sintió en su corazón el escalofriante temor de que su amor no fuese immortalizado en la imagen y que debía borrar el rostro de aquel hombre que ocupaba su lugar. Por ello, tomó la decisión de hacerlo por su propia cuenta y por su falta de entrenamiento en las artes de la iluminación, su dibujo lo traicionó. A la mañana siguiente el bibliotecario notó que había un nuevo rostro en las imágenes, sin embargo, a él le pareció que se trataba del más terrible enemigo de sha Fahir, Abdullah Sha, quien enterándose de aquella historia fue a la guerra, derrotó al nuevo mandatario y tomó a su esposa por mujer (Pamuk, 2010).

En la historia relatada, el autor muestra una interesante relación entre la creación de las imágenes y su potencia temporal. En el temor de sha Fahir y en el intento de immortalizar su amor a través de la pintura, se habla de las realidades que se construyen desde la imagen, en su particularidad de transgredir el tiempo, relatando historias y mostrándose casi eterna. También se presenta la imagen como “profeta” —tiempo futuro— en donde la mirada logra trascender la temporalidad y proponer finales diferentes a los esperados.

A su vez, la historia permite divisar la importancia del oficio del iluminador en la creación de ese tiempo transgredido que reside en la imagen dibujada; la razón por la cual esto ocurre es porque a diferencia de la fotografía que detiene el tiempo, el dibujo o la pintura lo abarca (Berger, 2011).

Para la enseñanza del dibujo y para la formación de la mirada, este relato es una oportunidad para comprender que la imagen dibujada es un documento que construye realidades, y que los ejercicios propuestos en un salón de clase o fuera de él, tienen la potencia para transformarse en documentos cargados de significado y temporalidad. El temor del personaje también se puede traducir en una conciencia y una sensibilidad que dicta que la imagen dibujada misteriosamente “presupone otra visión del tiempo” (Berger, 2011, p. 54) que supera el control de lo humano. Enseñar a dibujar es, en este sentido, enseñar a pensar en un tiempo diferente al de la velocidad y el consumo, revirtiendo sus lógicas. El dibujo es escritura de una historia que permea el tiempo.

---

3 La historia puede ser consultada en <https://pandeoro.blogia.com/2007/013001-el-poder-de-las-im-genes.php>



### III

Si en razón de la comodidad que nos brinda cierto esquematismo aceptamos la metáfora del tiempo como una corriente, un río, en ese caso el acto de dibujar, al ir contracorriente, alcanza la inmovilidad.

JOHN BERGER (2011)



Figura 4.7. *Guatavita bajo las aguas*, 35 x 10 cm. (2018)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo



Figura 4.8. *Dualidad*, 35 x 35 cm. (2015)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo



Figura 4.9. *Ventana*, 4 x 10 cm. (2016)

Fuente: Paula Alejandra Varela Jaramillo.

### PARA CONCLUIR

La tarea de la educación artística es revertir lógicas en el marco de la formación de las personas, intentando proponer modos de enseñar y aprender contextualizados y sensibles, que den la facultad de encontrar lo excepcional en lo vulgar, hallar cierta belleza que está suelta y que habita en lo sencillo; enseñar a mirar eso. Es por ello que la enseñanza del dibujo es vital en la formación integral de todo ser humano y lo es más aún hoy, cuando las cosas ocurren tan rápido. Con el dibujo se establecen tiempos personales, colectivos y trascendentes, que ayudan a enunciar una sensibilidad particular frente a los pequeños relatos, desde los cuales se construye la noción de la vida y del habitar. También, la enseñanza del dibujo obliga a estar expuesto ante el



mundo, a disfrutarlo, a sufrirlo, hace que *pasen* cosas. Así, el dibujo enseña a tomar un lugar en el mundo, a reafirmar lo que somos, mientras lo descubrimos. A interpretar y a pensar.

No existe una sola manera de dibujar, ni de entender el dibujo, por lo tanto, su enseñanza será también todo un desafío, en tanto es obligación acercarse a lo que no se puede nombrar, a aquello que no se deja limitar ni contener. Más allá de ser esto, una cualidad extraña del arte, es una oportunidad para formar sensibilidades y crear nuevos panoramas para la reflexión pedagógica, que enseñen a trabajar desde lo indefinido, a partir de lo que no está claro y ubicar la curiosidad en el centro del ejercicio docente. El profesor de arte, como lector del mundo circundante, está en la plena licencia de construir plataformas, excusas —como la enseñanza del dibujo— para provocar en el sujeto una transformación en su mirada y por lo tanto en su manera de habitar lo cotidiano. La pregunta que queda al final de todo esto es si realmente ¿es posible enseñar a mirar?

## REFERENCIAS

- Adolphs, V. (2014). *Línea: dibujo contemporáneo*. Exposición del Banco de la República, biblioteca Luis Ángel Arango, 10 de octubre de 2013 al 27 de enero de 2014, Bogotá Colombia.
- Almagro, M. (1958). *Historia general del arte*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida: de la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Castiblanco, J. y Valera, A. (2015). *Maquinando lo cotidiano: un taller de dibujo con niños de Fúquene/Cundinamarca* (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Trabajo presentado en el segundo coloquio de Darmstadt, Alemania.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Pamuk, O. (2010). *Me llamo Rojo*. Barcelona: Debolsillo.
- Yory, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.



# ENSEÑAR ARTES VISUALES A LA INFANCIA: APUNTES SOBRE UN EXTRAÑAMIENTO

Andrés Barrera Mateus<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Mientras que sus padres fueron concebidos a ciegas, su nacimiento fue programado.

Como, para el primer niño, la edad media de la madre ha progresado entre diez y quince años, los padres de los alumnos han cambiado de generación.

Para más de la mitad, sus padres ya se han divorciado. ¿Han dejado a sus hijos?

Ni él ni ella tienen pues la misma genealogía.

MICHEL SERRES (2012)

La extrañeza que provocan esos sujetos pequeños y lo que hacemos al compartir un espacio educativo motiva este texto, que no es más que una invitación a pensar la enseñanza de las artes visuales dirigida a la infancia como un escenario prioritario de investigación. A manera de diálogo se plantean como puntos de partida dos lugares; por un lado, la concepción de infancia y su correlatividad esencial con la escuela; por el otro, el entorno de la cultura visual que decide instancias de formación y afectación en los sujetos que se encuentran en esta etapa de la vida, y que compromete la enseñanza de las artes visuales.

El texto muestra de manera general la tensión entre el concepto de infancia y el campo de la pedagogía con una mirada histórica y discursiva señalando nexos, afectaciones y la forma en que ambos conceptos se configuran recíprocamente a nivel social y cultural en la modernidad. En un segundo momento y para finalizar, se propone un acercamiento a puntos de tensión propicios para el debate de lo que implica enseñar artes visuales a la infancia hoy. El texto es un corolario de apuntes reflexivos que buscan ampliar el sentido de lo que nos hace maestros y propone cuestionamientos a lo que damos por hecho en la educación artística visual en la actualidad.

¿Infancia? ¿Te gustan los niños? ¿Sí puedes trabajar con ellos? ¿Te hacen caso? ¿Eso no es trabajo de mujeres? ¿Para eso estudiaste tanto? ¿En serio? Al parecer, que un maestro se pregunte por la enseñanza a la infancia y además sea licenciado en artes visuales, resulta extraño, no solo por la aparente facilidad que radica en darles pinturas a los niños para que se expresen, sino por la idea de estancamiento que este significa para el crecimiento profesional e intelectual del implicado, ya que son simplemente niños, o quizá, y creo que esto último es lo más común, porque no tenemos ni la mínima idea de a qué nos referimos cuando hablamos de infancia, luego ¿no estamos hablando de niños y niñas?

Es esta la infancia, en la figura del extrañamiento la que motiva este diálogo que propongo, extrañamiento por aquello que no conocemos, por el extranjero, el extraño, el otro; un diálogo que posibilite, en palabras de Walter O. Kohan (2007), “saca(r) al extranjero [...] del lugar que

---

1 Docente adscrito a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a la Maestría en Estudios en Infancias y Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Diseñador gráfico y miembro del Grupo de investigación Pedagogía de lo artístico visual.  
Correo electrónico: eabarreram@pedagogica.edu.co / jboandresbarrera@gmail.com

comúnmente es colocado, el lugar de la exterioridad, de la privación, de la ausencia, de la impotencia, de la negación, para resituarlo en un lugar contrario: presencia, afirmación, interioridad, potencia” (p. 16). Una figura que permite pensar la alteridad en la lógica de lo que es y está, en contraposición a lo que no es y no está.

## LA INFANCIA. DE LA CREENCIA AL CAMPO DISCURSIVO

Cuando oímos o leemos la palabra *infancia*, ¿en qué pensamos? Estoy seguro de que la mayoría de nosotros esboza una sonrisa al recrear una imagen de niño o niña en la mente, un cuerpo cargado de ternura, picardía y fragilidad, una sonrisa pequeñita que fascina y en algunos casos estremece, cuerpos que en la medida en que habitan por más tiempo el mundo construido para ellos, no dejan de sorprendernos por la novedad que significan y que de ellos se espera.

Ahora bien, ¿de qué se trata ese momento de la vida? ¿Por qué se ha denominado de manera tan particular? ¿En qué momento se habla de una primera infancia?, ¿hay una segunda o tercera? ¿Qué ha sucedido con la infancia para que sea aceptada, naturalizada por todos como esa figura que necesita del cuidado y la protección de su contraparte: el adulto? ¿Infancia o niñez?

Revisando la raíz etimológica de la palabra, y en contraste con diversas definiciones que circulan por varias fuentes, quizá encontremos pistas para iniciar este diálogo. Infancia viene del latín *infans* que quiere decir “el que no habla”, así como el término *infantia*, que equivaldría a “incapacidad de hablar”; esto con base en la conjugación del verbo en latín *for o fari* que significa “hablar” y que también hace referencia a expresarse de una manera inteligible, expresarse en público, lo que no se entendería simplemente como una acción, sino como una experiencia de vida de los sujetos en relación con otros y con su entorno. La infancia desbordaría al cuerpo físico de los niños y niñas para entenderse como concepto.

Si la infancia como concepto implica una “incapacidad de hablar”, ¿los adultos nos desprendemos completamente de dicha incapacidad?, ¿estamos hablando de un vínculo únicamente etario?, ¿cuántas veces nos hemos quedado sin habla en diferentes momentos y

experiencias de la vida? Estas preguntas son las que me han llevado como licenciado en Artes Visuales al estudio de la infancia, y por las cuales me reconozco como un completo *infante* en el tema y observo en el silencio el no hablar, un estado del pensamiento en proceso de elaboración, aún no listo, como una “experiencia-acontecimiento” (Marín, 2015) que busca comprender y habitar el mundo que se está experimentando, la novedad que se construye del extrañamiento.

Es importante señalar que en la actualidad hablar de infancia representa una gran complejidad, debido a la diversidad de fuentes, disciplinas, instituciones, medios de comunicación y hasta la opinión pública que intentan explicar o dar solución a las diferentes problemáticas, comprensiones y/o potencialidades que representan los niños y niñas. La cantidad de artículos que circulan por redes sociales, periódicos, revistas o libros que enseñan a ser padres, o a contener la “hiperactividad” de los niños con música clásica o coloreando mandalas, desvía la atención de los niños y niñas para reducirlos a cuerpos con “chips tecnológicos”, que deben “ser” o “tener” ciertos privilegios de consumo para hacer parte de una sociedad que los protege y les garantiza sus derechos. Porque la infancia se ha naturalizado a nivel social desde la psicología como una etapa de desarrollo, desde la medicina como una etapa de crecimiento, desde la ley como sujetos de derechos en alto nivel de vulnerabilidad, desde la familia como sujetos a los que se les deben suplir necesidades y desde la escuela como una crisis.

Buscamos desesperadamente que alguien piense en los niños, una luz y verdad que nos diga qué hacer para pasar estas etapas infantiles de la manera más cómoda, más simple, más exitosa. Leemos y escuchamos a médicos, economistas, publicistas y hasta políticos dar sus interpretaciones de la actualidad infantil, mientras ninguno asume la responsabilidad adulta de educar, de compartir con ellos y ellas el tiempo para enseñarles el mundo; ahora, al parecer, todo depende de ellos, de sus intereses y sus vocaciones, como si lo conocieran todo y ya hubieran elegido. La infancia no puede ser una perspectiva aislada del hecho sociocultural, ni un capital de conocimiento en disputa por expertos, no son solo niños y niñas que no necesitan pasar necesidades, son quienes habitarán el mundo que hemos construido.

El camino que propongo es iniciar con una revisión al concepto en clave genealógica, y que toma cuerpo en la noción de campo discursivo de la infancia que propone Dora Marín (2011), quien lo configura “a partir de la inversión sobre la infancia como objeto y sujeto de saber y poder y, por eso, es constituido por y a través de una serie compleja de relaciones e interacciones entre discursos provenientes de sistemas y órdenes diferentes” (p. 16). Esta noción nos posibilitará reconocer, por una parte, discursos que hacen de la infancia su objeto de conocimiento como un entramado histórico y culturalmente delimitado; en segundo lugar, permite entender cómo se movilizan las sensaciones, en casos contradictorios, frente a las actitudes y experiencias de los niños y niñas que no somos capaces de comprender ni explicar.

## ESCUELA E INFANCIA: UN CAMINO POR EXPLORAR EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Entender la constitución del campo discursivo de la infancia no solo define un lugar de enunciación para hablar de los niños como sujetos con los que se comparte un escenario educativo, sino que interpela el lugar del docente en artes visuales, pues determina un escenario desde el cual se puede rastrear la emergencia de la educación artística visual, fuera del nicho disciplinar de las artes, en un escenario de profundas transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas entre los siglos XIX y XX. En ese periodo, siguiendo a Marín (2011)

[...] aconteció la definición y el reconocimiento de la infancia y su educación como elementos claves de la constitución, fortalecimiento y progreso de los estados nacionales. Así, infancia y educación se constituyeron en el blanco de atención privilegiado de las políticas sociales y económicas que comenzaron a caracterizar el “avance y progreso” de las naciones. (p. 72)

Este proceso produjo variados discursos sobre la infancia y su educación, los cuales se propagaron rápidamente con el surgimiento y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en la segunda mitad del siglo XX. Esos discursos, más allá de llegar a todos los grupos sociales y las diferentes clases económicas, dieron cabida al cuestionamiento de las prácticas tradicionales en relación con los niños, posibilitando el desarrollo de una multiplicidad de estudios, proyectos, investigaciones, programas de carácter educativo en torno a los cuales la infancia se constituyó como problema a abordar, de los que las artes y en especial las visuales se tuvieron que ocupar.

Es entonces que si la infancia es una *construcción social, cultural e histórica* quisiera llamar la atención sobre una región del campo, y es la que corresponde a la infancia y la escuela, desde la cual estemos en condiciones de entablar diálogos más fructíferos con la educación artística.

## LA ESCUELA MODERNA Y LA FIGURA DE INFANCIA

Es en la escuela moderna en su base donde la infancia surge de manera categórica, pues se constituye por lineamientos políticos para el desarrollo socioeconómico de las naciones, soportada y nutrida por discursos psicológicos y biológicos que delimitan lo que hasta hoy conocemos como infancia. La escuela es gracias a la infancia y viceversa, por tanto ambas sufren o celebran por igual los éxitos o fracasos que la sociedad señale. Hoy, en un escenario de incertidumbre, la

infancia y la escuela comparten un padecimiento, una crisis que en apariencia les llevaría a su desaparición, veamos porqué. Mariano Narodowski (1999) propone un recorrido de carácter historiográfico desde el cual se reconoce el “ocaso de la escuela moderna”, lo que significa el ocaso de aquello que conocíamos como escuela y que se disemina en el destino de la pedagogía y la institución escolar moderna.

Tendremos entonces en adelante una mirada desde la historia social que permite recuperar esa noción de presente que devela en la sociedad contemporánea a la infancia. De manera general se ilustra el ocaso de la vigilancia, del silencio y del disciplinamiento en la escuela, además que nos permite pensar de manera aleatoria el ocaso de las artes junto con el ocaso de la contemplación, de la admiración y la destreza plástica, en fin, de las artes que conocíamos.

Narodowski (1999) plantea que hablar de la escuela moderna no es más que la crónica de un final, pero que, como toda crónica, es también el prólogo de lo que comienza y es allí donde la fábula artística toma cuerpo para recordar que para la educación las soluciones al debacle contemporáneo están más lejos cuando prima la capacidad racional, planificada y bienpensante de los genios de turno, y que menos se encontrará inscrita en un manual de bolsillo que acabe de manera tajante con los problemas que le atañen.

Es importante no recargar nuestra incapacidad de pensar la escuela a la densidad histórica de la institución escolar, sino consolidar una forma de verificar cómo funcionan los elementos que constituyeron históricamente las escuelas y cuál es su destino probable en clave social, lo que nos llevaría a una disertación en un plano más general, que aumenta las posibilidades y no los riesgos en las relaciones sociales del nuevo presente, algunas de las cuales resultan amenazantes, pero en cambio otras, tienden a propiciar una especie de “sensación de renovación” que bien vale la pena investigar.

Con la aparición del discurso pedagógico clásico en boga de Comenius (1994) y su *Didáctica magna*, se consolida un núcleo epistémico común que compartirían todas las pedagogías de la modernidad. La promesa de la pedagogía moderna presenta un esquema básico para la enseñanza en las escuelas por parte de

los educadores modernos. La obra de Comenius se funda en un régimen de saber acerca de la educación de la infancia y la juventud a través de una tecnología social: la escuela.

El infante se trataría de un nuevo sujeto, un “sujeto social cuya principal característica es la maleabilidad, su posibilidad de ser formado, su educabilidad” (Noguera y Marín, 2007, p. 119). Esta concepción llevaría a entender los postulados de Comenius (1994), por los cuales es necesario formar a los humanos, pues no se nace como tal, la educación sería la condición para adquirir la plena humanidad y el infante es una semilla que habría que cultivar:

[...] la condición del hombre y de la planta son semejantes. Pues así como un árbol frutal... puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres también; es necesario que si ha de dar frutos agradables y dulces sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser animal racional, sabio, honesto y piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad. (Comenius, 1994, p. 24)

Una concepción moderna en la que la infancia se constituye como alumno, *lugar de no saber*, en la que se desplaza el cuerpo infantil de la órbita materna a la órbita escolar, una sociedad entre instituciones, familia y escuela. Allí el docente asume el lugar de saber, poniendo en juego todos los elementos que hacen de este, un corpus visible, recurrente y fácilmente identificable. Como afirman Noguera y Marín (2007)

Es por medio de la enseñanza, y gracias al método y a la escuela, que se forma al hombre a partir del sujeto infantil incompleto y dependiente. La escuela no fue, entonces, el lugar de acogida de la infancia, pero sí su lugar de constitución: la escolarización de los niños generó un proceso de infantilización operado a través del disciplinamiento exhaustivo. (p. 119)

Pero ¿de qué forma este *disciplinamiento exhaustivo* trasciende a nivel social con tanta naturalidad? Para Narodowski (1999) existe la posibilidad de identificar

dos dimensiones en la formulación de las utopías que caracterizan la promesa pedagógica moderna en la historia: una relativa al orden social y la otra a la actividad educadora.

La primera promesa determina las grandes finalidades relativas al orden social del que hace parte la institución escuela,

La utopía pedagógica conforma una narración en la que se relata el camino desde el punto actual en el que se halla el educador, al punto final de la realización de los grandes ideales. Obviamente, el camino que une uno y otro punto es la educación escolar. (Narodowski, 1999, p. 20)

Lo anterior nos lleva a entender los postulados de las pedagogías modernas en las que se forma a los hombres para una determinada sociedad. Desde esta postura el ejercicio de la educación se da correctamente cuando se cumple con las utopías predeterminadas, esta capacidad de homogeneización arrasó con las diferencias en las escuelas, cada individuo debía ser considerado parte del todo y todos como si fueran uno, como decían los mosqueteros de Alejandro Dumas a finales del siglo XIX “todos para uno y uno para todos”. De este modo, e inicialmente en las clases altas de la sociedad, se fue encarnando una infancia dócil, moldeable, disciplinable y, por tanto, obediente y sometida, en la que el desarrollo de la razón y las cualidades del alma separan al hombre de las bestias.

La segunda promesa corresponde a la utopía de la actividad educadora,

[...] se trata de la pretensión pedagógica de acabar con la incertidumbre respecto del proceso de educación escolar y reducirlo todo a la razón pedagógica: la voluntad racional del pedagogo estará dirigida ahora no al diseño del orden social sino al orden escolar: será capaz de eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas o la indisciplina en las escuelas por medio del recurso al método didáctico. (Narodowski, 1999, p. 24)

La infancia desde Rousseau, pasando por Pestalozzi y Fröbel, no dista conceptualmente de la figura de la infancia clásica, al entenderla desde una educación que necesita disponer de una secuencia ordenada de pasos que lleven a encontrar aquello que se busca. Esta pretensión totalizadora dependía de órdenes sociopolíticos mayores, tanto el orden de la escuela como el orden del salón de clase, tenían que respetar y a la vez anteceder al orden social que se estaba procurando. La enseñanza en términos del disciplinamiento exhaustivo reorganizó el espacio, las actividades en el salón de clase y el tiempo para poder gobernar a esos “otros”, por el contrario, la enseñanza como instancia de regulación, busca gobernar a estos sujetos en crecimiento que dejan de ser vistos como una masa dispuesta a ser formada a través de la aplicación de las disciplinas cotidianas.

Esta perspectiva se nutre a principios del siglo XX y asume otro matiz en la dirección psicológica. Para Noguera y Marín (2007) los aportes de Herbart, con su pedagogía científica, que parte de una nueva psicología que dista de las facultades del alma que promulgaba la psicología clásica,

[...] puso el interés como problema clave en la nueva pedagogía. Este concepto, que se desarrollará en otra dirección, a partir de la biología y del darwinismo, por Claparède y Decroly, pero también en otro sentido por Dewey, permitirá instalar la regulación en el corazón de las prácticas pedagógicas. (p. 121)



Es en ese momento, a través de la idea del interés y su concepción como regulación, se entiende esa nueva pedagogía como un acontecimiento de “economía de la enseñanza” en la cual se busca el ahorro de la actividad del que enseña y se busca la autoactividad del que aprende. Se trata de una nueva forma de ejercicio de poder sobre los infantes, una de alto grado de sofisticación como estrategia biopolítica, pues no se renuncia a dar una dirección determinada. Se confunde en la lectura de la historia de las ideas pedagógicas, la imagen de regulación o autorregulación con la de autonomía y libertad, lo que se definiría como “*economía política del yo*: al sujeto (infante) ya no lo coaccionan más desde el exterior (el maestro a través de la enseñanza), sino que lo gobiernan desde el interior (él mismo), mediante procesos de auto-coacción” (Noguera y Marín, 2007, p. 122).

Así, la llamada *educación nueva* fue en un sentido la que promovió la construcción de la naturaleza infantil que constituyó a los niños y niñas en objetos de saber, pues propicia esa economía de la enseñanza en la que el control infantil se garantizaba. La insistencia rousseauniana por establecer un espacio social particular para la infancia tomó forma en la Escuela Nueva, pues ya no se actuaba directamente sobre ellos, sino sobre los denominados ambientes de aprendizaje, creados y contruidos para llevar al niño al mundo adulto, a un mundo ordenado por el lenguaje y regulado por las leyes, un mundo de la exaltación del individuo y la subjetividad.

Esta condición de posibilidad durante el siglo xx reconocerá una marcada diferencia entre el mundo adulto y el mundo infantil, direccionada por la naturalización del interés de los niños en tensión con la inocencia de los sujetos infantiles, condición que determinará esa voluntad de los niños y niñas como una fuerza inconsciente que motiva al individuo a aprender del mundo.

## LA INFANCIA Y LA ESCUELA YA NO SON COMO LAS PINTAN

Después de identificar las utopías modernas que determinaron los discursos que constituyeron a la escuela y a la infancia, es momento de poner en cuestión lo que sucede a mediados y finales del siglo xx, pues pasamos de la utopía totalizadora a lo que Narodowski (1999)

llama el “reality show de la exaltación de la diferencia, en el que cada uno tiene su lugar, no tal vez el que pretendía, pero sí un lugar y no el destierro” (p. 27). De manera particular cabría revisar si esa exaltación de la diferencia no fue lo mismo que sucedió con la ola de vanguardias artísticas a principios del siglo xx en Europa y Norteamérica: ¿cada artista reconocido hoy como genio, no consolidó su ismo y forma propia de representación plástica? En su mayoría incomprensidos, pero perteneciendo a un mismo lugar, la exaltación de la diferencia es el arte moderno, ¿quién sería Picasso sin la ruptura que significó su paso del cubismo analítico al sintético, para representar la violencia en su *Guernica*? ¿Quién sería Van Gogh si no hubiera pintado la decadencia de unos girasoles muriendo en un jarrón? ¿Que sería del arte sin la diferencia?

Esta dinámica tensiona casi, en todo sentido, el campo de las artes, pues la dimensión utópica del genio creador artista desde los renacentistas, que sirven a un bien superior, Estado o iglesia, cambia a finales del siglo xix, donde el espectro de representación visual no corresponde más a los cánones de la perspectiva lineal y la mimesis de lo natural. La aparición de la cámara fotográfica libera de la densidad histórica a la figura del artista, dando paso a un sinfín de miradas y experimentaciones, que en su momento fueron tachadas de subversivas, extrañas y que se salían del orden establecido. También fue catalogado como el final de la utopía del arte, utopía que se regía únicamente con el sentido de belleza que la sociedad determinaba.

La crisis del modelo moderno de educación arrastró consigo el papel de la historia como elemento explicativo en la utopía sociopolítica, se le privó de los ideales y la convertimos en un campo experimental de la sociedad, pasó de ser un medio a ser un fin. Es entonces que esta crisis se encarna en la figura del pedagogo, quien, en su imposibilidad de integrar las utopías, sociopolítica y metodológica, a duras penas sobrevive en la base de retazos dispersos de su identidad. Caso cercano a la figura del artista, quien, en su vanagloria narcisista pierde contacto con su rol social y se especializa en un mundo de artistas para artistas, proscritos sociales que gozan del privilegio del incomprensido intelectual.

Con este panorama cobra relevancia Narodowski (1999) al señalar que

[...] estamos encerrados en una autonomía que, tal vez, muchos de nosotros no buscamos y para la que no estamos preparados. Preferimos seguir pidiendo a gritos Freires, Dewey y recetas pedagógicas [...] el adiós a las utopías educativas es un adiós sin pena ya que preferimos pensar en un hombre singular, más que en el genérico; gozamos con nuestras pequeñas escaramuzas cotidianas, más que con relatos de grandes epopeyas y apostamos la desregularización del deseo, más que al disciplinamiento uniformizador. (p. 40)

Este adiós nos llevaría a entender también el adiós a esa figura de la que hemos venido descubriendo como infancia, esa infancia de construcción histórica moderna que zanja diferencias con la idea por la cual sería un producto de la naturaleza, pues la infancia genera un campo de conocimientos que la pedagogía comparte y construye, pero a la vez, se entiende al cuerpo infantil o adolescente como el receptáculo de la acción específica de la escuela.

Ahondemos un poco más en esa idea del cuerpo infantil en la escuela; porque es esta idea la que nos posibilita entender la emergencia del concepto *alumno*, pues son la pedagogía y la psicología educacional los campos que constituyen dicho concepto, al reintegrarlo con el de infancia al ámbito de la institución escolar, persistiendo en los elementos capitales de la infancia: heteronomía, dependencia, necesidad de protección y la obediencia. Esta figura, la del alumno, ocupa un lugar de no-saber contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe, lo que llevaría a entender esta concepción no necesariamente desde el punto de vista etario, sino a entender los procesos de infantilización desde la concepción de alumno mas no a la de niño o infante.

Siguiendo Narodowski (1999), “Ser alumno no era otra cosa que ser un cuerpo en manos de un educador” (p. 42), es entonces que se debe impartir la administración del cuerpo infantil por parte de las políticas educativas, que implicaban tres acciones complementarias y que determinaron una práctica que se extiende hasta nuestros días: 1) la determinación legal del estatus jurídico y pedagógico de los cuerpos educables, 2) lo que el Estado estipula de quienes pueden participar en la educación escolar y 3) quienes no son aptos para esta. Distribuyendo a su vez estos cuerpos a partir de tres criterios más: 1) educabilidad, es decir la capacidad de adquirir conocimientos en instituciones escolares, 2) según la edad de los niños y 3) la meritocracia, la cual dispone el premio o el castigo, llegando a “discriminar lo que es la ‘edad mental’ de lo que es la ‘edad cronológica’” (Narodowski, 1999, p. 43).

Por otra parte, la exclusión definitiva de la infancia de la escuela era una decisión político-educativa que en los pocos casos que sucedía, se daba en el momento en que el alumno dejaba de ser considerado niño y era considerado un menor, siendo trasladado a institutos especiales de reeducación; ya no se considera “indisciplina escolar” sino “delincuencia infantil-juvenil”. En esta idea de los cuerpos obedientes, dependientes, susceptibles de ser amados, ser niño en el sentido moderno es una idea que cae en una “crisis de decadencia”, motivada en gran medida por la tendencia mundial a la fuga hacia dos grandes polos: la *infancia hiperrealizada* y la *infancia desrealizada* (Narodowski, 1999).

La primera, la *infancia hiperrealizada* es aquella que deja su lugar del no-saber, gracias a que se vive en constante relación con los medios de comunicación, la conectividad al internet y los videojuegos, la infancia de la realidad virtual. “La infancia era la espera; ser niño

consistía en esperar. Por el contrario, la actual infancia hiperrealizada conforma una demanda de inmediatez, contenida en una cultura mediática de la satisfacción inmediata; no sé qué es lo que quiero, pero lo quiero ya” (Narodowski, 1999, p. 47).

En consonancia con esta idea se encuentra Postman (1999), quien argumenta que la fractura entre el mundo adulto y el mundo infantil se da, entre otras cosas, porque hoy no es posible tener un absoluto control de la información a la cual acceden los niños y porque no es posible sustentar una secuencialidad del aprendizaje, columnas fundamentales en la constitución de la frontera adulto-niño. Para este autor la invención de la prensa organizó y difundió el sentimiento de infancia, pues la lectura y la escritura se constituyeron en habilidades para ser enseñadas en un periodo de la vida que no será más que la infancia y en el lugar que hemos venido abordando conocido como escuela.

Esta infancia pone en cuestión a los adultos frente a la idea de protección, al parecer ya no la necesitan. Desde el punto de vista del saber, se encuentran en una capacidad única para resolver los desafíos tecnológicos que se les proponga. En vez de depender del adulto, son capaces de guiarlo en un mundo ininteligible para ellos, la idea de progreso se elimina y es reemplazada por una circularidad cada vez más eficaz. Esta hipótesis se fundamenta en autores como Buckingham (2002), quien señala que en lugar de la desaparición del mundo infantil, estamos presenciando un proceso de enriquecimiento de una cierta forma de cultura infantil, haciendo evidente una separación entre el mundo adulto decadente y mundo infantil ascendente. Continuando con Marín (2011): “La relación infancia-nuevas tecnologías no es de sumisión y obediencia; por el contrario, es muy participativa: las dos son de la misma generación. Tecnología e infancia se conectan sin mediación alguna, sin educación, sin condiciones” (p. 60).

Sin embargo, se podría pensar que si en la constitución de una forma de pensar la infancia, los medios impresos fueron fundamentales en la primera parte de la modernidad, gracias a la figura del libro de texto o estudio, la aparición y el uso de los medios digitales y dispositivos electrónicos estarían acompañando su desaparición como concepción moderna, o quizá,

dando paso a la emergencia de otras formas o figuras infantiles (Postman, 1999).

El otro polo al que se refiere Narodowski (1999), el de la *infancia desrealizada* sobre a la

infancia que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana. Son también los chicos y chicas de la noche que pudieron reconstruir una serie de códigos, que les brindan cierta autonomía económica y cultural y que les permiten realizarse, mejor dicho, desrealizarse, esa es la palabra correcta, como infancia. (p. 51)

Lo que no sería más que el fantasma que nunca venció la historia de la pedagogía, pues se trata de esa infancia que fue aislada de la institución escuela, excluida de las relaciones de saber y que resulta hoy, en una generación de analfabetos virtuales, los niños y niñas que posiblemente nunca estarán conectados.

Son los fantasmas de las vidas pasadas que vienen a reclamar porque no fueron salvados por la escuela, especialmente la escuela pública, lo que nos llevaría a pensar en la categoría de niño incorregible, el marginal sin retorno, para el cual la ley es factible de modificación, en busca de la imposición de delitos penales cometidos por menores. La despedagogización se vuelve una forma de judicialización de la infancia y la juventud, dejando de lado lo que puede dar la pedagogía, para acudir a tratados de derecho penal o en su defecto a tratamientos de psiquiatría demandados por la ley.

Esta *infancia desrealizada* toma un matiz aún más problemático en la actualidad, pues al parecer su condición no es determinada por tener o no tener acceso a la escuela, sino que la figura del niño se encuentra expuesta al tránsito entre los dos polos, y es generada por la ruptura de la frontera entre el mundo infantil y el mundo adulto. Para entender esto, Marín (2011) propone:

[...] durante el último siglo no solo la autoridad adulta se ha visto debilitada, sino que los principales elementos que caracterizaron la noción moderna de infancia comenzaron a ser cuestionados y reevaluados. Evidencia de tal proceso es, tanto la homogenización en las formas de los cuerpos, en las maneras de vestir, comer y divertirse de adultos e

infantes, como el incremento de la delincuencia, el consumo de drogas y la actividad sexual entre, y con, los niños y niñas. Esos asuntos hacen parte de las noticias y los temas de interés tanto de noticieros, periódicos y revistas como de las discusiones de proyectos políticos y, principalmente, de las ofertas de bienes de consumo que llenan la publicidad de los medios impresos y virtuales, los temas de películas, seriados y especiales de televisión. (p. 59)

Estas consideraciones nos proponen otra forma de comprender el mundo considerado global y es a través de una epistemología centrada en los aspectos culturales, aspectos que buscan explicar el *yo* y el *otro* en su propio contexto, infancia era igual a dependencia, obediencia y heteronomía. Y ahora ¿por qué tienen que obedecernos? Este fin de época e inicio de otra, los pone en un lugar de privilegio de la experiencia virtual y el saber informático. Su mundo es tan legítimo como el mundo adulto: consumen, luego existen, y si no consumen, emergen con una violencia que los lleva finalmente a existir, aunque esa violencia momentánea les cueste el encierro, la prisión o hasta la muerte.

Las nuevas relaciones que establecen los niños y niñas consigo, con el otro y con el mundo son construcciones que derivan de los sentimientos de pertenecer a un lugar, un grupo, una comunidad, una sociedad, un país, como también a un género y al mismo tiempo pertenecer a todos los rincones del mundo. En el contexto actual la infancia camina en dirección a encontrar su propia identidad no guiada por una epistemología de verdad única moderna, sino por su propia necesidad de respuesta a su condición humana. De hecho, el panorama que acá se presenta, señala una crisis en la creencia de las instituciones, en el principio de igualdad, de democracia, de libertad, en fin, de un mundo mejor para todos. La incredulidad frente a lo que representan las primeras como también con respecto a las aspiraciones que encarnan las últimas, significan una descreencia en los postulados de progreso de la modernidad, dando lugar a la construcción de otros sujetos políticos que, a partir de su rechazo a los metarrelatos, configuraría una nueva forma de entender y mirar la realidad. Pues este, el sujeto político, busca otras posibilidades de libertad y afirmación de la capacidad de los seres humanos para moldear sus propios destinos en un concepto más amplio de democracia.

Es entonces que valdría la pena responderle a Narodowski, complementar su perspectiva desde la necesidad de establecer otras relaciones entre el pasado y el presente, entre el tiempo y el espacio, entre la infancia de antes y la de ahora, en un ejercicio constante de lectura del mundo que impone la comprensión crítica de la realidad que al mismo tiempo supone su denuncia, así como el aviso de lo que aún no existe.

Esta mirada posibilita otros caminos en dirección a formas alternativas de organización humana, del saber, de la educación, del docente, del estudiante, de la infancia; las cuales se entenderían como actividades que tienen cada vez más variadas implicaciones: sociales, económicas, políticas, culturales e incluso ecológicas, que, de no ser tenidas en cuenta, se derivarían en consecuencias dramáticas y, en muchos casos, irreversibles. La educación estaría dinámicamente conectada con diversos contextos en los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades. Enfatizar el carácter relacional e intercontextual de los procesos sociales permite reconocer la complejidad, la singularidad, la diversidad, la polisemia, la fluidez y la relacionalidad de los fenómenos humanos y culturales, lo que plantea importantes implicaciones para varios campos, entre ellos la educación artística para la infancia en un escenario de nuevas emergencias y constituciones sociales, a lo cual nos referiremos en los apartados siguientes.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES A LA INFANCIA

El arte y la literatura imaginativa nos proporcionan una epistemología alternativa, un modo de conocer que trasciende las formas aceptadas del conocimiento. Los textos literarios, el arte escénico, la música, la pintura y la danza, capacitan al individuo para ver y oír más allá de los niveles superficiales de la visión y el sonido.

KINCHELOE (2001)

Como se había enunciado anteriormente son los cambios ocurridos en el campo del arte en donde más se ha identificado la ruptura con el paradigma moderno, en relación con el papel y función social del artista. Si antes el artista era concebido como un genio “innato” y su producción valorada como original, creativa y protegida por un resplandor único, para el pensamiento actual el arte ha de ser entendido de modo muy distinto, como lo explica Efland (2003):

[...] como una forma de producción cultural, que refleja y depende intrínsecamente de determinadas condiciones culturales [...] cuestionan la distinción entre cultura elevada y cultura en su conjunto y sostiene que su clasificación como producción cultural de tipo popular y étnico por un lado y bellas artes por el otro es falaz en el contexto actual de una sociedad global. Por eso denuncian la fuerte connotación social y cultural palabras como “obra maestra” y caracterizaciones del “artista” en términos de genio mítico que para trabajar necesita aislarse del resto de la sociedad. (p. 70)

Si antes el público era un objeto de la “obra” ahora este pasa a ser un sujeto, y un sujeto que lee e interpreta la producción artística y de ella saca sus propias conclusiones, llegando hasta a reformularla y reconfigurarla desde su propio contexto. ¿Pero si es así, por qué no todo el mundo lo sabe?, es precisamente esta consideración la que se propone para este diálogo, ya que se trata de entender que estos cambios ocurridos a finales del siglo xx, en la historia de la educación y en el arte son acontecimientos que se han afectado mutuamente,

pues si bien el mundo del arte resulta desconocido para muchos, es necesario acudir a él para decodificar la relación del mundo del consumo con las imágenes. En términos de Kincheloe (2001), “el arte promueve una forma de enseñanza que requiere interpretación, una forma de pensamiento que busca nuevas experiencias que faciliten la interpretación” (p. 88).

Pensar entonces la educación artística visual para la infancia en el contexto aquí esbozado, es pensarla como proyecto político/pedagógico, que en su construcción sería diferente pues la indagación iniciaría por el sujeto adulto que propicia el acto educativo: el docente. Entonces nos preguntaríamos si el artista visual ha establecido una nueva narrativa para entender su *acción-social*, ¿por qué el licenciado en Artes continúa reproduciendo las formas escolares de planeación, diseño y evaluación de los tradicionales escenarios educativos como única narrativa?

Es posible que la explicación radique en la fragmentación de los campos de saber, en este caso el arte y la pedagogía, cada uno de ellos concebido como un panorama complejo y aislado que no plantea una interrelación concreta. De ahí que no resulte extraño encontrar licenciados en formación que hacen la diferencia entre producción artística y trabajo docente, situación que cuestiona este necesario diálogo. ¿Por qué, entonces, el docente en artes visuales no puede trabajar con la materia prima que sus disciplinas le otorgan, las narraciones y construcciones simbólicas de la realidad, desde la vida cotidiana de la infancia?

Es desde aquí que invito a tener como objeto de análisis la enseñanza de las artes visuales a la infancia, lo que llevaría a entender las posibles relaciones y/o mutuas afectaciones que se dan entre el campo de la enseñanza de las artes visuales (EAV) y el campo discursivo de la infancia. Esta tarea implica señalar dos situaciones problemáticas: la primera tiene que ver con los *saberes*<sup>2</sup> de

2 Cuando se habla de saberes en la escuela, se entiende desde la noción que desarrolla Marín (2015) en el texto *Saberes, escuela y ciudad*. La autora señala que “esta expresión agruparía aquellos saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones y estamentos sociales” (Marín, 2015, p. 14).



las artes visuales que circulan en la escuela y su instrumentalización con la infancia; y la segunda propone a la cultura visual como contexto de configuración del campo discursivo de la infancia.

La primera situación interpela el lugar de los saberes de las artes visuales en la escuela y sus usos para el trabajo con la infancia, desde los cuales se pueden identificar tres formas de instrumentalización. La primera radica en la producción de objetos considerados canónicos y formalmente artísticos (pinturas, esculturas, dibujos, entre otros), objetos “bellos” para la contemplación de carácter expositivo, fundamentado en la idea moderna del arte, o su detrimento en “manualidades” que exaltan su lugar en lo decorativo o como posibilidad de emprendimiento laboral.

El segundo modo de instrumentalización se apoya en *la expresión* desde una postura no intervencionista, ya que se intenta potenciar la creatividad y la imaginación de los niños por medio de la *expresión libre*, libre de limitaciones impuestas por el profesor, situación que se da bajo el supuesto de que el niño es un creador por naturaleza y que sin ningún tipo de control, de manera libre y espontánea es artista, dando lugar a la categoría de “arte infantil”.

El tercer uso tiene que ver con las artes visuales como disciplina, desde donde se constituyen cuatro materias a saber: la producción artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento básico (conceptos, ideas, principios, teorías, técnicas, etc.) (Greer, 1984). Desde esta perspectiva, se delega la enseñanza a maestros especialistas y, por tanto, expertos en su disciplina, se trata entonces de una formación de artistas para artistas, en consecuencia, la escasa cabida que tienen estos programas en formas culturales más próximas a la infancia o más abiertas a la variación y el enriquecimiento de la experiencia artística.

La segunda situación problemática desde la que propongo estudiar la enseñanza de las artes visuales a la infancia es aquella en la cual se entendería la cultura visual como contexto de configuración del campo discursivo de la infancia; esta idea se enmarca en entender la escuela como escenario de múltiples conflictos culturales y visuales. Por ejemplo, en menos de medio siglo hemos pasado de la carta escrita que necesitaba timbre y sobre, al correo electrónico, después al Messenger, los dispositivos electrónicos dejaron de ser de escritorio para convertirnos en frecuentes usuarios de los dispositivos de mensajes instantáneos, que obligan a quien está conectado a responder en el momento, mantenerse en la pantalla y participar, usualmente, dentro de un grupo que puede estar integrado por personas que viven en diferentes ciudades y que incluso no se conocen en persona, “es una cultura de pantallas procesadas por jóvenes hiperrealizados: *teenagers* son *screenagers*” (Narodowski, 1999. p. 48).

La confrontación de la cultura visual está en marcha en la escuela y trasciende nuestra vida sociocultural en forma de sentimientos contradictorios, sobre los cuales se concentran los debates más álgidos sobre la Infancia hoy:

[...] “la criminalidad —entre los niños en peligro y los que son peligro—; “la sexualidad” —entre el abuso sexual de menores y la erotización de los cuerpos infantiles—; “el trabajo” —entre el trabajo infantil y el derecho y la necesidad de trabajo que algunos niños tienen, por sus condiciones reales de vida—; y finalmente, “la educación” —entre los derechos y los deberes educativos de los niños—. (Marín, 2011, p. 70)

Este último como problema es un reto que debemos enfrentar, en la medida en que sumamos la responsabilidad política que implica entender que los niños y jóvenes ya no leen como antes, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, de principio a fin, de corrido y línea por línea.

Tampoco usan la escritura como herramienta cotidiana. No le encuentran sentido a la historia contada como una secuencia interminable de sucesos inconexos y pueden encontrar como una gran amenaza las lecturas largas y sin imágenes. Más aún, consideran aburrido a aquel maestro o maestra que quiere dictarles, que habla demasiado, o bien, que les pide memorizar cosas que no comprenden o que no tienen ninguna conexión con sus experiencias.

Recordemos y seamos conscientes de que sus fuentes formativas más poderosas son la televisión, las telenovelas, la música, los espectáculos, los videojuegos, el celular y otras experiencias profundamente ligadas al espacio comunicativo y a una cultura visual invadida por la publicidad y el comercio, por una imagen urbana saturada a su vez de mensajes y de mercancías, la mayoría de las veces inaccesibles.

Estamos ante una infancia que experimenta cambios y que, como lo hemos visto, se ha polarizado de manera bien definida en tensión con los medios y la visualidad. No está de más señalar que

[...] por un lado están quienes defienden que la infancia como la conocemos está desapareciendo o muriendo y que los primeros culpables son los medios, en particular, la televisión [...] Por otro lado, están quienes sostienen que en el uso de los medios de comunicación hay un creciente desfase generacional, que la experiencia que los jóvenes tienen de las nuevas tecnologías (sobre todo los ordenadores) está abriendo una brecha entre su cultura y la de la generación de sus padres. (Buckingham, 2002, p. 17)

Todo lo anterior me lleva a insistir de manera fehaciente en valorar como prioritaria la enseñanza de las artes visuales a la infancia, pues es desde allí que se pretende abrir perspectivas, señalar tensiones y ampliar el horizonte de lo que Biesta (2016) entiende como “[...] —la erosión— de una cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro, comprensión dentro de la cual está el reconocimiento de que los maestros están ahí para enseñar” (p. 120). Pero, ¿qué enseñamos los licenciados en Artes Visuales?

Lo anterior es una comprensión que se hace necesaria ya que pone en discusión la figura del aprendizaje autónomo de la infancia en la cultura visual, la instru-

mentalización de las artes visuales en la escuela y la concepción autoritaria de la enseñanza. Esta última orientada por la idea de que la enseñanza es un asunto de control, llegando al punto de hacer proscrita la figura del maestro y optar por la del artista o señalar que los mejores y más efectivos maestros en artes son aquellos que son capaces de dirigir la totalidad del proceso educativo hacia la producción de determinados objetos artísticos o a la formación de buenos ciudadanos que son aprendices “flexibles” a lo largo de la vida. Todo esto, motivado por la idea de que la educación es el instrumento clave para restaurar la autoridad, autoridad que entiende el poder no como acto violento de subyugación, sino que es un asunto relacional, político y de responsabilidad y no solo algo que una persona puede simplemente imponer a los otros (Bingham, 2009).

La concepción en la educación artística visual, que apunta a reducir la enseñanza a un asunto de control y autoritarismo está latente, debido a la idea romántica de la horizontalidad en los procesos educativos, como si la autoridad, no el autoritarismo, fuera dada de manera natural y no construida y propiciada por el maestro, lo que no solo plantea un problema en sí mismo en la concepción que tenemos de ser maestros y cómo se asume dicho rol, sino que además en consonancia con la perspectiva el pedagogo francés Philippe Meirieu (2007), quien ha caracterizado tal actitud hacia la educación como *infantil*, por cuanto opera bajo la asunción de que el mundo —social y natural— está a disposición y, por consiguiente, debe obedecer a caprichos, ignorando que existe independientemente de todos.

Así, al preguntarse ¿a quién enseñar artes visuales?, ¿para qué enseñar artes visuales?, ¿cómo enseñar artes visuales?, se expresa el interés de esta iniciativa por pensar la infancia como campo discursivo, interpelado por el campo de la visualidad de manera constante. Esto permite indagar sobre las formas de entendimiento, nominación o conceptualización que se producen de la infancia en tensión con los principios de la enseñanza de las artes visuales. Por lo tanto, este panorama sugiere una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de pasos a seguir de manual, sino como



[...] alguien que desempeña un papel central en la definición de aquello que es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación (y aquí, *medio* debe comprenderse en el sentido amplio, no instrumental, es decir, como la forma en que se lleva a cabo la educación en cuanto a sus contenidos, procesos y relaciones). (Biesta, 2016, p. 123)

Abordar la enseñanza de las artes visuales para la infancia, en clave de docentes-investigadores, es concebir y entender un posible entramado de filtros, lentes, dispositivos artísticos y de enseñanza, que permitan estudiar esos cambios profundos y en constante transformación que constituyen los escenarios y los modos de actuación desde los cuales se relacionan las generaciones actuales de niños, no solo con la escuela, en su dimensión de instancia formativa, sino con los conocimientos, las experiencias, las estéticas y las narrativas que proponen sus maestros, los medios de comunicación, los espacios de entretenimiento y otras comunidades donde se aprende. Al respecto, cobra actualidad Morin (2000), cuando se refiere a la *comprensión* como un asunto central en la educación del futuro, no solo de los saberes sino entre los sujetos, pues ninguna técnica de comunicación, así como el manejo de dispositivos aporta por sí mismo a la comprensión, educar para la comprensión humana es diferente a educar para comprender una disciplina.

La educación está en crisis, y esta se manifiesta en diferentes formas de pensar, de leer y de conocer, de relacionarse y de encontrarse, pone en tensión muchos de los elementos que hasta ahora han caracterizado a la escuela moderna y constituyen claves importantes para enfrentar la necesidad de repensar la infancia. Se pone de relieve el debate epistemológico y pedagógico sobre ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñarlo?, ¿cómo enseñar? y ¿a quién? Un debate que interpela a la educación artística, pero que la trasciende, para abarcar el proceso educativo en su conjunto. Un debate que posibilitaría narrativas que van más allá de meras historias o la estructuración de textos y que tiene que ver con estrategias, perspectivas y formas de abordar los contenidos, orientaciones, medios y recursos en la educación, porque como señala Gutiérrez Nagel (2005):

La escuela es lo que hacen de ella las narrativas de quienes la componen y la viven: alumnos, profesores, directivos, padres de familia. Estas narrativas —si deseamos que la escuela sea “eficaz” en su tarea de educar— han de armar una trama coherente y ordenada a una finalidad que todos buscan, consensuada. (p. 13)

Conviene subrayar que el mero acceso a las tecnologías digitales no promueve ni garantiza la calidad y el uso de los contenidos, ni tampoco el desarrollo de estrategias para el pensamiento complejo. Más aún, estas no garantizan las capacidades de selección, jerarquización, asimilación, análisis y juicio crítico frente a los contenidos porque, en la mayoría de los casos, se relacionan con las tecnologías digitales de manera pragmática, utilitaria. Para fortalecer la capacidad de comprender, se requiere de toda una reorientación del sentido de la enseñanza en la escuela y, especialmente, de la incorporación de las artes en un sentido pertinente.

Como ya se anotó, el modernismo pensaba que la educación artística podía desarrollar la sensibilidad en la infancia, pero se hacían pocos esfuerzos para conceptualizarlo, con el resultado se dejaba que prevalecieran la simplificación psicológica y el sentimentalismo. Actualmente, la sensibilidad, la expresión y los objetos artísticos no son suficientes para

desentramar los códigos que configuran la cultura visual, porque no se ha enseñado a mirar eso que del arte surge y que en la sociedad de consumo se traduce en los medios. Se observa de manera descuidada y superficial cómo la infancia decide un camino que no conoce, ¿de quién es la responsabilidad de enseñar a mirar?, ¿qué se está mirando?, ¿quién está mirando?, ¿cómo se mira a la infancia? Siguiendo a Ana Mae Barbosa (2002):

No podemos comprender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje —discursivo o científico— puede comunicar. De todas las artes, son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos. (p. 2)

Y es que el arte enseña al hombre a mirar para no ser extraño en su propio ambiente ni forastero en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte como forma de expresión personal y cultural, es un lugar importante de identificación cultural y desarrollo, tanto personal como social. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla.

Finamente, la reflexión aquí presentada es una invitación a hacer parte de una investigación sobre la educación artística visual a la infancia, desde la cual no solo se expondrían elementos para el debate en la enseñanza de las artes visuales a la infancia en el campo propio, sino que además, se presentaría como un entramado discursivo que reta el lugar desde el que enseña a la infancia en la contemporaneidad, pues el terreno para esta enseñanza es una escuela permeada por la visualidad.

## REFERENCIAS

- Barbosa, A. (2002). Reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas. Revista trimestral de educación compartida*, 32(4), 1-7.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. (Artículo original: Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, 6(2), 35-49.
- Bingham, C. (2009). *Authority is relational*. Albany, NY: Suny Press.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Comenius, J. (1994). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- Efland, A. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Greer, W. (1984). Discipline-based art education. Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212-218.
- Gutiérrez Nagel, G. (2005). Educación e identidades narradas en una perspectiva de pensamiento complejo. En A. Arellano Duque, *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Anthropos.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kohan, W. (2007). Presentación y política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería. En W. Kohan, *Infancia, política y pensamiento* (pp. 7-29). Buenos Aires: Del Estante.
- Marín, D. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En *Políticas públicas para la infancia* (pp. 55-76). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación. Unesco.
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En C. Aranguren, D. Rubio, F. González, y otros, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito capital* (pp. 13-38). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. París: ESF éditeur.
- Morin, E. (2000). *A quietude da terra*. Nueva York: Palotti/DAP.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Noguera, C. y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación* (53), 106-126.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita, manifestos le Pommier*. París: Academia Francesa.



## **PARTE 3**

### **NODO CALEIDOSCÓPICO PROCESOS ARTÍSTICOS, SOCIALES Y EN CONTEXTO**



# GENEALOGÍA(S) CONCEPTUAL(ES) Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS<sup>1</sup>

David Ramos Delgado<sup>2</sup>

## INTRODUCCIÓN

Qué cosa es la comunidad, qué cosa ha sido, qué cosa podría ser;  
cómo se vincula la comunidad con los individuos y las relaciones;  
cómo es que los hombres y las mujeres, al ser comprometidos directamente,  
ven en ellos o más allá de ellos, pero con la mayor frecuencia contra ellos,  
la forma de la sociedad.

REYMOND, citado por REINALDO LADDAGA (2006)

La multiplicidad de prácticas del arte contemporáneo, en especial, en las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo xx, y más adelante en los noventa y lo que va del siglo xxi, tanto en Europa y Estados Unidos, como en Latinoamérica y Colombia, ha colocado en cuestión, entre otras cosas, las formas clásicas de producción y circulación de lo artístico.

Podría decirse que estas rupturas cuestionan tajantemente la institución tradicional del “Arte” desde varios elementos. En primer lugar, se debate el museo como espacio hegemónico para lo expositivo, dando cabida a otros escenarios y lugares para que el arte se produzca y circule. Por otro lado, la obra en su materialidad se desplaza para situarse en su valor procesual y conceptual. Así mismo, el o la artista deja de ser “genio creador” para convertirse en mediador social, ampliando la autoría a la coautoría y la creación subjetiva a la colectiva. También se discute el papel del y la espectadora dentro de la obra, que además de ubicarse como aquel o aquella que recepciona el arte, empieza a tomar un protagonismo en estas nuevas formas de producción.

Este desplazamiento y ampliación del arte actual tensiona y pone en diálogo una serie de prácticas artísticas con el campo de la educación —como se verá más adelante—, abriendo posibilidades teóricas y metodológicas que sin duda aportan a la reflexión y el hacer pedagógico de docentes de artes, artistas, gestores, gestoras y líderes comunitarios que dinamizan la experiencia artística y educativa desde el desarrollo de prácticas socialmente comprometidas.

---

1 Las elaboraciones que se presentan aquí se han consolidado en el espacio académico de Prácticas Artísticas Comunitarias, electiva que el autor de este texto ha acompañado como docente a partir del periodo 2016-2. El curso se ofrece desde la Licenciatura en Artes Visuales para todos los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 Docente adscrito a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Sociales y licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado meritario. Integrante del Grupo de Investigación Praxis Visual y coordinador del Semillero de Investigación en Arte y Memoria Incandescencias: del recuerdo a la creación.  
Correo: deramosd@pedagogica.edu.co / david.ramos.3@gmail.com



En este contexto, emerge una serie de experiencias que implican a diversos sujetos en tanto miembros de una colectividad, no solo en la recepción sino también en la gestión, producción y circulación del arte. De ahí que la participación de los y las espectadoras, en tanto creadores, y el rol del o la artista, en tanto mediador para el desarrollo de los procesos, sean elementos centrales que permiten comprender la labor de una serie de sujetos como actores sociales que hacen y rehacen sus realidades. Esta incidencia toma como punto de partida el reconocimiento de las complejidades políticas, la reflexión y la transformación social, pero también, la multidimensionalidad contextual a la que conllevan estas prácticas.

En estas experiencias, que aquí vienen a denominarse Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC),<sup>3</sup> caben preguntas: ¿dónde y cuándo situar las PAC en los siglos xx y xxi?, ¿qué pertinencia educativa poseen las PAC en los contextos actuales? y ¿cómo las distintas conceptualizaciones que se han realizado en las últimas cinco décadas en torno a prácticas del arte situadas, relacionales, políticas y con una mirada crítica y transformadora, aportan a la construcción de “modos de hacer” particulares desde las artes visuales y la educación? Estos tres interrogantes son los ejes transversales del análisis que se desarrolla en el presente texto. A partir de distintas perspectivas conceptuales, tanto del arte como de la educación, se elaboran algunos aportes para la comprensión y el debate de la pertinencia educativa y pedagógica de las PAC.

Desde este modo, en un primer momento se hace una aproximación teórica que permite la elaboración de una(s) genealogía(s) conceptual(es) de las PAC. En seguida, se puntualiza sobre la manera como, en dichas genealogías, se pueden identificar algunos elementos que se consideran importantes para comprender las PAC desde una lectura educativa. Finalmente, a modo de cierre —o mejor, de apertura— se presentan varias conclusiones que, formuladas a modo de pregunta,

buscan dejar abierto el debate para seguir construyendo perspectivas que ayuden a situar las PAC en el campo de la educación artística visual.

## APORTES PARA UNA(S) GENEALOGÍA(S) CONCEPTUAL(ES) DE LAS PAC

Como ya se dijo, la apertura del arte contemporáneo se produjo iniciando la segunda mitad del siglo xx, extendiéndose hasta las recientes décadas del siglo xxi. Dicha emergencia coincide con la coyuntura política y social de los años sesenta (la guerra de Vietnam, las luchas por los derechos civiles, Mayo del 68, los movimientos estudiantiles y sociales), los acontecimientos de finales del siglo xx (la caída del Muro de Berlín, el retorno a la democracia de los países del Cono Sur, el conflicto armado colombiano) y las particularidades de la sociedad actual (internet, la globalización, las políticas neoliberales).

Este contexto ha permitido que el arte, en tanto práctica social y reflejo de la cultura, haya posibilitado la emergencia de diversas prácticas que no se alejen del momento histórico en el que se producen. Estos *modos de hacer*, como bien los señala Paloma Blanco (2001) a la hora de referirse a una serie de prácticas —en particular, en los Estados Unidos y Europa— que comprenden experiencias de arte público, arte crítico, arte político y prácticas cercanas al activismo y a la acción directa, se han presentado en su pluralidad metodológica y teórica para el arte del presente.

Las PAC se sitúan en esta multiplicidad anclada a los contextos sociales contemporáneos. A primera vista, esta denominación puede resultar ambigua, pues la amplitud y disparidad del término y las prácticas que abarca podrían no tener un límite y confundirse con experiencias de otros campos, como el trabajo social, la psicología, las ciencias sociales o el activismo. Sumado a ello, es fundamental reconocer que esta ampliación del arte hacia las comunidades implica hablar de trans e interdisciplinariedad, pues toma elementos conceptuales y metodológicos de otros campos del saber, como la antropología, la sociología, la filosofía, el feminismo, los estudios de género, culturales, descoloniales, los de la memoria, entre otros tantos. Por ello, preguntarse por dónde y cuándo situar estas prácticas en los siglos xx y xxi será el elemento a desarrollar en este apartado.

3 Estas prácticas se relacionan con lo que Pablo Helguera (2008) define como arte socialmente involucrado o práctica social, un concepto reciente que, a pesar de su ambigüedad, depende de las interacciones sociales para su existencia. Para él, este tipo de arte en décadas anteriores se identificaba como “comunidad artística” (“arte comunitario”), “colaboración”, arte “participativo”, “dialógico”, “público” y “relacional”, entre otros términos.

Poniendo en diálogo y tensionando diversas posturas de autores y autoras que se muestran sugerentes para comprender las PAC, se retoman postulados conceptuales y prácticas que podrían ejemplificar el arte contextual, el arte público de nuevo género, las experiencias artísticas participativas, la estética relacional, la estética de la emergencia y el arte crítico y político en Latinoamérica. Este despliegue se presenta a manera de “genealogía(s) conceptuales(s)” de las PAC, con el fin de delimitar, problematizar y abrir nuevas preguntas sobre su emergencia teórica y práctica.

Ludmila Ferrari (2012) plantea el análisis de algunos elementos de las PAC a manera de aproximación genealógica. La autora refiere la relación autor-comunidad, la obra procesual, la creación de espacios no institucionales y la voluntad de transformación social como aspectos fundamentales de estas prácticas.<sup>4</sup> Es interesante la noción de genealogía que Ferrari elabora desde Foucault, ya que resulta sugerente en el presente análisis. Según ella, lo genealógico no es una estructura continua ni progresiva en el tiempo, son *re-conceptualizaciones* de hechos históricos en tanto eventos abiertos, que no necesariamente buscan un origen determinado (Ferrari, 2012).

De ahí que las genealogías, desde la perspectiva de Foucault, se orienten por las *emergencias*, es decir, por la irrupción de las fuerzas que colisionan y difieren en la producción de significado (Ferrari, 2012). Desde esta identificación de lo heterogéneo y fluctuante dentro de una genealogía es que se espera brindar un análisis conceptual de las PAC, con miras a construir un recorrido que sirva de preámbulo para sus posibilidades educativas.

## Genealogía 1: lo contextual

La primera línea genealógica parte de la siguiente pregunta: ¿de qué modo algunas obras de arte contemporáneo se producen en función de la realidad en la cual acontecen? Al respecto, Paul Ardenne (2006) desarrolla el concepto de *arte contextual*, que abarca una amplitud de prácticas emergentes durante el siglo xx relacionadas con un arte de intervención, un arte comprometido de carácter activista, un arte que se apodera del espacio urbano o del paisaje, unas estéticas del arte participativas y otras relacionadas con la economía y los medios de comunicación o internet.

Para el autor, el arte contextual busca establecer relaciones directas y sin intermediario entre la obra y la realidad en la que esta tiene lugar. La categoría agrupa todas las creaciones que se vinculan de forma directa en las circunstancias, con el fin de “tejer con la realidad” (Ardenne, 2006).

Es interesante la manera como Ardenne (2006) define esta realidad con la que el arte se conecta. La realidad, más allá de lo dado, se refiere a lo actual y relativo, en contraposición a lo aparente, lo ilusorio o lo ficticio; la realidad trasciende el presente y se reactualiza constantemente. La realidad es *efectividad (lo que es) y actualidad (lo que se hace)*, por ello se convierte en preocupación artística y apropiación por parte del o la artista contextual, rechazando el simulacro y valorizando la presencia activa y las prácticas del arte anti-idealista (Ardenne, 2006).

---

4 Como se verá, estos elementos se desarrollan transversalmente en la genealogía propuesta aquí.

El arte contextual pone en tensión la idea de la *representación* de la realidad propia del arte clásico, el cual da primacía al sentido de la vista y a lo expositivo dentro del museo o la galería. En cambio, con la idea de “desbordar” la visión, el arte contextual sale del museo para preguntarse por la *presentación* de lo real, para señalar, cuestionar y transformar la realidad, es decir, *modificar la vida social* —en palabras de Ardenne (2006)—, desde la experiencia y el carácter procesual de la obra en relación con la vida cotidiana.

Las prácticas del arte contextual son innumerables, no solo por la gran acogida que ha tenido en distintos ámbitos de formación para artistas e instituciones que financian este tipo de experiencias —como museos o entidades gubernamentales—, sino también por la diversidad de contextos que hacen que los ejercicios creativos sean únicos, variados, múltiples, pero sobre todo, acordes con las realidades.

A modo de ejemplo, cabe citar la obra *La casa que falta* (1990) del artista francés Christian Boltanski. Luego de la caída del Muro de Berlín, Boltanski elige una manzana de edificios del lado este de la ciudad que perdieron alguna parte de su estructura en los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. Junto con un grupo de estudiantes de arte de una escuela de Alemania, busca información sobre los antiguos habitantes del edificio. Con estos datos, el artista ubica en los muros y ruinas placas con información de estas personas como sus nombres, profesión y fecha de muerte. En el proceso de investigación, los estudiantes recogieron documentos y material de archivo que fue expuesto en vitrinas, ubicadas en las ruinas de un antiguo museo que se encontraba en la parte oeste de la ciudad, el Berliner Geweber Ausstellung.

Desde la perspectiva del arte contextual, la obra de Boltanski logra vincular la realidad inmediata de la cual emerge, no solo en la puesta en escena —placas en muros y vitrinas en lugares específicos cargados de significado—, sino en todo el proceso de creación. Este carácter contextual también se vincula con la denuncia que se señala en torno a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la metáfora creada sobre una ausencia que se hace presente. Sin duda, la obra también implica pensar el contexto en relación con la memoria, el habitar y las conexiones entre la Alemania del Este y la del Oeste.

## Genealogía 2: lo público

¿De qué modo(s) el arte puede estar en el espacio público y cómo estas prácticas artísticas tienen su razón de ser en el o la espectadora? Este es el interrogante que engloba esta segunda línea genealógica de las PAC, la cual se desprende del concepto de *arte público de nuevo género* que, según Lucy Lippard (2001), Suzanne Lacy acuñó finalizando los años ochenta e iniciando los noventa para referirse a una serie de prácticas que ampliaban la noción de lo público.

En el contexto estadounidense a partir en los años sesenta, Paloma Blanco (2001) hace un recorrido de varias prácticas artísticas que cuestionaron la relación de la obra con los espacios públicos, su carácter espacial (físico) y, posteriormente, su carácter contextual (social). Según la autora, a finales de los sesenta y comienzos de los setenta, en los Estados Unidos se inicia una serie de proyectos gubernamentales que buscaban el acceso del arte a un público más amplio, fuera del museo. Allí, se empieza a diferenciar entre *arte público*, referido a esculturas puestas en lugares como plazas, parques o entradas de edificios, y el *arte en los espacios públicos*, relacionado con obras que se interesan por las connotaciones del espacio al cual están destinadas (Blanco, 2001). Esta necesidad de situar la obra en el espacio tiene que ver con la noción de *site-specific* que, para Blanco (2001), no es otra cosa que piezas artísticas vinculadas con espacios particulares, acordes a sus cualidades físicas y visuales.

Continuando con la genealogía señalada por Paloma Blanco (2001), a finales de los años ochenta y principios de los noventa, esta relación de la obra con el espacio público se redefine y se sigue expandiendo. Esta vez, la obra no solo se relaciona con esas características físicas de los *emplazamientos*,<sup>5</sup> también toma

5 Partiendo de los postulados de teóricos y teóricas del arte público, Blanco (2001) contrapone la noción de emplazamiento —propiedades físicas de los espacios como masa, luz, duración, localización, etc.— a la noción expandida del *site* o de *lugar*, es decir, el impulso de contextualización que toman algunas obras desde el contenido humano, social y cultural de los espacios; estos serían los emplazamientos sociales.

las particularidades contextuales del *lugar*, hecho que implica la participación directa del o la espectadora (su público) y las comunidades en las que se inscribe la obra.

Esto es lo que vino a denominarse *arte público de nuevo género*. Lucy Lippard (2001) lo enuncia como una serie de prácticas artísticas de libre acceso, que se preocupan, desafían e implican la opinión del público para quien o con quienes han sido realizadas. Para Nina Felshin (2001), estas prácticas incluyen el concepto de comunidad o de público como parte del *lugar*, definiendo al artista público como aquel o aquella que se aproxima de manera sensible a los problemas, necesidades e intereses de ese lugar; por tanto, el arte público tiene un *compromiso político, una localización pública y una recepción participativa*.

La experiencia *La piel de la memoria* (1998) desarrollada por la artista Suzanne Lacy y la antropóloga Pilar Riaño en el barrio Antioquia de la ciudad de Medellín, Colombia, puede ayudar a situar estos tres elementos señalados por Felshin, pues lo político, lo público y lo participativo son esenciales en función de la contextualidad de la experiencia según el lugar.

La obra gira en torno a la memoria como forma de duelo colectivo e individual, a través de la recolección de objetos que dan cuenta de recuerdos de personas fallecidas a causa de los conflictos y la violencia locales. Como lo describe Pilar Riaño (2005), dichos objetos fueron recogidos por un grupo de jóvenes del barrio y, posteriormente, puestos dentro de vitrinas en un *bus-museo* para ser expuestos y presentar ante los y las espectadoras el valor simbólico de cada pieza. El recorrido del vehículo por el barrio y la ciudad permitió una construcción de significados comunes que evidenciaban la problemática de la violencia y la construcción de la memoria.

*La piel de la memoria* tuvo un segundo ejercicio que consistía en repensar el futuro personal y colectivo. A los dueños y dueñas de objetos y a los visitantes a la exposición se les pidió que escribieran una carta a un vecino o vecina con un deseo; esta se entregaría durante un carnaval, realizado a manera de *performance*, para devolver los objetos. La memoria, el ritual y el arte se mezclaron para elaborar un duelo en el que cada miembro de la comunidad, en diálogo con la historia del otro y la otra, asumía su pasado para reconciliarse con él y ver de forma distinta su mañana (Riaño, 2005).

Es clara la relación de esta práctica artística con los postulados aquí descritos sobre el arte público de nuevo género. Las gestoras del proyecto realizaron una lectura del contexto para identificar las particularidades del lugar y del público-comunidad participante. La necesidad de elaborar duelos y de producir memorias, convierte a *La piel de la memoria* en una práctica situada, que no solo se piensa en el espacio público en tanto emplazamiento físico, sino que implica al público en la realización y recepción de la obra para hablar de las complejidades sociales desde la memoria, el diálogo y la resignificación de experiencias. En síntesis, la obra, al igual que el arte público de nuevo género, tienen un potencial político, de denuncia y de cambio social.

### Genealogía 3: lo participativo

En la genealogía contextual y en la genealogía de lo público se ha hecho referencia a la participación de los y las espectadoras en la obra más allá de un “observador pasivo” que contempla un cuadro o una escultura expuestos dentro de un museo o una galería. Pero, ¿por qué vincular a los y las otras en procesos de creación colectiva?

Paul Ardenne (2006) en sus reflexiones en torno al arte contextual, plantea que la implicación directa del público en la realización de la obra es una de las maneras como el arte se vincula con las realidades en las que surge. Para el autor, estas experiencias de *arte participativo* tienen que ver con prácticas construidas colectivamente desde un *vivir aquí y ahora* y con un carácter inacabado y dinámico. Estas obras representan unos *gestos efectuados en común*, construidos desde el hecho de compartir, la activación directa, el intercambio físico, la reciprocidad inmediata y el contacto —*arte contactual*, para Ardenne—.

Esta naturaleza contactual recae en la pregunta por la otredad entre artistas, espectadores y espectadoras, sus particularidades como sujetos y como colectivos que actúan en contextos determinados como agentes de cambio. Reconocer estas otredades es fundamental en las dinámicas del arte participativo pues, como lo señala Ardenne (2006), una *obra otrista* tiene como finalidad un “estar juntos” en el mundo concreto y la vida presente, a partir de la negociación, la intersubjetividad y la solidaridad social. Por tanto, el arte se constituye en un agente activo de la democracia vivida y la consolidación social (Ardenne, 2006).

Aportar a la creación de espacios reflexivos y al ejercicio de la democracia es pues la base de toda participación. En el caso del arte y retomando lo dicho por Nina Felshin (2001), lo participativo se convierte en un proceso de *autoexpresión o autorrepresentación* de la comunidad implicada, a su vez, los individuos adquieren voz, visibilidad y la conciencia como agentes de una totalidad. Por ello, y siguiendo a Felshin (2001), lo personal pasa a ser político para generar cambios, tanto en la comunidad como en la conciencia pública.

En esta línea de pensamiento, hay que citar de nuevo la práctica artística *La piel de la memoria*, que se relaciona con lo planteado anteriormente alrededor de la creación colectiva, los procesos contactuales, el arte otrista, las posibilidades para la democracia y la relación de lo individual con lo colectivo. Desde el inicio de la experiencia, la implicación de los y las espectadoras permitió que la participación fuera esencial en un proceso de creación dinámico, abierto y pensado desde el otro u otra.

La obra de Francis Alys *Cuando la fe mueve montañas* (2002) también se puede situar en esta perspectiva de arte participativo. Alys, artista belga y residente en México, convoca a más de 500 personas para mover, literalmente, una duna de arena a las afueras de la ciudad de Lima en Perú. Las personas, organizadas en fila, mediante palas lograron desplazar la montaña de 500 metros de diámetro unos centímetros más allá de su ubicación inicial. Además de relacionarse con diversas metáforas en torno al contexto político de Perú o la relación centro-periferia, *Cuando la fe mueve montañas* es una acción que hace posibles las utopías y la transformación social a partir del trabajo participativo.

## Genealogía 4: lo solidario

Lo solidario como la cuarta línea genealógica de las PAC se vincula con lo que Reinaldo Laddaga (2006) elabora en su texto *la Estética de la emergencia*, que conlleva a preguntarse ¿cómo la creación solidaria de grandes grupos de personas tiene cabida en la reorientación de las artes en el presente?

Para el autor argentino, el *régimen de las artes*<sup>6</sup> propio de la modernidad —caracterizado, entre otras cosas, por un espectador-lector silencioso que consume la obra, un artista como genio creador y una autonomía del arte en tanto arte—, se ha agotado en la actualidad, ampliándose a una estética emergente que se materializa en unas *nuevas ecologías culturales*.

Estas nuevas ecologías del arte se refieren a prácticas interdisciplinarias, tanto del mismo campo artístico (música, plásticas, teatro, literatura) como de otras disciplinas (ciencias sociales, humanidades, diseño, arquitectura, etc.). Según Laddaga (2006), estas prácticas vinculan a grandes grupos de personas —artistas y no artistas— en formas de colaboración y solidaridad en

6 Laddaga (2006) define un *régimen* como un vínculo entre modos de producción, formas de visibilidad y modos de conceptualización que agrupan formas de actividad, organización y saber en un momento histórico determinado; el arte haría parte de este engranaje. De acuerdo con Laddaga, un *régimen* puede vincularse con lo que Foucault denomina *episteme* o Kuhn señala como *paradigma*.



tiempos prolongados, con la intención de inventar mecanismos que articulen procesos de *modificación de estados de las cosas locales* para la producción de ficciones, fabulaciones e imágenes.

Dicha creación de utopías —por llamarlo de algún modo—, se ancla en el aquí y el ahora desde la producción colectiva y solidaria, no para la realización de una obra material o contemplativa, sino para generar transformaciones en lo local a partir del diseño de proyectos y acciones conjuntas que se desencadenan una tras de la otra, alrededor de una situación concreta. Para Laddaga (2006), este tipo de experiencias se caracterizan por explorar formas de la vida en común, generar modos de vida social artificial, visibilizar condiciones de la vida social en el presente y desplegar comunidades experimentales desde acciones voluntarias que reorganizan la situación en que acontecen.

En *Estética de la emergencia*, Laddaga (2006) referencia diversas experiencias que vincula con estas ecologías culturales. Entre ellas señala a “Park Fiction” (1995-2003), proyecto desarrollado colectivamente entre artistas, arquitectos, vecinos y vecinas en el barrio St. Pauli, en la ciudad de Hamburgo, Alemania. En el sector había un espacio público que inicialmente era usado por la comunidad para el encuentro entre habitantes del lugar. Después de ser concedido a entidades privadas, se inició un proceso de desalojo que generó reacciones en la comunidad. Después de diversas protestas, el espacio fue cedido para la construcción conjunta de un parque público.

A mediados de los años noventa, el grupo de trabajo, basados en una *producción colaborativa de deseos*, decidió hacer un diseño de un parque que recogía las ideas de la comunidad. La confluencia de estos sueños y de la imaginación de los y las habitantes que partían de la cotidianidad, se logró reunir en “Park Fiction”, inaugurado en el 2003. El parque estaba distribuido en “islas” (La Alfombra Voladora, Isla de las Palmeras, Jardines del Vecindario, Desayuno al Aire Libre, Jardín de los Perros, etc.), lugares que poco a poco se fueron consolidando y construyendo en diálogo con la comunidad.

Como una iniciativa comunitaria, “Park Fiction” obedece a las lógicas de procesos de creación solidaria, donde las personas se apropian de sus lugares en la ciudad. La construcción del parque se convierte en un pretexto para preguntarse por la integración, la participación y la movilización conjunta para crear esas fabulaciones que refiere Laddaga.

## Genealogía 5: lo relacional

La genealogía de lo relacional como contribución teórica para las PAC parte del interrogante ¿qué implica generar encuentros con los y las espectadoras alrededor de la obra de arte en tanto posibilitadora de la construcción social de sentido? Según Nicolas Bourriaud (2006), estas tensiones entre encuentro, espectador, obra de arte y construcción de sentido son el foco de estudio de la *estética relacional* que, como teoría, valora una serie de obras, o mejor, un conjunto de prácticas artísticas emergentes en la década de los noventa.<sup>7</sup> Siguiendo al autor, dichas prácticas se definen, práctica y teóricamente, en las interacciones humanas y su contexto social, más allá de un espacio autónomo y privativo.

---

7 Desde una mirada crítica, Paul Ardenne (2006) asegura que el arte que implica al/a espectador/a tiene importantes antecedentes en los años sesenta.

Bourriaud (2006) advierte que la obra de arte contemporánea —que es relacional—, aparece como una voluntad por experimentar y como una apertura al intercambio ilimitado, donde opera el encuentro con el otro u otra, el *estar-junto* y, por tanto, la intersubjetividad, reconociendo la subjetividad de los demás para ponerla en diálogo con la propia. Esta elaboración colectiva de sentido parte de las posibilidades de intercambio con el otro y otra y de los lazos que unen a los individuos desde las relaciones sociales; en este caso serían los vínculos creados entre artista-espectador/a y espectador/a-espectador/a. Por tanto, las prácticas artísticas contemporáneas aparecen como una propuesta para *habitar un mundo en común* y su forma va más allá de la materialidad para expandirse a una *forma en el encuentro* (Bourriaud, 2006). De ahí que la participación del y la espectadora en la obra sea esencial desde su relación con esta a través de la interactividad.

Contrario a las demás genealogías que se han presentado hasta aquí, las prácticas relacionales, en su mayoría, ocurren en el contexto del museo o la galería. Desde esta óptica, Bourriaud (2006) propone una tipología de obras que oscilan entre las citas, los contratos, las colaboraciones, las relaciones profesionales con clientes, los intercambios entre las personas en las galerías o museos, y un sinnúmero de acontecimientos que viabilizan el encuentro.

Una artista que podría situarse en esta perspectiva es la francesa Sophie Call. A manera de ejemplo deben mencionarse prácticas artísticas como *Los durmientes* (1979), en la que la artista invita a 28 personas desconocidas a dormir en su cama para observarlas y fotografiarlas cada hora mientras duermen; *Los ciegos* (1986), obra en la que pregunta a personas ciegas su imagen de belleza para luego producirla fotográficamente; y *Cuidese mucho* (2007), práctica en la que pide a varias mujeres que lean y reinterpreten un mensaje que su pareja le envió para terminar su relación.

Las obras de Call permiten la creación de vínculos entre personas, en su gran mayoría entre ella y sus espectadores y espectadoras, a quienes les pide que realicen acciones concretas que completan y le dan sentido a sus experiencias. Lo cotidiano y lo sencillo se convierten en pretextos para generar los encuentros que

la artista posibilita desde su intimidad y la intimidad de los demás, en este caso, los durmientes, los ciegos y las mujeres que leen su carta.

## Genealogía 6: lo político y crítico

Es claro que un eje transversal a las genealogías de lo contextual, lo público, lo participativo, lo solidario y lo relacional tiene que ver con la construcción de una postura política frente a un contenido igualmente político, que dinamiza una mirada crítica frente a los contextos locales y globales, en relación con los mismos sujetos y el lugar que ocupan dentro de diversas colectividades y momentos históricos concretos. En esta última genealogía se hará énfasis en este carácter político y crítico de la mayoría de prácticas artísticas contemporáneas, en función de las PAC. Para ello, se toman elaboraciones desde perspectivas latinoamericanas con el fin de matizar las posturas europeas y estadounidenses desarrolladas hasta ahora. El asunto que aquí se elabora parte de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las particularidades del arte en el contexto latinoamericano desde su pertinencia social?

En su texto *Didáctica de la liberación*, Luis Camnitzer (2009) sugiere que, a partir de las décadas del sesenta y setenta en América Latina, aparecen diversas prácticas artísticas que se vinculan directamente con el contexto social y político por el que atravesaban diversos países como Argentina, Chile, Colombia, México o Perú. Para el autor, estas prácticas se oponen al arte conceptual europeo y estadounidense que sucedía en paralelo, el cual tenía otras preocupaciones en relación con la desmaterialización del objeto artístico, preguntas por elementos formales de la obra y el desplazamiento del arte al concepto.

En esta distinción entre el arte conceptual “de centro”, en contraposición a las prácticas artísticas latinoamericanas “de periferia”, es lo que Camnitzer (2009) señala como *conceptualismo hegemónico* y *conceptualismo latinoamericano*. Este último, con contenido político, de denuncia y de resistencia, se construye con miras a generar reflexiones y transformaciones desde una comprensión crítica de acontecimientos históricos recientes, tales como las dictaduras militares de Chile, Argentina, Brasil y Uruguay o el conflicto armado en Colombia.



Para Camnitzer (2009) el *conceptualismo latinoamericano* permite hablar de la integración de la política con el arte —*arte político*— para darle una identidad, un propósito en la sociedad y convertirlo en una estrategia de compromiso social, es decir, una *didáctica* con un fin determinado para el cambio.

Desde una perspectiva similar, Nelly Richard (2007), a partir de un análisis del arte chileno posterior al golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, evidencia el nexo entre arte y política. Las prácticas artísticas agrupadas en lo que se denomina “La escena de avanzada”,<sup>8</sup> se inscriben en el contexto de la *cultura antidictatorial* del régimen militar de Pinochet como un arte denunciante y protestatario, que visibiliza lo reprimido y censurado por la violencia social y sus fuerzas de destrucción de sentido.

Desde el arte, la poesía y la literatura, “La escena de avanzada” critica y denuncia a través de metáforas y acciones concretas la represión, la violación de los derechos humanos, la inconformidad social y la necesidad de un cambio en las estructuras e instituciones políticas. Las experiencias del Colectivo de Acciones de Arte (CADA) son un claro ejemplo. Una de ellas es “Ay Sudamérica” (1981), en la que se arrojaban textos poéticos que relacionaban el arte con la vida desde aviones, asemejando el bombardeo al Palacio de la Moneda en Chile. Otra acción de este colectivo es “No +” (1983-1984) en la que se colocaban grafitis en lugares públicos con mensajes como “No + dictadura”, “No + armas”, “No + desaparecidos”, etc.

Retomando a Nelly Richard (2007), esta perspectiva del arte crítico latinoamericano tiene como finalidad indagar por los *traumas políticos* del pasado histórico. Esto implica dar cuenta de los procesos de producción de memoria desde lo local, en oposición a una memoria oficial que se muestra hegemónica y totalitaria. El arte crítico y político en América Latina, además de evidenciar y denunciar circunstancias en relación con la sociedad y de construir narrativas locales que tensionan el “gran relato histórico”, tienen como función develar esas otras memorias (de la víctima, el desaparecido, el silenciado) para reflexionar el pasado y el presente y, sobre todo, aportar a la construcción de un futuro individual, colectivo e histórico.

Lo anterior es lo que Ivonne Pini (2001) enuncia como la particularidad del arte latinoamericano: la necesidad de oponerse a las historias oficiales y a la amnesia frente al pasado, con el fin de conservarlo, actualizarlo y reinventarlo desde la memoria individual y colectiva. Aquí es donde radica la función política del arte de América Latina, no solo en las décadas de la segunda mitad del siglo xx, como lo presentan Camnitzer o Richard en sus estudios, sino también en las prácticas artísticas recientes.

Un ejemplo de esta relación del arte con la memoria en el contexto actual del conflicto armado en Colombia es la experiencia “Magdalenas por el Cauca” (2008-2012), proyecto gestionado por Yorladis Ruiz y Gabriel Posada con habitantes y víctimas de los municipios de Trujillo y Cartago en el Valle del Cauca. La práctica artística fue una acción colectiva de duelo y un homenaje a las personas desaparecidas y arrojadas al río Cauca. A partir de la realización de talleres, la comunidad eligió y fabricó imágenes a gran formato de los y las desaparecidos y retratos de sus madres para ponerlos en balsas, que posteriormente fueron puestas a navegar en medio de un acto simbólico a orillas del río.

---

8 Carlos Leppe, Lotty Roselfeld, Alfredo Jaar, Raúl Zurita y otros integrantes del CADA son algunos artistas que hacen parte de este grupo.

“Magdalenas por el Cauca” y las prácticas artísticas que activan y construyen las distintas memorias individuales y colectivas tienen un contenido político: visibilizan el dolor y se convierten en denuncia. Siguiendo a Olaya y Iasnaia (2012), este tipo de prácticas no solo sirven como referencia de la realidad, también se instalan como acontecimientos, como formas de pensamiento y conocimiento y, sobre todo, como *espacios de lo político*, es decir, como un arte que *exterioriza la otredad*, lo disímil y la singularidad. Esto es lo que Ludmila Ferrari (2012) enuncia como lo político de las PAC: su lugar para la enunciación de los sujetos; allí las prácticas artísticas activan procesos de *autorrepresentación de identidades periféricas*.

## Genealogías para un concepto de las PAC

Como se enunció, las seis genealogías que se han desarrollado buscan delimitar —sin la pretensión de generalizar— y debatir conceptualmente las PAC. Los elementos referenciados de cada genealogía pueden llegar a ser sugerentes para consolidar unos rasgos característicos de este tipo de prácticas. A manera de síntesis cabe señalar lo siguiente:

- Las PAC guardan estrecha relación con las realidades de las cuales emergen —correspondencia con la *genealogía de lo contextual*—.
- Las PAC tienen su razón de ser en los espacios públicos más allá de sus dimensiones físicas, por tanto, se sitúan en la “esfera de lo público”, es decir, en los intereses y situaciones del *público-espectadores/as-comunidad* a las que están dirigidas —correspondencia con la *genealogía de lo público*—.
- Las PAC implican de forma directa a los y las espectadoras desde su participación, por tanto, posibilitan el reconocimiento del otro u otra en procesos de creación colectiva —correspondencia con la *genealogía de lo participativo*—.
- Las PAC involucran en su desarrollo a colectividades para construir solidariamente ficciones en el aquí y el ahora —correspondencia con la *genealogía de lo solidario*—. Las PAC posibilitan el encuentro, el intercambio, el diálogo y la cons-

trucción colectiva e intersubjetiva del sentido de la obra —correspondencia con la *genealogía de lo relacional*—.

- Las PAC tienen una pertinencia para la sociedad en función de la denuncia y la transformación social desde su contenido político y la actitud política que implican, pero también desde una mirada crítica del o la artista y el público de acontecimientos micro y macrohistóricos —correspondencia con la *genealogía de lo político y lo crítico*—.

De esta manera, las PAC podrían definirse como experiencias artísticas de orden colaborativo y democrático desde la participación directa y activa del/a espectador/a, las cuales se generan en contextos específicos y se elaboran con el/a otro/a desde sus intereses, particularidades y diferencias (Ramos, 2013). Además, integran lo local y lo global, aportando a la transformación de las realidades y apostando por poner en diálogo a unos actores sociales: creadores-espectadores-receptores.

El análisis propuesto hasta aquí puede dar pistas sobre una de las preocupaciones de las cuales parte este texto, esto es, la pregunta por la pertinencia educativa de las PAC en los contextos educativos actuales y la sociedad contemporánea. De las genealogías conceptuales de las PAC se desprenden diversos asuntos que están vinculados con una perspectiva educativa que desborda la escuela y el museo como escenarios “exclusivos” para la formación en torno al arte. Este será el asunto a elaborar en el siguiente apartado.

## POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PAC: APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Luis Alberto Malagón (2010) advierte que la educación es un proceso de formación y de humanización que ha estado presente a lo largo de la existencia de la humanidad; esta necesidad de formarse y educarse está íntimamente ligada a la condición humana. Para el mismo autor, la dimensión antropológica de la educación demuestra que esta atraviesa todas las fases de desarrollo social y natural del ser humano, a través

de una serie de procesos conscientes o no conscientes, intencionales o no. De ahí que la educación permite que hombres y mujeres adquieran su condición de seres humanos, mediante la interacción con el medio, la sociedad, los diálogos generacionales y las necesidades del contexto en el que se inscriben los sujetos y las colectividades.

Cuando en la intencionalidad de la educación se construyen ideas, concepciones y estructuras que permiten la emergencia de una teoría y una disciplina, se puede hablar de pedagogía (Malagón, 2010). En términos generales, la pedagogía, como la ciencia que estudia los fenómenos de la educación, permite la reflexión, la sistematización y la problematización de la práctica educativa, sus actores, metodologías, contextos, etc.

Ahora bien, ¿por qué señalar elementos educativos y discutir sobre la pertinencia educativa y no de una pedagogía de las PAC? Es claro que desde los campos del arte contemporáneo y de la educación artística visual, en la actualidad, se ha reconocido la importancia de hablar de la relación entre lo artístico y lo educativo. En tal sentido, Javier Gil (2012) plantea que el arte relacional y colaborativo se ubica en el ámbito educativo como alternativa a la educación formal, pues los *modos de experimentar y pensar del arte* abren opciones formativas en las que el pensamiento creativo, la sensibilidad, el cuerpo y la imaginación ofrecen posibilidades para ampliar lógicas educativas centradas en lo explicativo y verdades dadas que se transmiten a una *pedagogía centrada en la creación* que construye conocimiento desde los intereses de las personas (Gil, 2012).

Por su parte, Pablo Helguera (2012) elabora el concepto de *transpedagogía* referido a los vínculos entre el arte contemporáneo y la educación. Al referirse a un *Arte Comprometido Socialmente*, asegura que el término transpedagogía apunta a una serie de proyectos de artistas y colectivos que buscan democratizar el arte para los y las espectadoras, convirtiéndolos en participantes o colaboradores en la creación. En esta perspectiva, Helguera (2012) plantea una educación como *pedagogía en el campo expandido*, retomando la expresión de Rosalind Krauss sobre la ampliación de la escultura en la posmodernidad. En esta apuesta, la práctica educativa no se limita a la formación de artistas, profesionales en historia o curaduría y formación de públicos que reciben el arte. Por el contrario, siguiendo a Helguera (2012), esta pedagogía, en contraposición a la pedagogía tradicional, reconoce la realización creativa del acto de educar, la construcción colectiva de un ambiente artístico como una construcción colectiva de conocimiento y como una forma para comprender el mundo.

En relación con lo dicho sobre las PAC, la *transpedagogía*, que es una Pedagogía en el Campo Expandido, rebasa la formación de artistas y el aprendizaje artístico (objeto central de la educación artística visual), para centrarse en procesos educativos cercanos a la vida, la experiencia y la cotidianidad, en función de la formación de sujetos (artistas y públicos) en el contexto de las comunidades en las que se encuentran. Dichos aprendizajes —si se les quiere denominar de algún modo— ocurren dentro de las PAC desde el proceso de creación mismo, pero también se da al exterior de ellas, desde la circulación del producto (si lo hay) o documentación y socialización de la experiencia.

A pesar de los esfuerzos de Gil, Helguera y otros autores y autoras, se puede asegurar que es fundamental fortalecer discursos sólidos, profundos y detallados que permitan hablar de una *Pedagogía de las Prácticas Artísticas Comunitarias*. Esta exigencia se muestra como posibilidad para generar reflexiones dentro y fuera de las PAC, con la intención de construir conceptos y teorías que consoliden esta apuesta pedagógica. Dichas construcciones deben ser abiertas, situadas, no generalizables y acordes a las experiencias y los contextos.

Como aporte a la consolidación de esta pedagogía de y para las PAC, en lo que viene, se señalan algunas reflexiones sobre varios asuntos educativos de estas prácticas, con miras a pensarlas y reflexionarlas desde una perspectiva pedagógica. Dichos elementos tienen que ver con la manera como las PAC se fundamentan en la praxis y, de allí, cómo son posibilitadoras de la emancipación y la transformación social, cómo se construyen desde el diálogo para la acción, cómo se edifica un aprendizaje bidireccional y cómo el lugar del o la artista se sitúa en su labor como agente de cambio.

### Las PAC se fundamentan en la praxis

Es claro que las PAC no se interesan por la enseñanza o aprendizaje de una técnica u oficio “artístico”, su razón de ser tiene que ver con un proceso educativo que se relaciona con la vida y los contextos de los sujetos a través de una serie de acciones simbólicas y concretas, las cuales tienen lugar en la práctica a partir de una forma de conocimiento sobre el mundo desde una actitud política y crítica. Por ello, las PAC tienen una base en la *praxis*.

Se puede decir que toda práctica educativa se funda en la praxis. Para Malagón (2010), este concepto se opone a una forma de razonamiento basado en la acción técnica (*tekne*) —por ejemplo, el hacer del arte—, pues en la praxis<sup>9</sup> interviene la *phronesis* o *frónesis*, es decir, el entendimiento de cómo actuar frente a situaciones prácticas. La *frónesis* es una capacidad del sujeto para decidir y actuar, por tanto la praxis se materializa en una acción (Malagón, 2010), tal como ocurre en las PAC, que abogan por esa capacidad para generar acciones particulares frente a problemáticas o eventos locales.

La praxis logra relacionar al sujeto con el objeto (espectadores, espectadoras y artistas se relacionan con la “obra” en las PAC) y la teoría con la práctica: pensar-hacer (campo del arte en situaciones del contexto) a partir de la acción entendida como una actividad que apunta a revolucionar el mundo (Malagón, 2010). Esta acción

revolucionaria, para el caso que se analiza, corresponde a los desarrollos de las PAC y sus complejidades sociales. En síntesis, la praxis, en relación con las PAC y siguiendo a Malagón (2010), es el resultado de una acción consciente, que también es social e histórica y que tiene por finalidad producir un “estado de cosas diferente” desde la articulación de la teoría con la práctica.

### Las PAC posibilitan la emancipación y la transformación social

Como se advirtió en la(s) genealogía(s) conceptual(es) ya referidas, particularmente en la genealogía de lo político y lo crítico, las PAC tienen un carácter transformador y liberador en relación con las dinámicas de una realidad y las relaciones de poder que allí circulan. Para Alfredo Palacios (2009) este sería un *sentido emancipatorio* que tiene que ver con una intencionalidad educativa, pues la ambición política y cultural a largo plazo y la capacidad para la transformación cultural y social, son características esenciales de este tipo de prácticas.

Esta mirada planteada por Palacios (2009) se relaciona con perspectivas de la pedagogía crítica de Paulo Freire y Orlando Fals Borda en Latinoamérica y otros autores como Henry Giroux, Peter MacLaren y Michael Apple en los Estados Unidos. En sus textos *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, Freire (1982, 1979) señala que la tarea del o la educadora es la alfabetización en un sentido amplio, que trascienden el hecho de aprender a leer y escribir. *Alfabetizarse es liberarse*, asegura Malagón (2010), haciendo una relectura de Freire, un analfabeta es un oprimido —y no un ignorante— que toma conciencia, comprende su realidad y se enfrenta a ella para transformarla. Esto es lo que Freire define como *concienciación*.

Si bien, las PAC no se basan de forma directa en este ejercicio alfabetizador en sentido estricto, sí tienen correspondencia con esta *concienciación* de los sujetos que participan en la experiencia. Dentro de los procesos educativos que emergen en las PAC, tal como lo afirma Malagón (2010), desde el campo de la educación, las personas asumen con responsabilidad su papel social y político para convertirse en sujetos que consturuyen su propio devenir y el de su comunidad. Es en este punto

9 Según el autor, el concepto se remonta a la antigua Grecia con Aristóteles, para luego ser desarrollado por el marxismo y, más recientemente, por Paulo Freire.

en el que Freire (1982) invita a situarse desde la mirada de una *educación para la libertad* (educación para el ser humano<sup>10</sup>-sujeto) contraria a una *educación para la domesticación* (educación para un ser humano-objeto).

La concepción de un sujeto libre desde la educación se puede identificar fácilmente en las PAC a la luz de sus potencias para la transformación social.<sup>11</sup> Sin el ánimo de generalizar, estas prácticas, mediante la implicación de los sujetos, permiten que los procesos de transformación ocurran de tres modos. El primero se da cuando los sujetos en su colectividad leen su contexto de forma crítica para tomar distancia de él y problematizar lo aparente y lo cotidiano. El segundo proceso resulta de la manera como esos sujetos ponen en escena —desde diversas metáforas, estrategias simbólicas, acciones directas, etc.— lo extraído de la reflexión de la realidad para visibilizar y denunciar las dinámicas del contexto. El tercer modo tiene que ver con la manera como los sujetos comprenden las posibilidades de cambio de esas situaciones, haciendo nuevas lecturas de la realidad para accionar en ella. Cabe aclarar que estos procesos, la mayoría de las veces, no ocurren de forma lineal, todo lo contrario, se interrelacionan, son abiertos, complejos e impredecibles.

La transformación social que encaminan las PAC se relaciona con lo que Palacios (2009) define a partir de lo planteado por Sally Morgan, esto es, el arte en tanto manifestación de una ideología, es decir, como una confianza en la relevancia social de la experiencia artística y la posibilidad para alcanzar una democracia cultural. En otras palabras y siguiendo al autor, esto implica construir una cultura más accesible y descentralizada que tenga en cuenta las particularidades de las comunidades. Desde esta postura, para Palacios (2009), las prácticas del arte comunitario tienen como finalidad, más allá de un logro estético, un beneficio o mejora social.

Una de las tareas centrales de la reflexión educativa y pedagógica alrededor de las PAC recae, precisamente, en la problematización de estos procesos de transformación social a los que conlleva el arte. En primer lugar, la experiencia artística por sí sola “no cambia a nadie y a nada”; generar nuevas comprensiones sobre lo social requiere que sean los sujetos y las colectividades quienes se agencien por sí mismos. Muchas veces, estos cambios no se dan dentro del desarrollo de las PAC, son ejercicios a largo plazo en los que intervienen otros actores, otras instituciones, otras acciones “no artísticas” y, en general, la modificación de dinámicas estructurales más amplias relacionadas con el Estado o el sistema capitalista.

Esta problematización también implica dejar de concebir el arte como “una cura”, con un “poder sanador y redentor” para una sociedad que ya “no tiene remedio”, en donde lo artístico funciona como una “receta mágica”, una herramienta al servicio de entidades gubernamentales o de instituciones que “atienden a los menos favorecidos”. Contrario a esto, es importante reconocer que el arte en general y las PAC en particular, no son terapéuticas, por el contrario, son políticas —como se ha insistido— y por tanto posibilitadoras del cambio. Este llamado también lo hace Javier Gil (2012) cuando insiste en valorar las PAC en su especificidad, es decir, en lo artístico en sí mismo y en las experiencias que proponen, más allá de evaluarlas por sus *aspectos extrartísticos* y el uso instrumental en los efectos psicosociales que produce.

10 Cabe aclarar que Freire se refiere a “hombre”; para ampliar la mirada y evitar confusiones de género se usa la expresión “ser humano”.

11 Hay que recordar lo dicho por Camnitzer (2009) en torno al arte como una *didáctica para la liberación*.



## Las PAC se construyen desde y en el diálogo para la acción

Varias veces se ha señalado aquí —en especial cuando se hizo referencia a la genealogía de lo relacional— la vinculación entre las PAC y el diálogo que se da entre artista y espectadores/as. Retomando el concepto de arte dialógico propuesto por Grant Kester (2004), Helguera (2008) ubica el diálogo entre la pedagogía y el arte en tanto ha tenido históricamente un uso pedagógico para el enriquecimiento individual y colectivo.

Esta perspectiva tiene mucho que ver con la apuesta de Paulo Freire (1979), quien considera el diálogo como la reafirmación del ser humano y el pensar crítico, por ello, es la base para una verdadera educación que supera la dicotomía educador-educando. Por tanto, y desde la postura de Malagón (2010), el diálogo es un acto de verdad, de afirmación, de acción y reflexión —elementos centrales en las PAC— para el desarrollo de la praxis. En el acto del habla, el sujeto se ve a sí mismo y a su realidad para conocerla y transformarla, por ello el diálogo surge en contraposición a lo impuesto y se presenta como asiento para la educación liberadora (Malagón, 2010).

Las PAC permiten este proceso dialógico entre el sujeto con él mismo o ella misma y otros sujetos. La palabra y la conversación construyen, mediante la intersubjetividad, miradas individuales y colectivas sobre la realidad que se problematiza dentro de la experiencia artística. Así mismo, el diálogo y el encuentro permiten el señalamiento de asuntos problemáticos que conducen a la acción. La reflexión sobre estas acciones aparece en el diálogo, lo cual, seguramente, posibilitará nuevas acciones.

Lo anterior es lo que Freire desarrolla ampliamente en *Educación como práctica de la libertad* (1982) y *Pedagogía del oprimido* (1979). Según él, el diálogo se soporta en la acción y en la reflexión, ambos elementos inseparables entre sí. Para el autor, la confluencia de la acción y la reflexión en la palabra representan la praxis, por ello la *palabra verdadera* es sinónimo de la transformación del mundo y el diálogo es un acto creador que posibilita el encuentro del ser humano con sí mismo (Freire, 1979; 1982).

## Las PAC se fundan en un tipo de aprendizaje bidireccional

Freire (1979) opone al acto de depositar o transferir conocimientos y valores —esto sería la educación bancaria usada para la dominación— con una educación problematizadora que sirve para la liberación y se construye desde un acto cognoscente en el que interviene un objeto que media los procesos de los sujetos (educador y educandos). En el caso de las PAC, este “acto” se refiere a la práctica artística misma, el “objeto” podría relacionarse con el conocimiento que se genera sobre la realidad desde la obra, y los “sujetos” corresponden a artistas y espectadores/as-comunidad, en últimas, unos actores que hacen efectivo el proceso educativo.

La educación problematizadora exige la superación de la contradicción educador-educandos (Freire, 1979), en el caso de las PAC la tensión artista-espectador, para garantizar una relación dialógica que permita la construcción de conocimiento sobre la realidad. En *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (2010) enfatiza en la complementariedad entre enseñar y aprender, pues el *acto de enseñar* exige la existencia de quien enseña y quien aprende. De este modo, quien enseña aprende y quien aprende enseña.

Esta horizontalidad emergente del diálogo tendría que ver con un aprendizaje bidireccional. En las PAC, esto resulta del encuentro entre artista y comunidad, relacionado con un proceso educativo que va en doble vía: del o la artista a los sujetos de la comunidad y de la comunidad al artista en tanto sujeto.

Pero, ¿qué se aprende y qué se enseña en una PAC? No es la transferencia de un “conocimiento bancario”, como lo señala Freire. Todo lo contrario, en las PAC se construye un saber colectivo alrededor de una mirada particular para comprender el mundo. Así mismo, se construye un saber colectivo para la creación de unos modos que apuntan a intervenir y transformar la realidad.

## Las PAC presentan al artista como agente de cambio

Dentro de las PAC, la ya señalada horizontalidad entre artista y sujetos de una comunidad, ayudan a problematizar las nociones de autoría de la obra de arte heredada de la modernidad. La figura clásica del artista como genio capaz de manifestar su subjetividad, sensibilidad y forma particular de percibir el mundo, se expande para dar cabida a un agente de cambio que lee una realidad desde una postura crítica para generar una serie de acciones con otros y otras que movilizan la transformación social.

Es claro que aquí el o la artista aparece como posibilitador de procesos educativos encaminados a generar en los sujetos reflexiones y acciones. Este lugar social de su labor está muy cercano a la concepción de Freire (1979, 1982) del educador como actor para la emancipación. Más allá de concebir al artista como un “redentor” o “salvador” de las comunidades, su accionar está en la de ser un mediador que toma una postura dentro del encuentro, los acuerdos y desacuerdos, el análisis, las acciones, la creación colectiva y, en últimas, la toma de decisiones sobre el desarrollo de las PAC. Así mismo, su función está en situarse ante el contexto para hacer parte de él y reconocerse allí.

Esta figura del artista como mediador o mediadora y agente de cambio puede relacionarse con el *artista como etnógrafo* señalado por Hal Foster (2001), quien retoma lo que Walter Benjamin define como un *autor como productor*, es decir, un artista comprometido, revolucionario y transformador de la cultura burguesa. Siguiendo a Foster (2001), se puede decir que esta perspectiva tiene como objeto de contestación la institución del arte representada en el museo, la galería, la academia, el mercado y la noción de artista. El artista-etnógrafo se presenta como un actor que, desde su hacer creativo y educativo, reconoce al otro cultural y/o étnico asociado con la raza, el género o la clase, para comprometerse con él o ella en relación con las instituciones hegemónicas, documentando y denunciando su realidad e *identidad cultural* (Foster, 2001).

En relación con lo anterior, el lugar del artista dentro de las PAC es el de un o una *artista como activista*, es decir, y siguiendo a Paloma Blanco (2001), aquel o aquella que se convierte en catalizador para el cambio desde la toma de una posición frente a la agenda pública y una comprensión del sistema y las instituciones sociales. Para Blanco (2001), desde la construcción de consensos, el o la artista actúa en colaboración con la comunidad o, como ya se dijo, en diálogo con el otro u otra desde su participación en el proceso creativo, que también es educativo.

## A MODO DE CIERRE Y DE APERTURA

Sin la pretensión de dejar conclusiones cerradas sobre lo discutido hasta aquí sobre las PAC, en este apartado final se busca formular algunos interrogantes que permitan ampliar una mirada problematizadora y dar continuidad a reflexiones futuras sobre estas prácticas, su lugar dentro del arte contemporáneo y su relación con la educación artística visual.

¿Qué significa hablar de “comunidad” a la luz de las PAC? Es una de las primeras cuestiones que, de entrada, se muestra más problemática. El alcance de este texto no permitía una definición concreta al respecto, más bien, lo que se quería era desplegar transversalmente una serie de tensiones al hablar de la implicación de los otros u otras en la experiencia artística.



Dichas tensiones contraponen, pero sobre todo, vinculan polaridades como individualidad-colectividad, artista-espectadores, sujeto-contexto, común-diferente, público-privado, local-global, externo-interno, micro-macrorrelatos, entre otros aspectos.

Como una puerta de entrada para concretar estos cruces, cabe citar a Alfredo Palacios (2009) quien señala que, en relación con las PAC, es problemático considerar la comunidad como un concepto estable. En tal sentido, lo comunitario se redefine constantemente, cualquier elemento esencialista y falsamente inmóvil en torno a unos rasgos comunes de una colectividad resultan contradictorios frente a una realidad cambiante y un contexto como el actual, en el que la globalización, la interculturalidad y los procesos de transmisión generacional se expanden a otros lugares. Como una posible respuesta a esta fricción entre lo estable y mutable de una comunidad, Grant Kester (2004) propone una comunidad políticamente coherente, resultado de un proceso complejo de *autodefinición política* que reacciona a un modo colectivo de opresión de clase, sexo o raza; esto, en el marco de una cultura compartida y una tradición discursiva. Esta definición resulta muy afín con lo expuesto aquí en los procesos de transformación y de emancipación que las PAC movilizan.

La segunda pregunta tiene que ver con ¿cómo las conceptualizaciones y las reflexiones pedagógicas en torno a las PAC construyen modos de hacer desde el arte para la educación? Es claro que la relación entre teoría y práctica es clave en este sentido, pues, como ya se dijo, las PAC tienen como base la praxis para cuestionar, accionar e incidir en los contextos desde y con el otro y lo otro.

Más allá de brindar herramientas y estrategias “didácticas” generalizables en el desarrollo de las PAC, la configuración de estos *modos de hacer*, desde la perspectiva de Blanco (2001), permiten aportar a la construcción de metodologías situadas, intencionadas y reflexionadas en función de la formación de sujetos. Dichas metodologías se fundamentan en una serie de discursos y teorías que toman diversos elementos conceptuales de varios campos de conocimiento como el de la teoría del arte y el de la educación o la educación artística visual, en diálogo con las cien-

cias sociales y humanas y estudios pensados desde la interdisciplinariedad.

El tercer interrogante, si bien ya ha sido precisado, se resume así: ¿cuál es el carácter transformador al que apuntan las PAC? Se insiste en ello por varias razones que fueron enunciadas: el arte no es terapéutico, es político; el arte señala, visibiliza, denuncia y son los sujetos y las colectividades quienes agencian su cambio; el arte no debe instrumentalizarse al servicio de intereses fuera de las mismas PAC. Es importante dejar abierta esta pregunta que, muchas veces, no es reflexionada por los o las artistas, comunidades y entidades que financian o apoyan este tipo de iniciativas.

En una sociedad como la actual en la que prevalece la desigualdad, la segregación y la exclusión, es importante debatir las etiquetas y estereotipos que generalizan fenómenos sociales asociados con la vulnerabilidad y “un vulnerable” que necesita ser “redimido” de su situación o condición a través del arte. Sin la pretensión de generalizar, estas miradas sesgadas de la experiencia artística pueden llegar a ser nocivas, pues son reduccionistas en tanto ponen el arte al servicio del paternalismo del Estado, unos intereses institucionales y unas miradas productivas y progresistas del capitalismo. Estas circunstancias se alejan de la razón de ser de las PAC en relación con los procesos educativos de los sujetos y la transformación social que apropian.

Finalmente, queda la pregunta de ¿cómo las PAC, en su carácter de educativas, pueden llegar a ser pedagógicas? Trazar una genealogía conceptual y puntualizar sobre aspectos educativos de las PAC tuvo dos finalidades principales en este texto. Por un lado, situar teóricamente estas prácticas en el campo del arte contemporáneo y el de la educación y, por otro parte, abrir reflexiones y construir caminos hacia una pedagogía de las prácticas artísticas comunitarias. Si bien, esto último es una pretensión que desborda la presente reflexión, sí se espera que los aportes esbozados resulten sugerentes y se conviertan en una base, o por lo menos, una referencia para la construcción de un discurso pedagógico en torno a las PAC y su relevancia educativa y social.

Muchos de los planteamientos presentados se aproximan a discursos de la pedagogía crítica, pues se encontraron mayores correspondencias con lo señalado en las genealogías conceptuales. Posturas como las de Paulo Freire sirvieron como puerta de entrada para esbozar este lugar educativo de las PAC. Es claro que estas prácticas pueden llegar a tener puntos de encuentro con otros modelos, teorías o perspectivas pedagógicas; esta exploración queda pendiente y abre nuevas posibilidades analíticas e interpretativas. Este ejercicio de relacionar las PAC con otras pedagogías ya construidas también evidencia que el campo del arte y el de la educación artística visual necesitan construir conceptos y teorías propias que sitúen estas experiencias desde una lectura pedagógica. El concepto de *transpedagogía* de Pablo Helguera (2012) es un avance en este sentido.

Ahora bien, las PAC en tanto son intencionadas desde unos objetivos, unas metodologías, unas formas de evaluación acordes con la naturaleza y los modos de hacer del arte, deben reflexionarse y sistematizarse en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos formativos obedecen a una mirada amplia de la apropiación y construcción del conocimiento, el cual, dentro de las PAC, se basa en la manera como los sujetos se comprenden a sí mismos, los otros u otras y sus realidades locales y globales con el fin de actuar en ellas.

Por todo lo anterior, esta elaboración es una invitación a pensar las PAC desde una perspectiva pedagógica. Se hace necesario y urgente ampliar la idea de que un o una artista que desarrolla procesos comunitarios está lejos de generar lecturas educativas y pedagógicas sobre sus propias prácticas artísticas. Realizar estas comprensiones podría dinamizar y fortalecer los procesos, las intencionalidades y la mirada crítica sobre los avances, pero también retrocesos, de las experiencias. Es importante que artistas, docentes de arte y gestores/as comunitarios/as, vean la importancia de consolidar una *pedagogía de las prácticas artísticas comunitarias*.

## REFERENCIAS

- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de participación*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bourriaud, N. (2006). *La estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Camnitzer, L. (2009). *Didácticas de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Murcia: Cendeac.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ferrari, L. (2012). Prácticas artísticas en comunidad: una pregunta por lo político en el arte. *Errata. Revista de Artes Visuales* (7), 126-154.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En H. Foster, *La posmodernidad* (pp. 175-207). Barcelona: Kairós.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Helguera, P. (2008). Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social. *Errata. Revista de Artes Visuales* (4), 64-83.
- Helguera, P. (2012). *Pedagogía en el campo expandido*. Porto Alegre: Bienal de Mercosur.
- Gil, J. (2012). De luces y sombras: a propósito de las estéticas comunitarias y colaborativas. *Errata. Revista de Artes Visuales* (7), 106-125.
- Kester, G. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. California: University of California Press.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-71). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Malagón, L. A. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Magisterio.
- Olaya, V. e Iasnaia, M. (2012). Estatización de la memoria: formación y espacio de lo político. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 117-138.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramos, D. (2013). ¿Qué son las “prácticas artísticas comunitarias”? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 9, 116-133.
- Riaño, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 21, 91-104.
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# LA OBRA-TALLER COMO PRÁCTICA DE LA ESPERANZA: HACIA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA CON HABITANTES DE CALLE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ<sup>1</sup>

Laura López Duplat y Juan Sebastián Ramírez<sup>2</sup>

## A PROPÓSITO DE LA OBRA-TALLER

Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará.

PAULO FREIRE (1972)

Pensar críticamente la acción docente parte de un ejercicio político de comprender al otro como un sujeto cuyos saberes previos aportan al acto educativo, el cual, atravesado por las voces de educandos y educadores en medio del diálogo conjunto puede construir conocimiento y generar procesos pedagógicos críticos. De esta forma, desde el campo de la educación artística visual surge la preocupación por concebir espacios educativos dialógicos que respondan a las necesidades de la población y el contexto sociohistórico.

Desde los años sesenta surge una ruptura en las artes visuales donde la participación del espectador cobra protagonismo. Las y los artistas comienzan a preguntarse por la interacción del público con la obra de arte; para Bourriaud (2006) estas prácticas reciben el nombre de *estética relacional*, por su parte, Ladagga (2006) lo nombra como *estéticas de la emergencia*. Desde otras posturas, las prácticas artísticas en contexto que vinculan a la comunidad en la realización de la obra reciben el nombre de *prácticas artísticas comunitarias* entendidas como

prácticas que buscan una implicación con el contexto social, persiguen por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la comunicación y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra. (Palacios, 2009, p. 199)

Desde los postulados de Palacios (2009), la creación artística a partir del contexto posibilita un reconocimiento del espacio-tiempo en el cual se inscribe la comunidad y, a su vez, permite preguntarse por la pertinencia histórica de la práctica artística y cuál es su relación con las condiciones y características del grupo social. Es decir, en la *práctica artística comunitaria* se

---

1 La presente reflexión emerge del trabajo de grado *Interferencias en diálogo: Representación de la cultura política en mediaciones televisivas*, en el marco del Acuerdo de Paz en Colombia, para optar el título de Licenciados en Artes Visuales de la UPN.

2 Estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrantes del Semillero de Investigación en Arte y Memoria “Incandescencias: del recuerdo a la creación” y del Semillero “La Caníbal: Feminismo, arte y decolonialidad”. Su trabajo de grado fue sugerido como laureado. Correo: fba\_llopezd030@pedagogica.edu.co / dav\_jsramirez399@pedagogica.edu.co

piensa no solamente la producción de objetos estéticos, sino el proceso y el aporte a las condiciones reales de los sujetos, pues este tipo de experiencias “apuntan a una reflexión ante lo social [...] que da cuenta de la participación directa y activa del espectador, de su capacidad creadora y colectiva, preocupándose por el otro, por lo intersubjetivo y por su realidad inmediata” (Ramos, 2013, p. 122).

Desde esta perspectiva, se abre un campo de posibilidades para pensar el papel de la educación artística en la comunidad, su compromiso social y su acción transformadora en los contextos donde se lleva a cabo. Allí como educadores artístico-visuales hemos repensado nuestra práctica educativa y pedagógica proponiendo así la *obra-taller*, una práctica de creación colectiva en la que son vinculadas las prácticas artísticas comunitarias y la pedagogía crítica, en un espacio de reflexión a través del diálogo de saberes, en la que se reconoce que el conocimiento es compartido entre educadoras y educandos. Para ello, es necesario entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto, pues la comunidad está dotada de saberes específicos sobre su realidad, dados por la experiencia, y el/a educador/a es un “forastero/a” que llega a compartir reflexiones, aportes y a aprender desde la práctica misma.

El concepto de obra-taller debe su nombre a la conjunción de las prácticas artísticas comunitarias y el taller pedagógico, partiendo de la necesidad de vincular la educación artística con el trabajo social en contextos de vulnerabilidad. Citando a Melva Reyes (1977) el taller pedagógico es concebido como

una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (p. 12)

Por su parte, Arnobio Maya (1996) agrega que “la fuerza del taller reside en la participación [...] es una verdadera muestra de la cooperación de esfuerzos para producir algo que contribuye a resolver algún problema” (p. 17).

De esta forma, la obra-taller es una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que el lenguaje del arte posibilita el diálogo dado por la conjunción de saberes, cuyas estrategias didácticas parten de las necesidades de la comunidad, buscan visibilizar las relaciones de poder y las formas de opresión que se inscriben tanto en la representación, los imaginarios colectivos y las prácticas cotidianas, así como en los procesos históricos y políticos que vive la población con la cual se lleva a cabo la práctica artística, para llegar a espacios de reflexión conjunta sobre la normalización de la violencia y la opresión.

## LA OBRA-TALLER Y NUESTRA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nuestra propuesta de obra-taller surge en el espacio de las prácticas pedagógicas, en el marco del convenio que tiene la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional con la Red Galería Santa Fe del Instituto Distrital de las Artes (Idartes). Esto nos permitió vincularnos al proyecto “Habitar mis historias”, en donde realizamos laboratorios de creación artística con habitantes de calle de la ciudad de Bogotá, específicamente en el hogar de paso para habitantes de calle Bakatá. El proceso educativo con esta población coincidió con la problemática del desalojo del Bronx,<sup>3</sup> tema que tuvo lugar en las agendas mediáticas de varios noticieros informativos del país, quienes, en muchos casos, justificaron la intervención de la fuerza pública en este lugar y la represión violenta contra los habitantes de calle que fueron desalojados. De esta manera, la opinión pública se concentró en la idea de los habitantes de calle como un problema social, invisibilizando las problemáticas particulares que el desalojo generó en esta comunidad.

Así, nuestra práctica pedagógica se vio envuelta en una incertidumbre, ante una situación de violencia a una comunidad que ya era vulnerada. Ahora bien, ¿cuál es nuestro papel como educadores/as artístico-visuales

3 La calle del Bronx fue una calle del centro de Bogotá en donde se comercializaban y consumían estupefacientes; muchos de los habitantes de calle de la ciudad frecuentaban este espacio que en el año 2016 fue desalojado.

en una comunidad que atraviesa una problemática social de violencia y vulneración de sus derechos? Quizá este desolador panorama es al que Paulo Freire (2009) denominó “situación límite” por tratarse de un punto en el que parece no haber esperanza ni retorno. La situación límite es, por lo tanto, aquella barrera que se interpone en nuestro camino que es preciso romper, siempre y cuando existan herramientas para hacerlo. En palabras del autor:

En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada [...] Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos. (Freire, 2009, p. 9)

En lo “inédito viable” como utopía posible o como sueño que puede hacerse real, encontramos la posibilidad de la esperanza en medio de la situación límite que vivían los habitantes de calle. Comprendimos que el lugar de nuestra práctica docente debía ser un proceso en el que, a través del diálogo, confrontáramos los imaginarios sociales establecidos sobre quién era y cómo debía representarse un habitante de calle, sin pretender que este ejercicio llevara directamente a la resolución del conflicto social y la vulnerabilidad que ellos y ellas viven al habitar las calles de la ciudad, pero comprendiendo que nombrar y reconocer el mundo y las relaciones de dominación y opresión que en él se instauran es el primer paso para un proceso emancipatorio. Es así como generar una conciencia crítica frente a las formas en las que somos representados, nombrados y vistos en la sociedad abre un espacio de confrontación, indignación y conciencia.

Nuestras intervenciones pedagógicas en Bakatá se basaron en comprender-nos y comprender al otro como un sujeto con pasado, memoria y experiencias. De esta forma, reconocer a los/as habitantes de calle como personas con conocimientos y saberes se convirtió en un ejercicio de aprendizaje a partir del diálogo dado por la creación artística.

En medio de la incertidumbre sobre cómo acercarnos a una población flotante<sup>4</sup> de habitantes de calle en la que cada clase se sentía como si fuera la primera, un día anterior a uno de los talleres que realizamos recolectamos un gran número de revistas y periódicos para proponer un ejercicio evocador de memorias a través de la técnica del *collage*. Llegamos a Bakatá, donde nos esperaban alrededor de 20 habitantes de calle, repartimos las revistas e iniciamos con un ejemplo sencillo para explicar la actividad, tomamos una imagen al azar de una revista, en ese caso, unas gafas, que a uno de nosotros le recordaba las gafas de su abuelo, dimos un ejemplo sencillo creyendo que los *collages* que realizarían los asistentes al taller serían igual de banales al nuestro, pero nunca dimensionamos la capacidad evocadora que tienen las imágenes al producir memoria y menos la capacidad creativa de los usuarios de Bakatá. En aquel ejercicio un participante afirmó no saber nada sobre arte, por lo cual mencionó que su trabajo no era muy bueno, tímido frente a los logros técnicos de sus compañeros se negaba a hablar, así que insistimos en que nos contara la historia que había representado.

---

4 Bakatá es un centro de atención transitoria que acoge a una población fluctuante de habitantes de calle, los usuarios pueden salir y entrar del centro en cualquier momento, lo cual implica que en cada sesión puede haber usuarios distintos.



Yo encontré esta imagen precolombina y la puse al lado de un paisaje de mar que me recordó a los indígenas que me adoptaron cuando los paramilitares mataron a mi familia y me tocó huir hasta la Sierra Nevada. Yo viví mucho tiempo con ellos pero no logré adaptarme a sus costumbres entonces me vine para Bogotá y terminé viviendo en la calle.

Él mencionaba en esto medio de las lágrimas. Cuando acabó de contar la historia sus compañeros aplaudieron y nosotros, en medio de la sorpresa, comprendimos que categorizar como “habitantes de calle” a un grupo heterogéneo de personas, muchas veces nos lleva a encasillar, homogenizar y reducir las complejas tramas, causas y razones por las que una persona habita la calle. A través de las memorias narradas por los/as habitantes de calle comprendimos que la violencia histórica que ha vivido el país con el azote de la guerra y las ausencias del Estado en los territorios por donde ha pasado el conflicto armado, así como el problema de las drogas ilícitas y la violencia estructural, son las razones por las que muchas personas viven en las calles, pues

[...] la situación de habitar la calle tiene hondos raíces en la estructura económica, en Colombia, el fenómeno se ha visto agudizado por factores externos (políticos, económicos, culturales) que atraviesan nuestra organización social, tales como el desplazamiento, el conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el desempleo y el incremento del consumo de sustancias psicoactivas, factores que hacen más explosivo este fenómeno. (Correa y Zapata, 2015, p. 141)

De esta manera, comprender que los/as habitantes de calle pueden ser sujetos víctimas de distintas formas de violencia, permite reconocer la violación de derechos que padece este grupo social. Los abusos, carencias y maltrato al que están sometidos constantemente tiene una relación directa con el sistema capitalista como matriz de explotación y dominación (Alban-Achinte, 2005) que se instaure sobre las corporalidades que no se comportan bajo los estándares impuestos. De allí que no solo sean invisibilizados, sino reprimidos violentamente por las fuerzas policiales y excluidos socialmente por el grueso de la población civil. La aceptación de la violencia como sanción social se normaliza asumién-

dose como una práctica avalada para “solucionar” las problemáticas relacionadas con los habitantes de calle; así, en vez de soluciones pedagógicas o de rehabilitación social, se reprime violentamente, como sucedió en el desalojo del Bronx.

Los procesos de violencia, exclusión, maltrato y falta de oportunidades para la transformación de las condiciones inequitativas son características de la opresión, en la que se legitima el poder de unas clases, razas y géneros dominantes, sobre otros explotados, subyugados y silenciados a los cuales se ha llevado a sentir temor para que no reaccionen frente a las condiciones de sometimiento,

[...] la autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto oír de ellos mismos que son incapaces [...] los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos. Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor. (Freire, 1972, p. 65)

Los habitantes de calle son un grupo social oprimido y, como lo enuncia Freire (1972), esta situación se naturaliza, asumiéndose ellos mismos como incapaces para afrontar la realidad y generar cambios de manera autónoma en su vida. En un proceso de reflexión crítica frente a nuestra labor docente con la población de habitantes de calle, comprendimos la vigencia de la teoría dialógica propuesta por Freire y la necesidad de que quienes habitan la calle se reconozcan como oprimidos y a su vez reconozcan la existencia del opresor; esto nos llevó a preguntarnos lo siguiente: ¿cómo generar en nuestra práctica docente un proceso de reflexión frente a la opresión a través de prácticas artísticas?

Conforme pasaban las sesiones, identificamos algunas problemáticas que habíamos pasado por alto, preocupados por reconocer las violencias implícitas en habitar la calle; ignoramos que en los grupos con los cuales estábamos trabajando se ejercían también otras formas de violencia. La mayor parte de los usuarios de Bakatá son hombres, al inicio no fue este un tema de interés en nuestras clases, parecía “normal” que en un grupo de 20 asistentes solo dos o tres fueran mujeres, pero sospechar de la “normalidad” es una práctica de la



pedagogía crítica. Cuando llegábamos a Bakatá veíamos que había algunos grupos de mujeres trans pero ellas nunca entraban a nuestros talleres, con el paso del tiempo notamos que su ausencia era un resultado de la exclusión y discriminación a la cual eran sometidas. Ellas, excluidas e invisibilizadas por un grupo que a su vez era excluido e invisibilizado, se encontraban en una doble situación de vulnerabilidad. Esta práctica del dolor era resultado de un ejercicio de opresión que *unos* con un privilegio de sexo-género ejercían sobre *otras* disidentes de la heteronormatividad y que nosotros estábamos avalando al aceptar su ausencia en los talleres.

Una tarde llegamos al lugar donde realizaríamos la sesión y había dos mujeres transgénero sentadas al fondo de la sala. Nos acercamos para invitarlas a la clase, una de ellas aceptó mientras la otra se negó a participar. Iniciamos el taller que consistió en identificar la violencia simbólica en las representaciones visuales en algunas revistas y periódicos impresos y, por medio del *collage*, reelaborar el sentido original de la imagen. Pronto nos dimos cuenta de que aquella mujer tenía una discapacidad física, lo que le dificultaba la movilidad en la mitad de su cuerpo. Tímidamente empezó a recortar algunas imágenes de la revista, pasando páginas encontró la escena de una película donde dos hombres se miraban unos al otro muy de cerca, los recortó y los pegó en su *collage* junto a la imagen de dos mujeres. “¿Por qué —preguntó ella— todas las imágenes de las revistas tienen que ser parejas heterosexuales?”

La pregunta era el reflejo de una denuncia, sus compañeros la miraron, miraron las revistas y asintieron. La ausencia de la representación llevó al grupo a preguntarse por las formas de violencia que se ejercen al invisibilizar al *otro* excluyéndolo de las escenas cotidianas, ejercicio que permitía en el grupo hablar de la violencia de género como un rasgo de las relaciones cotidianas en la calle. Ella reconoció rápidamente las formas de opresión a las cuales era sometida, las nombró y al nombrarlas cuestionó su lugar y el del grupo, que atento la escuchaba. En relación con esto Carrera (2013) nos señala que:

Los principales objetivos y contenidos de las intervenciones encaminadas en la prevención del maltrato entre iguales, deben orientarse a alcanzar una vida más plena y libre de violencia, reconociendo la incoherencia de género presente en mayor o menor medida en todas las personas y aceptando nuevas formas de vivir y “hacer” el género [...] para ello, las posiciones identitarias rígidas deben ser dinamizadas, transformadas en lugares temporales que conectan y se interrelacionan unos con otros, y que desde un impulso democrático no dejan de replantearse críticamente las acciones de exclusión que efectúan. (p. 7)

El ejercicio del *collage* posibilitó el tránsito de las imágenes y la reconstrucción de nuevas formas de representación. Estos espacios en los que se subvierte la imagen son propicios para entablar diálogos sobre las formas normalizadas en las que somos representados y representadas; cuestionar estas estructuras fue el ejercicio que la mujer transgénero realizó nombrando la opresión que vivía dentro del grupo.

“En la calle la policía nos maltrata y aquí nos maltratamos entre nosotros mismos”, mencionaba uno de los participantes del taller mientras mostraba su *collage* donde ubicaba la imagen de un grupo de policías frente a un edificio en llamas. De esta manera, los habitantes de calle que se encontraban en la sesión se reconocieron como oprimidos que, a su vez, eran opresores al reproducir la opresión contra su compañera.

En ese momento comprendimos que nuestra labor como docentes en contexto de “situación límite” consiste en generar reflexiones en torno a las relaciones de poder que se dan desde la comunidad hacia afuera y de la comunidad hacia adentro. Siguiendo a Freire (1972), la labor pedagógica visibiliza la lucha de los oprimidos,

lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad [...] no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. (p. 25)

## LUIS COMO INTERLOCUTOR

Una tarde caminábamos por las calles del centro de la ciudad, cansados luego de un taller. A lo lejos un hombre alto de pelo crespo nos sonreía mientras se acercaba a nosotros. “¡Familia, qué bueno verlos!”, dijo Luis, un habitante de calle amigo nuestro desde hace un par de años. Durante muchas tardes hemos hablado de nuestras vidas, de la ciudad, de los problemas y en general de distintos temas. La cercanía que hemos mantenido con Luis nos llevó a confrontar los imaginarios que habíamos construido respecto a esta población, interactuar y entablar diálogos con él desestabilizó las representaciones estáticas que manteníamos acerca de habitar la calle y fue un presaber que marcó la experiencia que posteriormente tendríamos en los talleres de creación. Luis cuenta que nació en Cali y desde niño siempre ha habitado las calles; su madre, a quien recuerda con mucho cariño, fue también habitante de calle y su inseparable compañera hasta el día en que murió. Ese día hablamos de los talleres en Bakatá, en otras ocasiones lo habíamos invitado pero nunca quiso ir, decía que no le gustaba, que vivía mejor fuera del hogar de paso. Cuando discutimos sobre la violencia y la inseguridad que se vivía por el desalojo del Bronx, Luis aseguró no sentirse seguro en las calles, tenía claro que los métodos para solucionar la crisis del desalojo eran sumamente inhumanos, la represión y la violencia incrementaban cada día.

Esa tarde en el centro de la ciudad, Luis recordaba la cantidad de veces que los policías lo habían golpeado, “no más anoche, me despertaron a patadas mientras dormía en el andén” —contaba irritado— “con el desalojo lo ven a uno y no lo dejan tranquilo, tienen que *cargarse gente*<sup>5</sup> para dar resultados”. La indignación invadía airosa nuestra charla y en un momento reinó el silencio. Luis pensativamente agregó: “un día casi me matan” —dijo aún impactado por lo vivido—:

vinieron unos de esos que hacen limpieza<sup>6</sup> y me encontraron durmiendo, me pegaron una puñalada en el pecho y ahí quedé, yo sentía que me estaba muriendo cuando llegó una patrulla, se bajaron del carro y empezaron a “patiarne” para que me levantara, uno se dio cuenta de que estaba sangrando y le dijo al otro que me metieran a la patrulla para llevarme a urgencias, pero el otro no quería, decía que le iba a ensuciar todo por dentro y que después quién limpiaba toda esa sangre, pero el otro insistió, si no insiste yo me muero ahí, ese “tombo”<sup>7</sup> me salvó la vida.

Luis comenzó a reflexionar sobre las prácticas del odio, aseguraba que este sentimiento no traía nada bueno y reconocía la humanidad de aquellos que muchas veces se portaron de manera inhumana con él.

Comprender al opresor desde un lugar humano, con un sujeto capaz de sentir empatía, hace parte de una práctica de la esperanza, donde la sensibilidad y el entendimiento complejo del mundo priman en un ejercicio sincero de reconocer al otro como realmente es, con sus errores y privilegios pero, también, capaz del cambio y la transformación. Allí la utopía se vuelve real, donde la sensibilidad deja de ser sinónimo de debilidad y se vuelve un rasgo de dignidad humana.

Con el paso del tiempo Luis se volvió una fuente fundamental para comprender las dinámicas y lógicas con las cuales se habita la calle, y fue en diálogos con él

5 Refiriéndose a la detención que realiza la policía en la ciudad.

6 Por *limpieza* se reconoce al acto de asesinar, perseguir y amenazar a la población por parte de grupos criminales organizados para silenciar prácticas políticas de denuncia y formas de vida disidentes.

7 Forma coloquial para referirse a un policía.

que surgió nuestro interés por hallar las relaciones entre memoria e historia en los laboratorios de creación y específicamente en la obra-taller. A través de las memorias de Luis sobre la calle se hizo cada vez más evidente la relación del conflicto armado del país y la condición de habitar las calles en Bogotá. Luis vivió los dos procesos de desalojo que se llevaron a cabo en el sector del Voto Nacional del barrio Santa Inés del centro de la ciudad, él estuvo presente en el desalojo del Cartucho<sup>8</sup> en 1998, época en la cual vendía chontaduro<sup>9</sup> en un carro a las afueras de esa calle. Cuando se dio el desalojo perdió su trabajo e incrementó el consumo de sustancias psicoactivas; en el 2016, Luis, aunque no estuvo presente en el desalojo del Bronx, conocía perfectamente las dinámicas que se daban en su interior y se vio envuelto en las problemáticas y la represión que esta acción trajo a toda la población de habitantes de calle que se encontraban en Bogotá.

Del mismo modo, en 1998 se dio un proceso de paz fallido con las FARC-EP y en el 2016 la población votó NO a un plebiscito para apoyar un acuerdo de paz para la terminación del conflicto armado con el mismo movimiento insurgente, lo cual más que una coincidencia evidencia profundos vacíos en la memoria histórica del país. La repetición y la perpetuidad de las condiciones de inequidad social derivan de procesos en los cuales el accionar gubernamental no da soluciones reales a los problemas de la comunidad. Es en estos casos donde la memoria de fallas y abusos del pasado se esconde bajo un manto de impunidad y las voces de quienes vivieron en carne viva los errores e irresponsabilidades del Estado son invisibilizadas como estrategia para mostrar la violencia como única alternativa para solucionar los distintos conflictos sociales. Es así como nos preguntamos ¿de qué manera visibilizar las memorias de aquellos que han sido silenciados en medio del conflicto?, ¿cómo activar la memoria en medio de nuestra práctica docente?

## DE NUEVO A LA OBRA-TALLER: DIÁLOGOS DEL DESALOJO

En el 2016 la coyuntura política del acuerdo de paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional permeaba el clima político y el día a día de toda la ciudadanía. A su vez, el desalojo del Bronx había desencadenado una serie de problemáticas en la ciudad de Bogotá, razón por la cual cobraba vital importancia en la agenda mediática del país. De este modo, surgió en nosotros/as una necesidad de trabajar, ya no desde un taller práctico, sino a través de la experiencia estética generada por la práctica artística comunitaria, tomando como eje central la experiencia de la población en el contexto sociohistórico que habitan.

El jueves 1 de diciembre del 2016 se llevó a cabo la obra-taller titulada *Diálogos en desalojo* en el centro Bakatá. En una pantalla se reproducían imágenes del desalojo del Bronx y los diálogos de paz en La Habana. Como si se tratara de un *déjà vu*, las imágenes se iban transformando en imágenes del pasado, pues las noticias de acuerdos del Gobierno con la guerrilla, por un lado, y desalojos y maltratos a los habitantes de calle alternaban entre sí como un ir y venir en la historia.

---

8 El Cartucho se le llamó a una calle del barrio Santa Inés del centro de Bogotá, en la cual se distribuían, comercializaban y consumían drogas ilícitas. A finales de 1998, la Alcaldía Mayor de Bogotá dio la orden de intervenir esta calle y desalojó no solo a los habitantes de calle sino a más de 300 familias que habitaban el sector.

9 Fruto de un tipo de palma del Pacífico colombiano.

Mostrar imágenes del desalojo de El Cartucho era una apuesta por activar la memoria y reconocer que los hechos del pasado tienen lazos e influencia sobre el presente. La lucha contra el olvido debe ser constante, la transformación de la realidad y la esperanza en una utopía posible dependen de ello, de allí que confrontar el pasado con el presente permita ver el cambio posible al comprender que los procesos sociohistóricos no son arbitrarios, son el resultado de la perpetuidad de condiciones opresivas y la naturalización de prácticas del dolor y de violencia. A su vez, la ignorancia frente a la realidad histórica y las condiciones de perpetuidad del dolor son también el resultado de una práctica del olvido,

esta carencia de memoria, no corresponde, a nuestro modo de ver, a una imposibilidad de recordar, sino a una negación del recuerdo. La amnesia colectiva no es el fruto de la inexistencia de información, sino de una construcción social del olvido. (Garzón, 2016, p. 32)

La pantalla mostraba recortes de noticieros sobre diálogos de paz y desalojos de “ollas” del narcotráfico, eventos que, aunque se han dado en épocas distintas, se mezclan entre sí, saturando al observador, quien después de ver las imágenes tiene la oportunidad de dirigirse a una mesa de votación que tiene tarjetones con imágenes impresas de algunos noticieros sobre el proceso de paz y el desalojo del Bronx. Estos tarjetones posibilitan que los/as participantes los intervengan en la zona del banner (anuncio), pues este se encuentra en blanco. De esta manera, cada quien escribe su interpretación de las imágenes del noticiero.

Las noticias sobre el desalojo del Bronx emitidas por *Noticias RCN*<sup>10</sup> mostraban la versión de personas afectadas por la inseguridad de las calles y las manifestaciones y desmanes causados por los habitantes de calle; sin embargo, nunca se mostró un trabajo periodístico en el que se contaran los testimonios ni las experiencias de los desalojados. Esto legitima solo una cara de la moneda: la calle del Bronx como el infierno y los habitantes de calle como los demonios.

10 Durante la investigación de trabajo de grado *Interferencias en diálogo: representación de la cultura política en mediaciones televisivas, en el marco del acuerdo de paz en Colombia*, se realizó un análisis crítico del discurso audiovisual de *Noticias RCN* de las 7:00 p. m., durante el tiempo que se establecieron las campañas por el sí o por el no del plebiscito por la paz, desde el 24 de agosto hasta el 2 de octubre del 2016.

De esta forma, los tarjetones cumplen una doble función: evidenciar las imágenes que muestra el noticiero a la vez que dan la oportunidad de contar nuestra propia versión de los hechos. Los tarjetones se convierten en el dispositivo de activación de la obra-taller. Luego de llenados los tarjetones, los participantes los depositan en una urna de votación que hace alusión al acto democrático de participación política. “Los habitantes de calle no somos considerados ciudadanos porque no votamos, aunque pagamos impuestos como cualquier otro... la caja de fósforos que compramos también trae un impuesto”, menciona uno de los participantes durante su participación en la obra-taller.

La obra-taller se construye a partir de las “memorias alternativas subterráneas” expresión propuesta por Elizabeth Jelin (2002) al referirse a aquellas memorias no hegemónicas, que hacen resistencia desde lugares *otros* para ser llevadas a la esfera pública. Las memorias de los habitantes de calle, en este caso, entran en diálogo con las representaciones e imaginarios que los medios de comunicación construyen sobre ellos. La obra-taller permitió que se desestabilizaran los imaginarios contruidos por el noticiero gracias a la crítica y la discusión que se generó en diálogo con los participantes.

Según Jelin (2002) “la reflexión y el análisis crítico son herramientas que pueden y deben ser ofrecidas a los actores sociales, especialmente a los más débiles y excluidos, ya que constituyen insumos para su proceso de reflexión y empoderamiento” (p. 3). La importancia de generar una mirada crítica ante las formas de representación y los imaginarios colectivos nos convoca a hacer un esfuerzo por activar la memoria, para darnos cuenta de que los hechos del pasado siguen ocurriendo de manera cíclica, y que nuestro deber como artistas y educadores es entablar un diálogo con el otro/a que permita narrar los hechos del pasado para construir un futuro en el que no se normalicen las prácticas represivas y las historias violentas. De allí que partamos de un,

[...] arte político como un arte que conscientemente se propone intervenir (y no simplemente reflexionar acerca de) las relaciones de poder [...] esta intervención debe ser el principio organizador de la obra en todos sus aspectos, no solo en su forma y en su contenido sino también en su modo de producción y circulación. (Camnitzer, 2012, p. 332)



Figura 7.1. Imagen intervenida por los autores para eliminar el *banner* (anuncio) de la noticia tomada el 23 de agosto del 2016, a las 12:45 p. m. de Noticias RCN

Fuente: apropiación de Laura López y Juan Sebastián Ramírez



Figura 7.2. *Obra-taller en el centro de atención para habitantes de calle Bakatá* (2016)

Fuente: Laura López y Juan Sebastián Ramírez

## INTERFERENCIAS AL VOTO NACIONAL

El 7 de marzo del 2017 se llevó a cabo la exposición “Habitar mis historias: de puertas para adentro”, en el edificio 3 de la Estación de la Sabana en la ciudad de Bogotá. En ella se recogían los procesos pedagógicos/artísticos llevados a cabo por la Escuela de Mediación de la Red Galería Santafé del Idartes. En esta muestra se expuso la obra *Interferencias al Voto Nacional*, creación colectiva que se produjo después de la obra-taller realizada en el Centro Bakatá.



La posibilidad de mostrar la obra-taller en un espacio expositivo permitió visibilizar las intervenciones que los usuarios de Bakatá habían realizado sobre los tarjetones, llevando a la esfera pública las versiones y opiniones de las personas directamente afectadas en el desalojo del Bronx. La obra continuaba diseñada para que el público interactuara dejando también su opinión en la urna.

La obra-taller, como práctica artística comunitaria, permitió un diálogo sobre el contexto social y político de la comunidad de manera horizontal; los participantes hablaron con propiedad de los ejes temáticos abordados, el desalojo y los procesos de paz y reconstrucción social. La discusión llevó a una reflexión sobre cuál era su participación en el proceso de paz, cómo siendo un grupo poblacional afectado por la violencia del conflicto armado sentían que sus condiciones de vida no cambiarían después de la firma del acuerdo.

A través del diálogo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la obra-taller surgieron reflexiones que permitieron comprender que los/as habitantes de calle no solo están en las calles por “su decisión” sino que existen causas ligadas al conflicto armado, la producción de drogas ilícitas, el desplazamiento forzado y la falta de cobertura por parte del Estado para la prevención y el tratamiento de las problemáticas que afronta esta parte de la población, además del olvido social de ese otro que ha sido marginado y violentado, en el cual su derecho a participar activamente de la construcción política del país no está garantizado debido a la exclusión social.

La intervención del banner de un fotograma del noticiero activó en los y las participantes distintas reflexiones sobre el reconocimiento de sus derechos como ciudadanas y ciudadanos. Exigir respeto a la vida y denunciar la violencia de la que son víctimas los habitantes de calle fue posible a través de retomar la voz del oprimido desde la indignación. Las intervenciones en los tarjetones así como los diálogos al interior de la obra-taller hicieron un llamado constante a la reivindicación de sus derechos fundamentales. Esto puede estar vinculado con lo dicho por Freire (2009):

[...] posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, [...] que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (p. 38)

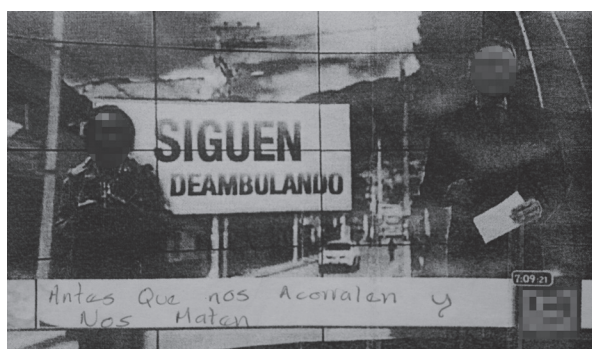
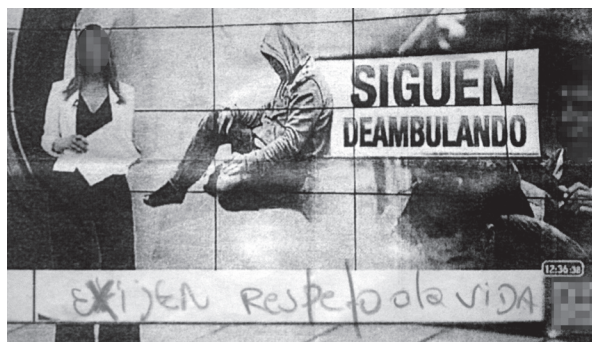


Figura 7.3 y 7.4 Imágenes intervenidas por usuarios de Bakatá a partir de las noticias tomadas el 22 de agosto y 14 de septiembre de 2016 a las 12:36 p.m. y 7:09 p.m. de Noticias RCN (2016)

Fuente: Apropiación de Laura López y Juan Sebastián Ramírez

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de los talleres, las vivencias, experiencias y conocimientos compartidos en el trabajo con la población de habitantes de calle comprendimos la necesidad de entablar diálogos con el contexto social y político del momento. De allí surge la apuesta de vincular lo pedagógico con la obra de arte, se hace



necesaria la presencia del mediador/educador que se encarga de explicar los contenidos y posibilitar el diálogo y la interacción con los participantes. Decidimos que la obra debía ser una propuesta democrática, en la medida en que se hace comprensible en lugares en donde la población no está necesariamente relacionada con los lenguajes artísticos. En ese momento surgió el concepto de obra-taller como un proceso creativo en el que se desdibuja la figura del artista como único creador para abrirle paso a la creación colectiva y al proceso dialógico. De esta forma, la obra de arte posibilita la interacción pues quien observa pasa de un estado de espectador-pasivo para ser parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la obra-taller tiene un carácter artístico-pedagógico por medio de un dispositivo didáctico que se transforma de acuerdo con las necesidades del espacio y de la población. Es decir, la obra es una práctica mutable que se adapta al contexto de su lugar de emplazamiento. De esta manera, compartimos la mirada de Cecilia Salles (2011) cuando afirma que:

No es posible hablar del encuentro de obras acabadas, completas, perfectas o ideales. La búsqueda, en el flujo de la continuidad, es siempre incompleta y el mismo proyecto de la obra, en su variación continua, cambia a lo largo del tiempo. Lo que impulsa esa búsqueda tal vez sea la ilusión de encontrar la obra que satisfaga plenamente. (p. 28)

Encontramos sustento en las prácticas artísticas comunitarias para entablar un diálogo con la comunidad por medio del lenguaje del arte. La obra deja de ser un objeto de admiración para pasar a formar una interfaz que opera de forma dialógica en un sistema sociocultural concreto (Kester, 2004). En este caso, la práctica artística genera un proceso de aprendizaje mutuo, un diálogo en el que el espectador no observa desde la distancia sino que hace parte de la obra, es decir, un espectador emancipado (Ranciere, 2010) que interactúa con la obra y a su vez se cuestiona sobre el contenido implícito en ella.

Asumimos la práctica artística comunitaria como un proceso comunicativo en el que existe confluencia y transposición de saberes con miras a la emancipación, por lo tanto, es un acto político y estético que busca encontrar relaciones entre el arte y la pedagogía. En cuanto acto comunicativo, esta última es el encuentro entre distintas versiones y distintos saberes que permiten la emancipación del oprimido (Freire, 1972).

En relación con lo anterior, la educación popular, siguiendo a Freire (2009), implica un compromiso con la voz del otro y una reflexión frente a cómo los sujetos nombran la realidad que viven. Aprender del otro/a, de su experiencia, permite reconocerlo/a como sujeto que sabe, de allí que nuestra labor como educadores sea posibilitar espacios para el diálogo, la indignación y la esperanza, donde la voz del oprimido/a toma fuerza y claridad para nombrar los abusos y ausencias a los que están sometidos, y así comprender que ante las adversidades en situaciones límite existe una esperanza de cambio.

La educación artística visual tiene un campo de acción fundamental para la emancipación, la posibilidad de estudiar la cultura visual, las razones y circunstancias en las que se construyen los imaginarios visuales y cómo estos operan en la realidad para perpetuar la marginalidad del otro/a oprimido/a. Estos son discursos que al ser cuestionados permiten generar pensamiento crítico y discutir las rígidas, binarias y violentas estructuras sociales

que afectan a la comunidad. Verse en la representación y comprender cómo y para qué somos representados hace parte también del amplio camino por recorrer de la educación artística. Hay senderos todavía por transitar: reconocer que en la memoria del otro hay un conocimiento válido para comprender la realidad y reflexionar sobre y en el contexto. Lo anterior se convierte en una tarea fundamental para situar la práctica artística y pedagógica en un marco político que posibilite la esperanza de la emancipación del oprimido.

## REFERENCIAS

- Alban-Achinte, A. (2005). El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión. En C. Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz decolonial: reflexiones latinoamericanas* (pp. 39-71). Quito: Abya-Yala.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Camnitzer, L. (2012). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Bogotá: Casa Editorial HUM. Idartes.
- Carrera, M. (2013). Educando *queer*: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (61/2), 1-12.
- Correa, M. y Zapata, J. (2015). La otra ciudad: los habitantes de la calle. *Prospectiva*, 12, 181-204.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Garzón, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 29-50). Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kester, G. (2004). *Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art*. Berkeley: Universidad de California.
- Ladagga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arte terapia. Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Ramos, D. (2013). ¿Qué son las “prácticas artísticas comunitarias”? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 9, 116-133.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Pontevedra: El Lago Ediciones.
- Reyes, M. (1977). El taller en trabajo social. En N. de Barros, J. Gissi et al. (ed.), *El taller integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Salles, C. (2011). *Redes de creación. Construcción de la obra de arte*. Mendoza: Aguirre.

## **PARTE 4**

### **NODO CALEIDOSCÓPICO PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA**



# ENSAYOS VISUALES CRÍTICOS: DIÁLOGO ENTRE LA FOTOGRAFÍA Y LA REFLEXIÓN

John Alonso Junca<sup>1</sup>

El presente texto expone las posibilidades de creación artística a partir del diálogo de la fotografía con la literatura, en particular, con el género literario del ensayo. Si bien ya se hablaba de ensayo visual y se producían desde 1940 aproximadamente,<sup>2</sup> el acercamiento teórico que pretende hacer este escrito no está dado desde la historia del ensayo visual, sino desde el modo en que la teoría crítica asumió y trabajó el ensayo literario, para trasponer algunos atributos que reconfiguren la comprensión sobre ensayo visual. Por lo tanto, la primera parte del escrito se centra en la relevancia de la figura del ensayo en la teoría crítica, para luego, en paralelo, exponer qué se entiende por ensayo visual. Cabe aclarar que la literatura sobre este tema es escasa y sucinta en sus exposiciones, lo que da pie a pensar que es un concepto que se ha trabajado durante mucho tiempo con cierta ligereza o, en el mejor de los casos, que simplemente ha sido una nominación que se ha dado a un estilo de trabajo, sin que ello implique una reflexión profunda sobre lo que significa y las implicaciones teórico-prácticas que conlleva.

La segunda parte sintetiza los atributos de la imagen crítica. Aquí es de suma importancia aclarar que estos atributos no son únicos ni mucho menos estáticos, pero la función que cumplen en relación con el propósito por vincular fotografía y literatura resultan fundamentales, ya que intentan recoger lo común que existe entre ambos. Dichos atributos son: *el cortocircuito, la transferencia de sentido y la estética*. A lo largo del texto se explica cada uno de ellos y su modo de existencia, es decir que un atributo de la imagen crítica se entiende como un fenómeno que afecta una práctica y por ende su dimensión teórica. A partir de la idea de atributo, la tercera y última parte del escrito establece lo que sería un ensayo “crítico” visual —puesto entre comillas ya que se puede alegar que ensayos visuales con sentido crítico ya se han pensado y hecho, incluso desde su propio origen; no obstante, cabe recordar que *crítico* obedece a la relación que se establece directamente con la teoría crítica, sus particularidades y modos que sugiere para comprender el mundo—.

## LA RELEVANCIA DE LA FIGURA DEL ENSAYO EN LA TEORÍA CRÍTICA

Theodor Adorno (1984) expone la relevancia de la figura del ensayo literario en la teoría crítica. Como es de esperar, Adorno inicia desde una postura crítica que revisa los usos que poco a poco tomó este género literario en el campo académico. Dejando a un lado sus postulados

---

1    Docente adscrito a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Graduado del Máster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada, España, y licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación Praxis visual.  
Correo electrónico: jaalonsoj@pedagogica.edu.co

2    Como se verá en el desarrollo del texto, se inicia formalmente con la publicación de *Life Magazine* en los Estados Unidos, contando con fotógrafos locales y europeos de amplia trayectoria.

iniciales, el ensayo fue asumido por los académicos como una forma más de legitimar su saber, por lo tanto, el tono ya no era de aquel que ingenuamente se preguntaba por algo, sino de alguien que quiere dar una respuesta universal basada, eso sí, en la prueba: evidencia que no permite cuestionamiento.

Sin embargo, Adorno (1984) no se limita a hablar del ensayo desde la comprensión del campo de las ciencias, que lo asume como una herramienta más de teorización y de construcción de conocimiento, sino que plantea las distinciones necesarias que hacen que el ensayo tampoco se corresponda necesariamente al campo de lo artístico. En este punto cabe aclarar que para Adorno hay una vinculación directa entre un objeto artístico y la estética, por ello, en varias ocasiones a lo largo de su ensayo, tiene puntos de referencia constantes a lo estético, y es precisamente desde allí que hace las distinciones.

Partiendo de la idea entonces de que el ensayo literario no es un producto de la ciencia, pero tampoco un objeto artístico, lo que le queda a la teoría crítica, por tanto, es revisar las formas en que el conocimiento es validado, así como cuestionar los presupuestos sobre los cuales la ciencia organiza su producción de conocimiento. En cuanto al arte, revisaría entonces sus aproximaciones culturales al conocimiento bajo formas estéticas y como lugar donde las relaciones sociales no coinciden con teorías científicas (Adorno, 1984). Lo que prima es la libertad intelectual, el poder del sujeto por preguntarse sobre algo y hablar de ello con su propia voz. De allí que Adorno hable de que el ensayo está entre lo amado y lo odiado, lo cual no corresponde o se reduce al puro sentimentalismo, sino que representa el lugar de conflicto, aquello que moviliza el pensamiento y se constituye como punto de quiebre entre lo que ya se sabe, lo que el sujeto comprende y su propia reconstrucción de aquello que se sabe; en consecuencia, el ensayo no inicia desde la nada, comienza de lo ya hecho, desde lo ya dicho, bien sea desde la ciencia o desde el arte. Por lo tanto, aquí se comprende que por lo menos se configuran dos atributos propios del ensayo: la libertad intelectual y su punto de partida.

Es así que el objeto de ensayo (a ensayar) se define desde un resultado científico ya elaborado, si se asume desde la ciencia, o por el contrario desde un objeto culturalmente predeterminado, si lo es desde el arte. De este modo, si la ciencia tiene buena parte de su sustento teórico —al menos en los modos de interpretación— en la filosofía, el arte por su parte tiene sus bases en la estética. Por consiguiente, aunque un ensayo no sea estrictamente científico ni estéticamente artístico, este tiene su sustento en los procedimientos utilizados por ambos campos para, desde allí, realizar tanto la crítica al mismo sistema como al objeto de ensayo, así por ejemplo “en cuanto al procedimiento científico y sus bases filosóficas como método... [el ensayo] evidencia las máximas consecuencias de la crítica del sistema” (Adorno, 1984, p. 157).

Hasta el momento, es claro que para Adorno hay una fuerte distinción entre lo que es arte y lo que es ciencia:<sup>3</sup> “conocimiento con organización científica y que excluye como impuro aquello que no se ajusta [a su forma]” (Adorno, 1984, p. 151), de manera que lo que no encaja en esa organización y es excluido como tal, se considera “lo irracional”, en palabras del autor, y está asociado a los objetos culturalmente predeterminados, entre ellos el arte. Como se expuso unas líneas atrás, el ensayo tiene su lugar entre las fronteras de lo científicamente organizado y lo que escapa a ellas, entre lo culturalmente predeterminado y su caos. Quizá, por esta razón, el ensayo puede navegar tranquilamente entre los límites difusos que no permiten distinguir entre forma y contenido —en contradicción al positivismo— pero que busca liberar la expresión máxima del objeto de ensayo, la totalidad de la unidad del conjunto de los elementos que lo conforman (Adorno, 1984).

---

3 Respecto a esta discusión hay que tener en cuenta que Adorno escribió *El ensayo como forma* bajo unas condiciones históricas y culturales particulares: la posguerra, el fin del nazismo y la reconstrucción social y cultural de Alemania, la constante disyuntiva entre arte y ciencia, el exceso de racionalismo y la industria cultural. Pero lo interesante es que aún hoy en día se sigue presentando la misma disyuntiva entre la validación de los conocimientos producidos por la ciencia, frente a la validación de los conocimientos producidos por el arte.



Lo anterior quiere decir que para el estudio de un objeto de ensayo,<sup>4</sup> que al mismo tiempo es objeto epistemológico que moviliza la teoría crítica, es necesario el despliegue tanto de la unidad de sus partes como de aquello que las vincula. Dicho de otro modo, para poder abordar un objeto de ensayo capaz de transitar por las fronteras que dividen los campos de pensamiento y la constitución de conocimiento (sea científico o artístico, pero en un sentido mucho más amplio, político, social o cultural) es necesario hacerlo desde su historicidad, ya que es esta la que actúa como elemento cohesionador entre sus partes constitutivas, así como de las relaciones externas a él, por ejemplo, el vínculo entre su experiencia con el mundo —forma en que el primero habita al segundo— y el vínculo entre la experiencia del sujeto con él.

Esto último sitúa al sujeto del ensayo, el cual no se reduce a su objeto, sino que se extiende, despliega y encuentra su sentido en el sujeto y su exterioridad. “Es así como, para establecer los modos de relación con lo ‘externo’ al sujeto, se tiene que partir por aceptar que toda realidad es un espacio de posibilidades que, en tanto tal, conforma ámbitos diversos para ser activados por el propio sujeto” (Zemelman, 2002, p. 15). Tales ámbitos solo pueden ser activados por el sujeto en tanto existan objetos que lo motiven, al punto que el sujeto puede ser (y es de hecho) su propio objeto de ensayo con una historicidad que evidencia modos de relación, espacios de posibilidad y ámbitos diversos que permiten la construcción de conocimiento. En cuanto a la historicidad del objeto, Walter Benjamin expresa que:

La apariencia de facticidad cerrada que impregna la investigación filosófica y que hechiza al investigador desaparece en la medida en que el objeto es construido en la perspectiva histórica. Las líneas de fuga de esta construcción discurren conjuntas en nuestra propia experiencia histórica. De este modo se constituye el objeto como mónada. (Adorno y Benjamin, 1998, p. 281)

Las líneas de fuga se podrían entender tanto como las experiencias que atraviesan al sujeto y al objeto de ensayo, como las fronteras entre los campos de saber, entre la ciencia y los objetos culturalmente predeterminados, pero no por ello marcan distinciones o divisiones (en el peor de los casos), sino que se configuran como lugares intermedios e indefinidos por donde transita el ensayo, lugares donde encuentra su autonomía para no pertenecer más a lo estrictamente filosófico —y todo lo que ello implica—, ni mucho menos a lo puramente estético —y lo que ello significa—.

En este sentido, la relevancia del ensayo como género literario en la teoría crítica es su configuración como ejercicio intelectual que no es un mero reflejo del mundo que se traduce luego en teoría, sino que se configura como una serie de líneas de fuga que son proyecciones del pensamiento del sujeto del ensayo, las cuales recorren lo predeterminado y lo determinado, lo ya sabido y lo ya explorado. Una investigación en su sentido positivista es un reflejo que tiene como resultado una mimesis de la experiencia, explica razonadamente la realidad a partir de los hechos (la apariencia de facticidad). En oposición, el ensayo es una proyección hacia la comprensión propia de cada sujeto sobre su propia experiencia, en ningún momento intenta explicarla, por el contrario, lo que busca es recorrerla, reconocerla, apropiarla y hacer de ella un conjunto de posibles.

---

4 Es decir, el tema o el asunto sobre el cual se va a ensayar.

Volviendo sobre la otra distinción que hace Adorno (1984), esta vez referente al ensayo como arte,<sup>5</sup> es clara la diferenciación e insistencia que él hace: el ensayo como crítica puede tener atributos similares a una obra artística que pueden ser comprendidos explícitamente a través de la estética. Entonces, que el ensayo cuente con una forma estética no significa que sea una obra de arte, en tanto que en este caso la estética, por la manera en que es comprendida,<sup>6</sup> es independiente del arte como forma. La estética en un ensayo crítico funciona desde su comprensión política, pero no ya desde el modo en que Benjamin (1982) entiende la *estética de la política*, quizá sea más acertada la idea de Jacques Rancière (2009) sobre la *política de la estética* en los asuntos de un ensayo crítico. Entonces este género literario se aleja de la idea de arte cuando la estética se acerca a su sentido político más próximo:

La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de la palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos. (Rancière, 2009, p. 9)

Entender la estética y lo político como una forma de distribución que va más allá de las luchas de poder, pero que de cierta forma lo redistribuye en cuanto significa empoderamiento por parte de los sujetos, implica entonces que aquel que no tiene palabras o imágenes las tenga (Aguirre, 2011).

Finalmente, el ensayo en la teoría crítica es un movimiento, un desplazamiento del centro donde confluye la teorización y sus posibilidades científicas, así como el de las estructuras canónicas del arte y su distinción estética, hacia la configuración de un tejido en el que se entretejen el sujeto, el objeto y sus incidencias en el plano de lo social y lo cultural, de lo político y lo estético, del pensamiento y el conocimiento. De allí su importancia.

5 Aquí la relación artística es con la literatura, más que con una pieza artística visual. Cabe preguntarse entonces legítimamente por un ensayo en que su forma sea visual y al mismo tiempo guarde los mismos objetivos que un ensayo crítico escrito.

6 Sobre la comprensión del concepto estética, remitirse al apartado, en este mismo texto, llamado Estética.

## BREVE ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN SOBRE “ENSAYO VISUAL”

A pesar de que la idea de “ensayo visual” no es reciente, sobre todo su práctica, sí resulta complejo intentar dar cuenta, en últimas, sobre qué es y qué hace que se configure como tal: ¿basta con que sea una serie de fotografías dispuesta de una cierta manera?, ¿es suficiente que, por ejemplo, un video trate un tema de particular interés para que se entienda entonces como un ensayo visual? Si es así, cualquier ejercicio visual es un ensayo, que al mismo tiempo se anula dada su deficiencia tanto en lo formal como en el contenido. No obstante, lo anterior no refiere a un purismo sobre clasificaciones y definiciones, sino a la determinación de una serie de atributos que permitan comprender la función de un ensayo visual y su configuración como tal.

Para iniciar, es preciso volver sobre los orígenes del ensayo visual para luego revisar lo que se dice, que es sumamente breve, sobre este. En este sentido, una primera comprensión sobre el ensayo visual y su cualidad narrativa sería “un conjunto de fotografías [con] un relato coherente” (Freeman, 2013, p. 9); esta idea está soportada en lo que fueron los primeros ensayos visuales publicados en *Life Magazine* desde 1930. Básicamente eran historias contadas a través de secuencias fotográficas, que hablaban en un tiempo lineal, sobre prácticas sociales, sobre un día de un médico o sobre cualquier tema de la vida diaria de las personas. Algunos trabajos bajo la denominación de ensayo visual fueron realizados por fotógrafos que han sido relevantes en la historia: Eugene Smith, Dorothea Lange, Henri Cartier Bresson, Walker Evans, Mary Ellen Mark, entre muchos otros que circularon su trabajo en la revista *Life*.<sup>7</sup>

La particularidad de los ensayos visuales publicados en *Life Magazine* es que las series fotográficas nunca aparecen solas en sí mismas, sino que la narración visual está acompañada por una narración escrita,

7 Algunos trabajos aún se pueden apreciar en <http://time.com>, no obstante, la localización por número de revista y año no es fácil o simplemente no hay forma de acceder. La mayoría de consultas se pueden realizar en páginas web no oficiales del archivo de *Life Magazine*, e incluso se pueden adquirir algunos ejemplares en físico.

que en ocasiones complementan la serie fotográfica o en ocasiones dicen lo mismo que las imágenes. Cabe aclarar que el trabajo fotográfico supera el textual, es decir que la intención por destacar lo visual es predominante, tanto por el espacio y disposición que se destina a la imagen como por la cantidad de fotografías que conforman cada ensayo. El texto acota, orienta la lectura de las imágenes hacia la historia que narra. Desde esta perspectiva, pareciera que el ensayo visual es una narración, la documentación visual de una historia que utiliza la cámara fotográfica como “una herramienta [...] para contar una historia” (Freeman, 2013, p. 10) sin que necesariamente siempre haya un análisis sobre lo fundamental de esa historia. Con ello no se quiere afirmar que el trabajo realizado por estos grandes fotógrafos está ausente de análisis, sino que su centro es la narración misma.

Desde ya se pueden evidenciar las grandes diferencias entre el ensayo como género literario, su objetivo, alcance y limitaciones, frente al ensayo visual comprendido como una forma de narración, quizá entendido como un juego de reflejos que intentan emular una realidad sin que necesariamente se configure como un ejercicio de reflexión del sujeto, como un ejercicio de pensamiento no enmarcado en las estructuras de la teoría o en las experiencias de la estética. Así que pareciera que el ensayo visual documenta, cuenta una historia o situación particular, tal como lo ejemplifican los trabajos publicados bajo la denominación de *ensayo visual* en la revista *Life*, lo que pone en evidencia algunas limitaciones, como por ejemplo: una fuerte estructura en la secuencia, centralidad en un asunto del tema (es decir que difícilmente puede considerar a la par los subtemas que atraviesan al tema general, sino que se decanta por uno de ellos), y es imperativo el acompañamiento de lo textual, aun si las fotografías pueden dar cuenta suficiente del tema.

Hoy en día se pueden rastrear ejemplos similares a los trabajos de *Life Magazine*, lo cual significa que el tratamiento del ensayo visual es en términos narrativos y no comprensivos del objeto de ensayo, quizá la diferencia estribaría en el uso o no del texto escrito, pero en todo caso resultan siendo narraciones (foto) gráficas, historias contadas paso a paso, como por el ejemplo el trabajo de Jan Sochor:<sup>8</sup> uno de sus ensayos es sobre los cortadores de caña en el Valle del Cauca, Colombia. El ensayo es una serie de fotografías en las cuales se observa un día de trabajo de un cortador de caña, muy similar al trabajo de Smith (1948), con la diferencia que Sochor prescinde del amplio contenido textual que Smith y otros incorporan en los ensayos visuales.

Por otra parte, en el campo de lo teórico las definiciones sobre ensayo visual son escasas y muy básicas, así por ejemplo “photo essays serve primarily to explain an argument because they exploit the rhetorical and narrative potential of images” (Marín y Roldán, 2010, p. 13). Desde esta perspectiva, el ensayo visual es tanto narrativo como explicativo, un poco en contradicción a la comprensión de ensayo en la teoría crítica, que como se comentó en el apartado anterior, no busca ni explicar ni argumentar, sino comprender, recorrer o reconocer el objeto de ensayo. No obstante, la definición de Marín y Roldán está en concordancia con lo que, al parecer, históricamente se ha entendido por ensayo visual.

---

8 Véase <http://www.jansochor.com/> categoría *photo essay*. No se puede negar que el trabajo fotográfico es de calidad, no obstante, el trabajo de Sochor evidencia la asunción sobre ensayo visual como narración y secuencia de un momento particular sin que necesariamente implique la comprensión del tema.

Un ejercicio interesante es navegar un poco por internet al escribir como palabras clave *ensayo visual* o *visual essay*, allí se encuentran un sinnúmero de ejercicios visuales, en especial fotográficos, que se denominan ensayos visuales, propuestas que resultan interesantes en la medida en que son ricos en técnica y estilo, en temáticas y problemáticas, pero, eso sí, narrativos y argumentativos. Frente a ello cabría pensarse la posibilidad de una redefinición o recompreensión sobre la función y los usos de los ensayos visuales a la luz de los fundamentos teóricos que ofrece la teoría crítica, en especial, los aportes de Walter Benjamin y Theodor Adorno, que como se verá en el siguiente apartado, se dan en la definición de una serie de atributos de la imagen crítica y, en consecuencia, del ensayo crítico visual.

## ATRIBUTOS DE LA IMAGEN CRÍTICA

Conviene aclarar antes de mencionar los atributos de la imagen crítica qué se entiende aquí por *atributo*. En primera instancia, este se define como las maneras de ser mas no las cualidades del ser, es decir, el “atributo no designa ninguna *cualidad* real [...], es al contrario, expresado siempre por un verbo, lo que quiere decir que no es un ser, sino una manera de ser” (Deleuze, 1989, p. 29). En el presente escrito, no se pretende en ningún modo hablar de lo distintivo de la imagen crítica frente a cualquier otro tipo de imagen, sino que, por el contrario, se intentará establecer lo constitutivo de la imagen crítica, partiendo de las maneras de ser.

Para determinar los elementos que comportan las maneras de ser de la imagen crítica, estos se podrían pensar desde: a) las definiciones mismas que la crítica propone, principalmente Walter Benjamin y Theodor Adorno, y b) por el modo en que la imagen misma lo dice, un ejemplo sería la estética. De tal manera, por lo menos tres atributos se pueden identificar: 1) la imagen crítica *es un cortocircuito*, un punto disruptivo que desencadena una serie de acontecimientos tanto en lo fotográfico como en lo visual y las configuraciones conceptuales no narrativas o retóricas; 2) *es una transferencia de sentido*, que refiere a los cambios que se suceden más que en la forma, en el contenido de la imagen y, finalmente, 3) *es estética*, no en su sentido

de experiencia de lo sublime (Dufrenne, 1982), sino como experiencia política (Aguirre, 2011; Benjamin, 1980, 1982, 1998, 2004; Rancière, 2009).

Por otra parte, y antes de entrar a describir cada uno de los atributos mencionados, cabe pensar en los atributos antagónicos de la imagen crítica: 1) esta no es documental; 2) aunque es estética no se inscribe directamente como una obra de arte o en el contexto estrictamente artístico, en tanto que “el arte que se presenta en un contexto estrictamente artístico deshabilita buena parte de la energía crítica que toda obra de arte debe contener” (Fontcuberta, 2015, p. 180); 3) la imagen crítica no es un discurso definitorio sobre el objeto fotografiado, así como tampoco sobre el acto fotográfico y todo lo que este comprende; por último, 4) la imagen crítica no es un fin o está adscrita a un determinado movimiento cultural, político, económico o artístico, sino que se hace herramienta para que el sujeto comprenda dichos movimientos y actúe sobre ellos.

Para explicar cada uno de los atributos de la imagen crítica que ya se han mencionado, se tomará como ejemplo parte del trabajo fotográfico de Joan Fontcuberta y Vivian Maier, para ir construyendo desde allí los atributos que configurarían un ensayo visual.

## Cortocircuito

Para poder definir este atributo es necesario recurrir de nuevo a Adorno (1984), en particular, cuando habla de “lo amado y lo odiado”,<sup>9</sup> en tanto que el choque entre dos fuerzas opuestas suele ocasionar una descarga que se traduce, en este caso en particular, como *lo crítico*. El cortocircuito es entonces un punto de ruptura que abre, posibilita u ocasiona una serie de cuestionamientos que pueden ir desde el objeto de la imagen, hasta lo exterior a ella y que la desborda; desde el acto fotográfico hasta los usos y funciones de la fotografía; desde el sujeto y su subjetividad, objetividad e intersubjetividad hasta el objeto y sus afecciones en el sujeto.

9 Remitirse al tercer párrafo del apartado “La relevancia de la figura del ensayo en la teoría crítica”.

Para el caso de la fotografía, aquella que carece de crítica, toda función se hace accesoria y pasa al plano de lo superficial,<sup>10</sup> en este sentido, “la fotografía se aleja de sus valores fundacionales (memoria, verdad, identidad, temporalidad, etc.), para limitarse a acompañar otros gestos de comunicación” (Fontcuberta, 2015, p. 189). Es decir, cualquier uso o función de la fotografía, por ende de la imagen, se anula o se cierra, para luego simplemente ser y servir a un interés particular de cierta cultura o sociedad, con cierta inclinación política o económica que no permite cuestionamientos sino que, de algún modo, instala un pensamiento estático.

Como ejemplo, en *Sputnik* (Fontcuberta, 2015), el cortocircuito se da en el momento en que el autor utiliza algunos valores fundacionales de la fotografía para ubicarlos dentro de un uso social específico de la misma, para luego, desde allí, cuestionar las frágiles características de la realidad en relación con el poder mimético de la ficción. La historia de *Sputnik* es sobre un cosmonauta ruso que extrañamente se pierde en una misión espacial, el momento histórico es la guerra fría y la carrera por la conquista del espacio exterior, cualquier error debe ser ocultado y toda victoria debe ser exaltada. Que Ivan Istochnikov se haya perdido en el espacio implicaba un error que debía ser borrado de la historia, sin embargo, Fontcuberta “encuentra” material fotográfico probatorio que da cuenta de la existencia de este astronauta y organiza una exposición que pretende rescatar la memoria de Istochnikov. No obstante, todo el andamiaje que estructura Fontcuberta alrededor de *Sputnik* es falso y para dar ese halo de realidad, de “verdad”, Fontcuberta se apoya en archivos fotográficos, materiales espaciales como las escafandras, periódicos de la época, escudos y demás para que realidad y ficción se encuentren, para crear un punto de quiebre entre ambos. Se puede observar que varias de las fotos que conforman *Sputnik* son sencillas y con un truco sutil que reduce la distancia entre ambos polos —realidad y ficción— y por lo tanto es allí donde mejor se condensa la crítica.

Vivian Maier hace un ejercicio distinto al de Fontcuberta, el cortocircuito que ella genera<sup>11</sup> está lejos de las categorías realidad y ficción, la ruptura que Maier logra establecer es la forma en que ella misma intenta comprender la cotidianidad y cómo ella se inserta en esta. El trabajo fotográfico de Maier podría clasificarse como *street photography*, si se quisiera clasificar, no obstante, el tema que domina sus fotografías podría definirse como de cotidianidad y existencia, pero no como la cotidianidad de los otros, tampoco la existencia única del otro, sino de lo cotidiano y la existencia a través de ella, desde su visión tan particular y de algún modo, al revisar la biografía de Maier, su modo de usar la fotografía desde la exploración —al parecer fue una fotógrafa empírica, que supo combinar su pensamiento liberal con el acto fotográfico—.

Un ejemplo de lo anterior, respecto al cortocircuito, son los autorretratos que Maier realizó, en especial aquellos donde utiliza el reflejo,<sup>12</sup> allí se aprecia todo lo que sucede frente a un gran ventanal pero a espaldas de ella, mientras su silueta funciona como una ventana de la ventana, la cual permite ver en el interior a un par de mujeres, la claridad es absoluta. Por lo tanto, la fotografía sugiere que ella es quien agencia la simultaneidad entre el adentro y el afuera (dos fuerzas opuestas), entre la cotidianidad de su diario vivir y lo que ello significa, junto con

---

10 Lo cual es diferente a la superficie de la que habla Deleuze (1989), poniendo como ejemplo la piel, la cual aunque está en la superficie es capaz de captar sensaciones, estremecer al sujeto e, incluso, tener una memoria del tacto.

11 No queda claro si es intencional o no.

12 Véase <http://www.vivianmaier.com/gallery/self-portraits/>



la existencia de los otros a través de la existencia de ella misma. La fotografía no es entonces retórica ni narrativa, es un modo más de escribir la forma —visual— en que se puede comprender el mundo.

Cabe anotar que la fotografía de Maier no es una cuestión de reflejos obvios en su trabajo, pero en sentido amplio no son reflejos de la realidad, ni siquiera de la realidad de Maier, a diferencia del trabajo de Fontcuberta, sino que Maier hace un giro desde el mero reflejo hacia la reflexión,<sup>13</sup> ya que no busca la apariencia del mundo cotidiano que habita, al contrario, ella reconstruye el mundo que habita por medio de *proyecciones* que se condensan en la fotografía. El cortocircuito en Maier es, entonces, el ejercicio mismo que ella realiza por comprender su relación con el mundo cotidiano frente al descentramiento que desencadena la práctica fotográfica en dicho mundo.

## Transferencia de sentido

Los atributos de la imagen crítica se encuentran vinculados entre sí, son interdependientes y pueden existir bajo la coexistencia mutua. Si el cortocircuito es el desencadenamiento de una fuerza crítica, la transferencia de sentido es el movimiento de esa fuerza hacia otro lugar, es decir, dicha fuerza son las proyecciones que el fotógrafo (para este caso particular) hace sobre la asignación de sentido que deviene del objeto fotografiado; tales proyecciones tienen un nuevo lugar para habitar: la fotografía misma. Desde un punto de vista, la transferencia de sentido es un atributo general de la imagen, la diferencia radica entonces en cómo se hace la transferencia de sentido. Por ejemplo, la imagen publicitaria quizá esté lejos de querer ser crítica, en tanto que no es su función social, sin embargo, la transferencia está en el movimiento del objeto como producto de una industria hacia el objeto como deseo de una sociedad. En el caso de la imagen crítica, el movimiento implica una construcción de conocimiento, la misma palabra

movimiento sugiere también un recorrido incluso por lo ya sabido, así que de esta manera la transferencia parte del objeto como desencadenamiento (lo que se quiere recorrer) hacia el objeto desencadenado (lo que se recorrió), el cual no es más que el objeto del propio deseo localizado en un nuevo lugar, en un soporte distinto y en un tiempo asincrónico: el objeto de la imagen crítica cambia de materialidad y modo de existencia.

Siguiendo con el ejemplo de *Sputnik*, la transferencia de sentido la realiza Fontcuberta con un acto simple pero lleno de significados, que cuestiona tanto el momento histórico y contextual del supuesto hecho —la guerra fría— como la propia historia y condiciones contextuales de la vida de Fontcuberta —el franquismo—. Ivan Istochnikov es el nombre ruso equivalente a Joan Fontcuberta, entonces Fontcuberta es Istochnikov, no solo por el nombre, sino porque es el mismo Fontcuberta quien recrea todo el personaje, entonces aquí ya no hay reflejos sino reflexiones sobre el sistema que legitima la realidad a través de la fotografía, la historicidad del sujeto en un contexto de opresión, control y poder, para finalmente cuestionar los procesos hegemónicos que construyen la historia bajo sus propios términos y moldean las voluntades. En este sentido, la transferencia de sentido permite que la propuesta de Fontcuberta no se reduzca a una serie fotográfica de falso documento.

En cuanto al trabajo de Vivian Maier, la transferencia de sentido puede identificarse en dos aspectos, especialmente en sus autorretratos: el primero de ellos es el de la multiplicidad de reflexiones de sí misma sobre cristales y espejos; el segundo aspecto, cuando inserta su propia imagen de manera discreta, por ejemplo su sombra proyectada sobre la pared en un edificio.<sup>14</sup> De modo más directo, los autorretratos de Maier no buscan retratarla a ella en su unicidad como sujeto, sino que ella se configura como espacio recorrido y por tanto habitado, ya sea por ella misma o por los otros sujetos y objetos de la imagen. Se observa entonces cómo en Maier se suscita de nuevo la idea de cotidianidad, el autorretrato se desplaza ingeniosamente al paisaje que la contiene y contiene su propio mundo. La diferencia

13 Aquí se hace referencia a la distinción entre reflejo y reflexión, y aunque una es sinónimo de la otra, la primera se entiende como mimesis de aquello que refleja, mientras que reflexión implica la superación de lo que refleja, ya no es mimesis sino construcción de lo reflejado.

14 Véase <http://www.vivianmaier.com/gallery/self-portraits/#slide-12>



con Fontcuberta es que ella no simula ni pone a prueba los caracteres verosímiles de la fotografía, en tanto que su punto de ruptura no es sobre las fuerzas realidad y ficción, sino que la transferencia de sentido en Maier es el desplazamiento de “la investigación desde el terreno de las distinciones estéticas al de las funciones sociales” (Benjamin, 2004, p. 48) en tanto que su mirada siempre está puesta en intentar comprender, por medio de la imagen, su propio modo de existencia y la existencia del espacio que habita, mas no es una mimesis o una construcción artificial que trascienda la propia imagen de Maier.

## Arqueología

Respecto a este atributo de la imagen crítica, habría que subrayar que corresponde más a quien o quienes construyen la imagen que a la imagen misma, y hace referencia tanto a la metodología conceptual de trabajo como a las formas de organización del conocimiento por parte de quien la crea (Fontcuberta, 2013). Cada uno de los sujetos de una sociedad se nutre de imágenes, textos y contextos, se apropia de formas, estilos, ritmos, miradas y el conjunto mismo de su propia experiencia visual para poner todo ello en juego y entonces hacer la imagen, la cual es capaz de proyectar todo lo anterior, de condensarlo y hacerlo visible. A la arqueología de la imagen en tanto atributo, le corresponde determinar la estrategia conceptual —más que un orden procedimental— que tendrá lugar en el momento en que se da el cortocircuito, así como en su momento previo, puesto que la arqueología de la imagen posibilita cortocircuitos.

Por otra parte, la arqueología de la imagen como atributo crítico representa la historicidad visual del sujeto e implícitamente del objeto. En este sentido, la historicidad no es indiferente a las formas de organización del conocimiento, por el contrario, las posibilita, pero en este caso el conocimiento que parte de la imagen es un conocimiento de orden visual y, como tal, solo puede ser expresado, representado, recorrido o analizado desde los mismos términos de la imagen y la visualidad.

De manera general toda imagen tiene una arqueología, ninguna escapa a ella. Por más banal que esta sea, tras ella siempre existen elementos que permiten reconstruir su origen y determinar así su función social actual. En tanto que la historicidad se vincula con la actualidad misma de la imagen “no basta con saber decodificar las fotografías según parámetros históricos, estéticos y semióticos: hoy predominan los usos económicos y políticos de la imagen” (Fontcuberta, 2013, p. 203).

## PROPUESTA FOTOGRÁFICA “ENSAYOS VISUALES CRÍTICOS”

Aunque en la teoría crítica se habla de la exclusión del elemento estético del ensayo como tal, en un ensayo visual o fotográfico no se puede prescindir de dicho elemento dado que hace parte intrínseca de la imagen. Sin embargo, en el ensayo visual el elemento estético hace parte del contenido y puede tomar partido como elemento crítico. Cuando Adorno (1984) habla de ensayo, se refiere a la estética en términos artísticos o como parte del arte, por lo cual considera que un ensayo no es una obra científica ni mucho menos una obra artística. En este sentido, un ensayo visual no es una obra científica y aunque cuente con elementos estéticos, tampoco debe ser entendido como una obra puramente artística. “The essay thereby acquires an aesthetic

autonomy that is easily criticized as simply borrowed from art, though it distinguishes itself from art through its conceptual character and its claim to truth free from aesthetic semblance” (Adorno, 1984, p. 153).

Como ya se ha visto, la imagen crítica cuenta con una serie de atributos que permiten identificarla como tal, esta condición no es distinta en un ensayo visual crítico, este cuenta con los mismos atributos más algunos otros que son particulares a la finalidad misma de un ensayo visual crítico y que serán expuestos más adelante. Pero antes de entrar a definir esos otros atributos es preciso determinar cuál es el objetivo y cuál el objeto de estudio de un ensayo crítico visual. En primer lugar, hay que afirmar que un ensayo de esta naturaleza tiene como objetivo agenciar, es decir, crear modos o estrategias de agenciamiento en las que los sujetos logran comprensiones visuales del objeto del ensayo. En segundo lugar, el objeto de estudio de un ensayo no está determinado por el objeto en sí, sino por los tránsitos que realiza por las líneas de fuga que proyectan los puntos disruptivos (cortocircuitos). Es precisamente por estas líneas por donde el conocimiento circula y reside. Esto quiere decir que el conocimiento sobre un objeto no se halla en el objeto mismo como tal, sino en las redes de relaciones que se establecen cuando interacciona con el mundo del sujeto y el sujeto mismo. Por lo tanto, es por estas líneas que el ensayo crítico visual encuentra su objeto de estudio.

Aunque el trabajo de *Sputnik* no es un ensayo visual, sí se acerca de manera acertada a lo que podría ser un ensayo crítico visual, en tanto que Fontcuberta no pone en crisis el concepto “realidad”, sino que revisa cuidadosamente el conjunto de relaciones que determinan cómo se utiliza la realidad y lo vulnerable que es —por lo tanto, no es lo constitutivo sino lo constituyente— además permite revisar cómo la sociedad agencia la realidad. Como ya se ha mencionado, a Maier no le preocupan las cuestiones sobre realidad, lo que a ella le interesaba era la cotidianidad. Claro, tampoco le debió interesar algo semejante como un ensayo visual, pero sus fotografías evidencian un alto nivel de crítica y búsqueda que podrían dar paso a un extenso ensayo crítico visual, si se quisiera. Solo que a diferencia de Fontcuberta, el trabajo de Maier está exento de la palabra escrita. Esta situación potencia aún más su trabajo fotográfico y pone en relieve los modos en que se puede comprender visualmente.

## ATRIBUTOS DEL ENSAYO CRÍTICO VISUAL

Al igual que una imagen crítica es definida por sus propios atributos, los cuales son los elementos constitutivos que posibilitan entender la imagen como crítica, el ensayo visual crítico comparte los mismos atributos, junto con al menos cinco más que están orientados sobre todo a determinar sus modos de ser: 1) inmediatez, 2) autenticidad, 3) cognición, 4) reflexividad y 5) serialización. Los atributos entonces como formas de ser del ensayo crítico, también funcionan a modo de claves para la construcción de un ensayo visual.

### Inmediatez

En los textos sobre fotografía que escribió Benjamin (1998), en repetidas ocasiones se puede leer sobre el acto fotográfico como algo inmediato, que pasa en un instante, pero que puede condensar en él toda la historia. Por otra parte, también lo señala Gilles Deleuze (1989) cuando afirma que lo más profundo es lo inmediato. Pero tampoco se debe confundir este atributo con lo puramente superficial y por lo dado al hacer. Aquí inmediatez hace referencia a que la fotografía no es un acto premeditado o un burdo montaje, por el contrario, en varias ocasiones es aquello que solo puede pasar una vez: desde un juego de miradas, la proyección de la luz desde distintas direcciones, hasta la luz cenital que ilumina la escena son elementos aleatorios que estaban aconteciendo sin orden pero encadenados todos a un solo hecho —el movimiento de lo humano y del mundo que lo rodea— condensado en un lugar particular, todo puesto en un orden sobre un plano de materialidad que dista del exterior (el soporte del ensayo). Ese instante fue captado de inmediato y para siempre, de algún modo, es único.

Lo crítico se representa en lo inmediato en tanto que corresponde a la superficie de las cosas y es la entrada para poder analizar el objeto. Lo inmediato se hace crítico porque es allí donde reside todo el potencial para confrontar el mundo, o por lo menos para buscar los puntos de quiebre que desatan el pensamiento.

## Autenticidad

Este tema lo ha trabajado Walter Benjamin (1982) de manera particular, puesto que la fotografía señaló un cambio, o mejor aún, marcó la distinción entre original y copia, pero además cuestionó la originalidad al determinar que esta es relativa a su aura. El aura es entonces la definición de su autenticidad. De igual manera, la autenticidad de la imagen crítica reside en su aura, pero esta no es relativa al objeto, sino al modo en que la fotografía aborda el objeto fotografiado. Aquí la distinción entre original y copia no existe, puesto que no se hace referencia directa a objetos, sino a los modos de ser de ese objeto.

En otras palabras, la autenticidad es un atributo del ensayo visual en tanto constituye aquello sobre lo que se cuestiona o se intenta comprender, pues la crítica no es más que ejercicios de comprensión sobre algo específico que genera malestar o confort, aquello que no busca ser explicado sino comprendido. En todo ello está ese *ser* que permite cuestionarse. Un ejemplo claro de *autenticidad* es el trabajo de Maier frente a cualquier otro ensayo visual<sup>15</sup> como los de la revista *Life*, ya que en su mayoría, su principal distinción es que son, por una parte, documentales y, por otra, al ser encargados por la revista, los intereses de esta afectan tanto el uso como la función social del ensayo visual. Por lo tanto, un ensayo crítico visual halla su autenticidad en su propia autonomía.

## Cognición

La cognición es un paso sutil de la *inmediatez*, que se planteó al principio, hacia la profundidad misma que esta conlleva como acto deliberado. Un ensayo crítico visual implica una relación activa con el objeto del ensayo, la cual posibilita la construcción de una red de relaciones que permiten comprensiones cognitivas sobre el objeto. Esto quiere decir que es necesario fotografiar varias veces el mismo sujeto o motivo, a distintas horas del día, en distintos momentos, desde distintos ángulos y planos. Consiste básicamente en deconstruir fotográficamente el objeto del ensayo, pero hay que cuidar que dicho ejercicio no se convierta en una tarea documental, que no está mal, pero en cierto modo la documentación implica la recolección de datos pero no llega a pasar a una fase de construcción, es por ello que los ensayos visuales de la revista *Life* —los cuales son de una calidad excelente y no se ponen en tela de juicio— no se podrían considerar críticos en la dimensión que aquí se propone, en tanto que varios de ellos son fotografías documentales que son reforzadas por varios párrafos de texto.

Ahora bien, también es necesario aclarar la utilidad y uso del texto en un ensayo visual crítico. Este debería ser básicamente fotográfico, pero es cierto que requiere del texto para poder medianamente encausar el sentido mismo. Esto se debe a que la imagen es polisémica y según la experiencia visual de cada persona, puede significar diversas cosas, así que el texto ayuda a identificar el tema central mas no limita un terreno. Sin embargo, un ensayo visual crítico no debería exceder el uso de la palabra escrita, debe permitir que la imagen misma hable todo lo que pueda, por lo tanto, el uso de la palabra es limitado.

---

15 Cabe aclarar que no se cuestiona la originalidad de cada fotógrafo y su trabajo, sino que como se explicará, los trabajos en la revista *Life* están condicionados por las exigencias mismas de la revista.

## Reflexividad

Finalmente, uno de los atributos más interesante es la reflexividad, la cual se opone diametralmente al reflejo. En apartados anteriores ya se ha hecho referencia tanto al reflejo como a la reflexividad. En este orden, el reflejo representaría el grado de imitación o mimesis de la fotografía (Fontcuberta, 2013), mientras que el atributo reflexivo hace referencia a las cualidades proyectivas de la realidad o la ficción en la fotografía y que permiten un desplazamiento de lugar respecto a las formas de pensamiento (Jagodzinski y Wallin, 2013). Esto quiere decir que a un ensayo visual crítico no le interesa ser mimesis, le interesa ser proyección, esto por varias razones: primero, siguiendo el discurso de Benjamin (2004), el aura de las cosas es su proyección sobre el mundo (las incidencias del objeto sobre un espacio y un tiempo que corresponden al objeto y al sujeto), no obstante él la describe de forma un tanto poética.<sup>16</sup>

Así que el atributo de reflexividad en un ensayo visual crítico refiere en todo momento al aura del objeto de ensayo y no propiamente a su forma. Es decir, el reflejo es un simulacro de la forma, negando toda posibilidad de entrar en el objeto, de deconstruirlo y comprenderlo. El reflejo es el engaño. En cambio, las proyecciones hablan de contenido y forma, de contenido y significado, de sujeto-objeto. De igual modo, la reflexividad no se limita al aura como elemento crítico, también está la “potencia de lo falso”, “una variabilidad referida al contenido [...] El hombre verídico muere, todo modelo de verdad se derrumba en provecho de la nueva narración” (Deleuze, 1987, p. 161). Es decir, que ese primer estadio de mimesis es solo una excusa narrativa para poder acercarse al objeto de estudio, es una estrategia que no se agota en el reflejo, sino que permite pasar la piel de lo superficial para así entrar al contenido mismo del objeto para, desde allí, constituirse como crítica.

16 “Pero ¿qué es propiamente el aura? Una trama muy especial de espacio y tiempo: la irreplicable aparición de una lejanía, por cerca que pueda encontrarse. En un medio día de verano, seguir con toda calma el perfil de una cordillera en el horizonte o una rama que proyecta su sombra sobre quien la contempla” (Benjamin, 2004, p. 40).

## Serialización

Como aspecto formal, un ensayo visual es un conjunto de fotografías que intenta dar cuenta de la deconstrucción del objeto del ensayo, así que un ensayo visual crítico es una serie organizada de fotografías que condensa intrínsecamente los demás atributos. Al igual que un ensayo escrito, el cual consta de varias unidades o párrafos en que se desarrolla el tema a ensayar, y cada unidad se corresponde con la inmediatamente anterior permitiendo un desenvolvimiento de determinado trayecto que conlleva a los centros problemáticos, en un ensayo visual crítico sucede exactamente lo mismo. Cada foto o pequeños grupos de fotos van configurando las unidades de desarrollo del objeto de ensayo.

Respecto a la serialización de momento se podría hablar de dos tipos:

The first kind is the sequence series, in which the same motif or subject appears in several places and changes or transformations are analysed [...] The second kind is the samples series, in which the same learning activity, idea or educational phenomenon is presented through a number of single cases. (Marín y Roldán, 2010, p. 10)

El ensayo visual crítico opera sobre estas dos clases de series a nivel estructural, pero además la serialización como valor crítico corresponde más a la relación contenido-significado que a la relación forma-contenido. Lo anterior quiere decir que la serialización no es una camisa de fuerza que junta un grupo de imágenes por su color, forma o motivo, mas ordena las fotografías por diversas jerarquías de relaciones que construyen significados más amplios o profundos en cada unidad de desarrollo.

## CONSIDERACIÓN FINAL

Teniendo en cuenta lo anterior, vale aclarar que los atributos aquí expuestos conforman una propuesta, un modo de comprender la figura del ensayo visual y considerar un análisis de este desde algunos de los postulados de la teoría crítica. Pero en ningún caso es una definición

ni una exigencia de lo debería ser un ensayo visual, además, cualquier ensayo visual puede ser crítico sin que necesariamente atienda lo expuesto aquí, pero al denominarlos *ensayos críticos visuales*, se quiere hacer énfasis y referencia directa a los atributos que se han expuesto, lo cuales tienen su origen en la teoría crítica y la forma en que comprende el ensayo literario.

El objetivo del texto consistió en mostrar una posibilidad de creación artística, que surge de la fotografía y transita por la reflexión así como por la construcción de conocimiento, lo cual funciona como metodología, pero, en especial, se relaciona con la dimensión del ser del ensayo. En el caso del ensayo visual, esa dimensión del ser está fundada en los saberes visuales, en el conocimiento visual que únicamente la mirada y la experiencia del ver puede posibilitar y, que por lo tanto, solo se pueden expresar visualmente.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1984). The essay as form. *New German Critique* (32), 151-171. doi:10.2307/488160
- Adorno, T. W. y Benjamin, W. (1998). *Correspondencia (1928-1940)*. Madrid: Trotta.
- Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En I. Martins e R. Tourinho (ed.), *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos*. (pp. 69-112). Santa Maria: UFSM.
- Benjamin, W. (1980). *Imaginación y sociedad: iluminaciones* 1. Madrid: Tauros Ediciones.
- Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos* 1. Madrid: Tauros Ediciones.
- Benjamin, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Dufrenne, M. (1982). *Fenomenología de la experiencia estética: el objeto estético*. Valencia: Paidós.
- Fontcuberta, J. (2013). *Camouflages*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2015). *Imago, ergo sum*. Madrid: La Fábrica.
- Freeman, M. (2013). *La narración fotográfica: ensayo y reportaje visual*. Barcelona: Blume.
- Jagodzinski, J. y Wallin, J. (2013). *Arts-based research. A critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Maier, V. (2016). Vivian Maier: portafolios. Recuperado de <http://www.vivianmaier.com/>
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo Essays and Photographs in Visual Arts-Based Educational Research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23.
- Rancière, J. (2009). "Políticas estéticas" Jacques Rancière. *Lugar a dudas* (13), 14. Recuperado de [http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/13\\_rodrigo\\_alonso.pdf](http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/13_rodrigo_alonso.pdf)
- Smith, E. (1948, septiembre). Country doctor. *Life Magazine*, 115-145. Recuperado de <http://www.oldlife.net/issue.php?date=1948-09-20>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Madrid: Anthropos.





# LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE MÍ, LOS OBJETOS Y LAS PERSONAS

Jenny Hincapié Castillo<sup>1</sup>

Este escrito está enmarcado en el contexto de los procesos de creación artística contemporánea, a partir mi experiencia personal. Me hice cuestionamientos constantes acerca de cómo llegué a la fotografía y de cómo se convierte en uno de los medios de expresión más influyentes en mí, para luego, producto de esa profunda pasión por la cámara fotográfica y sus lenguajes, generar una estrategia para el desarrollo del pensamiento creativo en muchos de mis estudiantes, a través de la autoobservación, la sensibilidad, el detenimiento, la contemplación, el juego y de la relación entre el *yo soy*, los demás, las cosas y el mundo que habitamos y transformamos.

Soy diseñadora gráfica, licenciada en Artes Visuales, me gusta ilustrar y hago literatura para niños, además de ser meditadora, cantante, emprendedora, amante de la buena música, la filantropía y los animales. En esta ocasión me centraré en mi pasión por la fotografía, porque significa el poder de la luz, como mi seudónimo “Yoko” en japonés.

Contaré cómo llegué hasta el momento en donde identifiqué que la fotografía era una de las formas más coherentes para manifestar algo que podía imaginar, pensar, ver y no contar con palabras. Porque eso tiene la fotografía, una capacidad de contar más de mil historias, ser objeto de miles de interpretaciones, inducir, mostrar, captar la atención y finalmente hacer un llamado a que “todo merece la mirada del afecto”, como dice el maestro colombiano Manuel Santana (2006) en su proyecto “Echando lápiz”.

Cuando elegí las artes como camino de vida, propósito y expansión de mi capacidad para crear, comunicar y explorar mundos, pasé por muchas etapas y de todas conservo su esencia, pero apoyándome siempre en la imagen estática, en el recuerdo, en la que el tiempo puede congelar, detener y reproducir cada vez que fijemos la mirada.

Estudié diseño gráfico; con la música en mis venas y el dibujo mezclados, lo elegí porque creía que era un mundo de creación sin límites, ideas y más ideas, me apasionaba llegar a ser algún día un agente creativo, alguien con capacidad de generar una imagen que cambiara el mundo y acciones por el estilo. Con el tiempo y ya en el medio laboral no me encontraba satisfecha, no era culpa del diseño, simplemente necesitaba más.

Fue entonces cuando comencé a dar clases para ayudarme “con cuestiones” (fotocopias, transportes y otros de la universidad) y me di cuenta de que me apasionaba hablar con las personas, crear espacios de reflexión y generar lazos de amistad que perdurarían mucho tiempo. Eso de ser *profe* me gustaba, filosofar, ir más allá de lo establecido y, lo mejor, en compañía. La gente y mi vocación por la pedagogía, hicieron conexión con mi fidelidad a la filantropía, a lo humano, especialmente mi devoción por el pensamiento y el amor. Y eso marcaba dentro de mí un ciclo y un camino diferente.

Empiezo entonces con la docencia y, mucho mejor, en el universo de las artes visuales como vehículos para conectarme desde lo sensible conmigo misma, con la gente.

---

1 Diseñadora gráfica y licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, con estudios sobre la resiliencia y la educación infantil. Con amplia trayectoria en procesos formativos y comunitarios desde el arte.  
Correo: yoko.zein.arts@gmail.com

## LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA

¿Qué significa entonces la fotografía y por qué es tan importante dentro de mi obra artística? En primer lugar, el acercamiento con la fotografía ha sido siempre mágico, desde la cámara estenopeica, el revelado análogo, las fotografías en blanco y negro, su poética de antaño y sobre todo, la emoción, el pensamiento y las preguntas que esconden cada una de sus imágenes. Además de esto, su relación extraña con el tiempo y el espacio.

El tiempo en la fotografía es relativo, dependiendo desde la perspectiva con que se le mire, puede ser desde lo técnico o desde lo discursivo. Por esto, considero que la luz de la fotografía es siempre inmanente, existe y se fusiona en tiempo pasado, presente y futuro en una sola imagen, pues captura el pasado, se revela en el presente y es el futuro el que la mantiene con vida, a través de la memoria.

En cuanto al espacio... Es increíble cómo una imagen fotográfica puede darnos un fragmento micro de una macrorrealidad, de un paisaje, de un lugar, de una persona, de una cosa, de las cosas. Una imagen fotográfica puede ser un trozo fractal del magno universo de luces, sombras, colores y formas del cual hacen parte. Y así como pienso que el tiempo y el espacio se fusionan en la fotografía, como la luz y la forma entran en vibración, juego entonces con la idea de sacar de *su tiempo a las cosas y de su espacio a los conceptos*, para desbordar las realidades. Aquí lo que sucede, entonces, es un suceso fotográfico sacado de la luz y la forma para hablar de huella, de vestigio. Hacer volcar la atención en algo.

En este mismo sentido reflexiona Dubois (1994) que considera a la fotografía, además de una huella de lo real, una categoría de pensamiento. Profundizando en esta posición teórica, el autor llega a la conclusión de que la fotografía es como una imagen-acto y que su categoría de índice funciona en el momento de disparar, antes y después funcionan los códigos (Dubois, 1994).

En el momento justo antes de obturar la cámara “estás cargado(a)”, tienes una intención, una idea, técnicas y conceptos, emociones, ideas, ganas de contar algo, o simplemente de llevarte a tu galería de recuerdos alguna imagen que se quede por siempre en tu memoria. Lo que no sabes es qué pasará con esa fotografía cuando la veas nuevamente, porque siempre hay antes, durante y después para la fotografía, a eso se refiere Dubois (1994)

cuando habla de códigos. Qué sucede cuando tomas la fotografía, cuando eliges cuál comunica lo que quieres y cuando la expones a los ojos de la gente.

Entran entonces los códigos culturales, las experiencias y la memoria a funcionar. Allí se pueden observar, analizar, recordar, interpretar las imágenes fotográficas y una serie de procesos cognitivos que comienzan a suceder en las personas, así como también cada imagen fotográfica evoca e incita algo emocionalmente; por esto, cuando la sacas a la luz, la revelas y conectas con el inconsciente colectivo de muchísimas personas, puede que la lean e interpreten de manera diferente, pero fue una persona quien tomó la imagen. Y es una persona quien la ve, universos distintos que se encuentran y conectan a través de la imagen fotográfica. De nuevo, tiempo y espacios se fusionan. Ahí está la luz de la fotografía.

Por tanto, considero que la noción de índice tiene una serie de límites. Por ejemplo, la fotografía no explica, no interpreta, no comenta y lo que es más importante, es necesario —como dice el propio Dubois— liberar al signo fotográfico del fantasma de una fusión con lo real (Dubois, 1994).

## LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE MÍ

Lo primero que logró llamar mi atención de la fotografía fue la idea de poder jugar con la identidad a través de la imagen. Preguntas como quién soy, qué imagen me conecta más conmigo misma, qué imagen revela lo que quiero decir sobre mi vida y la pregunta sobre los juegos de poder cargados en la imagen fotográfica que hablara de identidad en un autorretrato comenzaron a apasionarme.

El poder de la luz de la fotografía sobre mí llenó de poética la mirada aguda que tenía sobre las experiencias y los sucesos que enfrentaba en mi vida. Necesitaba encontrarme conmigo misma y una reflexión grata me la llevé retratándome con una cámara pequeña de fotografía.

Y como mencioné, en mi obra fotográfica juego con la idea de sacar de *su tiempo a las cosas y de su espacio a los conceptos*, para desbordar las realidades y producir sentidos e interpretaciones diferentes de todo aquello que se mira. Nada lo doy por hecho, la fotografía no necesariamente muestra “lo real”, pues

eso que creemos que es la realidad, se desconfigura extrayéndolo de su contexto natural, moviéndolo del lugar común y generando otros sentidos.

Lo que yo hago con la imagen fotográfica son como los *ready-mades* de Marcel Duchamp, objetos sacados de un determinado contexto espacio-temporal, para luego deconstruirlos y convertidos en arte, forzar a la mente a pensar e imaginar. Hago entonces *ready-mades* con la imagen fotográfica, empiezo conmigo misma y luego con los objetos.

## LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE LOS OBJETOS

### Serie Yokobjets

La extracción del objeto cotidiano de su contexto habitual para generar nuevas miradas, perspectivas de mundo, reflexiones y pensamientos sobre lo naturalizado, acerca de lo socialmente aceptado, comenzaba a llenar de curiosidad mi mundo y mis fotografías de sentido.

En la universidad, dentro de la Licenciatura en Artes Visuales hacia el año 2011, en algunas clases retomaba el tema y en este caso me apoyé en Michel Foucault (2008). Me apasionó en ese momento cómo los objetos enmarcados en determinado contexto podían generar sensaciones y condicionamientos sociales, tan fuertes que cambiaban la conducta de las personas, sus formas de comportamiento, valores y sentimientos de seguridad e inseguridad en un espacio como la ciudad, transgrediendo lo público y lo privado.

Lo digo porque mi obra en esta época se centró en la *coacción imaginada*<sup>2</sup> que ejercen algunos objetos sobre nosotros, como por ejemplo una cámara de seguridad.

Objetos que nos vigilan, cuidan cada paso que damos, cada acción y cada movimiento, es algo así como el Gran Hermano de George Orwell (1957) en su novela 1984. Pero Foucault y la fotografía eran mis aliados para desmentir este pensamiento y sacarnos un poco del condicionamiento con el cual se cargan socialmente algunos objetos.

Hago un experimento y coloco lo que yo llamo “objetos vigilantes” por toda mi casa, produciendo el mismo efecto que quiere explicar Foucault (2008) con su teoría y realizo videos y preguntas acerca de cómo pudo haber sido la experiencia, les hacía preguntas a mis familiares como:

- P/. ¿Se sintieron vigilados?
- R/. Sí, claro, sentía que alguien me miraba.
- P/. ¿Por qué no quitaba esa molestia de ahí?
- R/. Sentía que no debía hacerlo.
- P/. ¿Qué sentía cuando lo miraban?
- R/. Que no tenía privacidad, tenía que dejar de ser yo.
- P/. ¿Le sucede eso también en la calle?
- R/. A veces sí siento que me siguen, o están atentos a cada uno de mis movimientos, es una libertad condicionada.

---

2 Expresión usada por Foucault (2008) para determinar aquellas cosas que creemos que nos condicionan o condicionan nuestra realidad, pero que en realidad no cumplen tal función. El condicionamiento sucede en nuestra imaginación y es creado.

Esta obra se expuso en la Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional, con el nombre *Itinerancias*. Así es como paso del autorretrato a observar mi entorno con criticidad, pasando luego a la poética del espacio sugerido y cargado de experiencias pedagógicas.

Aquí viene la pregunta de cómo la fotografía, el arte y la pedagogía, se fusionaron en mi experiencia profesional y de cómo pudieron, poco a poco, volverse parte de mi obra artística. Fue desde la poética del espacio, como lo señala Gastón Bachelard (1957), a través de sus objetos enmarcados en lugares que lograron capturar totalmente mi atención.

### Así es como nace Animacacharros

En un lugar en donde las cosas que caminan  
y caminan en la nada, se entierran y se olvidan.  
En un lugar que nunca fue un lugar, aun viviendo  
en él su gente eternas primaveras.  
En un lugar en donde lo más valioso se vuelve espuma,  
donde no hay dónde y donde todo tiene lugar...,  
los objetos toman vida a la luz de quien  
los escucha con la mirada.  
¿Acaso no ves que a los objetos  
les acude siempre cierto vacío?  
Es un vacío el espacio que ocupa el objeto,  
eso que nos conecta, a veces yo también puedo ser ave  
de alambre, mariposa de madera, medusa de cielo.  
Yoko (2010)

En el marco de práctica pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional logré hacer una simbiosis entre práctica artística y práctica pedagógica, tomando una materia electiva llamada Práctica Pedagógica con Comunidad en Condiciones de Desplazamiento; allí me convertía en “profe” de comunicaciones de estudiantes de quinto de primaria en una escuela popular llamada Fe y Esperanza. Allí comencé una de mis primeras prácticas como docente, pero fue allí también donde comencé a producir nuevas poéticas, narrativas y formas de ver y generar otros sentidos sobre el mundo.

La pertinencia de mi obra cobraba una total relación con la realidad docente que enfrentaba, pero eso no se dio de un momento para otro, tuve que atra-

vesar por distintos momentos como leer el contexto, comprender sus lógicas de comunicación, visiones de mundo y, lo mejor, conocer a mis estudiantes, descubrir sus intereses, saber qué los llenaba de vida y qué les dolía de su realidad. Gracias a los recorridos que hacíamos por el territorio, cartografiando sus caminos, historias y experiencias, noto algo especial en el ambiente, en los espacios, en las calles, en las casas. Ese algo especial era realmente deprimente para los ojos de un amarillista, para mí era magia y necesitaba encontrar la manera de mostrarlo.

Fotografío distintos objetos: un columpio en el suelo dañado, una nube de detergente atascada en un caño que antes era laguna, un tubo viejo, una casa, una puerta, un trozo de madera, una rendija oxidada. Luego observo cada una de las fotografías y resulta que en ellas veo transformadas a una ballena, una vaca, un conejo volador y una serie de personajes que me cuentan una historia. Así es como nace *Animacacharros* en el 2010, un libro de fotografía e ilustración, que podría llamarse libro arte y que surge de la poética y de la necesidad creativa de mostrar una cotidianidad, con “otros ojos”, así como de potencializar los espacios a través de la imaginación, mirar con afecto otras realidades respetando y valorando su objetualidad, refiriéndome a los objetos que las caracterizan.

Los objetos que encontramos en la cotidianidad son producto de necesidades culturales, políticas y económicas. Necesidades que involucran un uso y desuso de estos. Para este proyecto tomo los objetos desde dos puntos de vista: el *objeto-basura* y el *objeto-ausente*. El *objeto-basura* es aquel que se encuentra en el estado de desuso y olvido. La única necesidad que le aqueja es la de esperar con el paso del tiempo su lento deterioro, mientras que el *objeto-ausente* es aquel que por uso y desuso de la costumbre es completamente indiferente a la mirada de quien lo creó, de quien lo usó, de quienes dicen haberlo conocido ya de memoria, su forma física y su valor y es reemplazado continuamente por el *objeto-novedad*, del cual no hablaré por ahora.

Estos dos tipos de objetos son los que, mediante la fotografía, se intervienen, se alteran para dar sentido a través de la imagen a los viejos cacharros, para suscitar

cruces entre ideas y palabras y la olvidada imaginación. Generar también hipervínculos con otros objetos, situaciones o cosas que, en este caso, dentro de su contexto y extraídos de él, devuelven la vida al objeto poniendo en cuestión al mundo cotidiano. Dándole un sentido que disloca lo acostumbrado y le devuelve nuestra mirada, nos hacen pensar qué significan esos objetos en la vida real, inmersos en la cotidianidad y a nivel social.

## La pertinencia social de Animacacharros

El proyecto “Animacacharros” incentiva procesos de contemplación y re-creación sobre lo ya existente. En este caso, hago referencia a las distintas problemáticas de desplazamiento y contaminación a las cuales se ven enfrentadas ciertas personas de distintas poblaciones y que, mediante el lenguaje contenido en los objetos-espacios, suscitan pensamientos, recuerdos, experiencias, reflexiones de apropiación con el lugar, perdiendo la indiferencia insólita a la cual nos hemos acostumbrado.

El libro da cuenta de un proceso personal de sensibilización frente al contexto en donde tomé las fotografías. La gran mayoría de la población es desplazada por la violencia en distintos lugares de Colombia, por lo tanto, el espacio habitado, las casas, los objetos que los circundan, en muchos casos no significan mucho ni emocional ni históricamente para ellos. Se vuelve entonces un espacio prestado que es apropiado a la fuerza y que en un futuro próximo se piensa abandonar, olvidar, quizá para retornar a los objetos y espacios que en verdad les pertenecían. Se trata de escuchar visualmente lo que las cosas nos pueden contar. Así mismo, muestra la problemática que enfrentó la comunidad del barrio El Progreso de Soacha en relación con el territorio-desplazamiento-ambiente, a través de la fotografía, la interposición de planos, troqueles, dibujo espontáneo y un texto poético-conector.

Los niños y niñas del grupo al cual les daba las clases de comunicación gráfica, en ese entonces, al ver el proyecto y la influencia del libro en sus capacidades imaginativas me sugieren el Taller de Exploración Animacacharros. Son ellos quienes se apropian de la cámara fotográfica, aprendiendo lo básico y trascendiendo asuntos técnicos para comunicar, jugar y encontrar en su espacio, objetos e historias fuentes de inspiración y exploración creativa.

Encuentro allí que existe una alianza muy fuerte entre la fotografía y el dibujo para mis estudiantes. Mirando con ojo-poético su entorno, detallan cosas que “antes no existían”; observan, juegan, imaginan historias pero finalmente toman la fotografía, para luego intervenirla y darle otro significado por medio del *collage*.

Los niños y niñas descubren que todo puede cambiar con un poco de imaginación, buscando nuevas alternativas a lo que ya está impuesto, hecho y determinado como tal. Aprenden que pueden ser agentes de cambio a través de la fotografía y el dibujo re-creando las escenas tomadas, los objetos, otorgando un sentido histórico, poético y mágico desde el juego y la imaginación de su realidad inmediata. En este sentido, un libro de fotografía y dibujo, inspirado en un contexto determinado, trasciende a la vida por medio de la exploración creativa de la fotografía, el recorrido, el reconocimiento, la magia del dibujo, haciendo parte de los juegos de algunos niños y niñas de quinto de primaria de Cazucá, Soacha en el 2010.



## LA LUZ DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE LAS PERSONAS

Es en este momento cuando me pregunto quiénes están detrás de las cosas, quiénes las producen, las usan y las exploran, les dan un sentido y se lo quitan, quiénes son esos rostros de las personas agentes de cambio. Rostros diversos, miradas que comunican un sentimiento, miradas que cuentan historias.

Ahora es la luz de la fotografía la que se posa en los rostros de las personas que han sido, son y serán parte de cambios sociales importantes; busco las miradas de la gente que quiere tener una voz, expresar su razón de ser y existir. En esta fase de mi vida lo central se convierte en *visibilizar*, “dar cuenta de”, contar, mostrar lo que vemos siempre y que hemos naturalizado, lo que está ahí pero no lo vemos y es necesario sacar a la luz.

Salgo a las calles a documentar lo que sucede, comienzo a retratar propuestas artísticas en espacios públicos, personas de distintos lugares de Colombia movilizándose, generando cambios y miradas en la sociedad. Pero cuando me acerco a tomar las fotografías, intento establecer una relación con la persona, esa es la magia, tomar una imagen cargada de historias, nombres, personajes reales que viven situaciones reales. Se trata de apasionarse por la forma y el contenido, lo cual nos da una comprensión y conexión más profunda con la imagen, producto del acercamiento con el mundo que puede lograr una fotografía.

En esa lógica, asistí a distintos eventos en espacios de movilización para buscar esos rostros, que podían contarme una historia por medio de la fotografía en Bogotá, Cali, Barrancabermeja, Manizales, entre otros lugares. Es así como llegué a participar en la Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz de Colombia en el 2015.

Participé en la Fotomaratón de la cumbre con una propuesta artística basada en una serie de fotografías tomadas en un momento álgido del país, en donde se reúnen millones de personas en búsqueda de la paz, del desarme, de volver a la ilusión de vivir en un país sin guerra, volver a sus hogares y desear que lo que ha sucedido no vuelva a repetirse, con más consciencia, más amor, humanidad y compasión. Registré algunos

momentos vividos. Dentro de los debates y recorriendo las calles, la fotografía toma forma, color e identidad, contenido y genera pensamiento.

Una de las fotografías es elegida como la ganadora de la maratón de fotografía para la Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz de Colombia, junto con otras 10 propuestas dentro de 400. Las fotografías también son presentadas y seleccionadas para el evento internacional Latin American Art Festival en San Diego California en abril del 2017.

## EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y FOTOGRAFÍA

La imagen sensorial o mental, dibujada o fotografiada de las personas y las cosas que habitan el mundo constituyen nuestra relación directa con la cultura en la que vivimos y crecemos. Esta imagen se naturaliza, se recrea, se fantasea y se olvida. Pero finalmente se vive, por eso cada momento es una imagen que alguna vez alguien imaginó y que será grabada en la mirada de un niño como tinta indeleble, ese es uno de los poderes de la fotografía.  
YOKO (2015)

Es aquí cuando la fotografía adopta otro sentido para mí, la cámara a disposición de la imaginación de los niños y niñas, a los ojos de sus perspectivas y las distintas subjetividades, instrumento de expresión y comunicación en un contexto rural de la ciudad de Bogotá. Específicamente, detrás de la montaña de los objetos-basura, a la salida de la urbe, en el borde del abismo y junto a la piedra del Mohán, el árbol del ahorcado, la montaña de Doña Juana, en Mochuelo Bajo, Ciudad Bolívar. Es allí donde se vivenció una de las experiencias más enriquecedoras en términos de fotografía y pedagogía.

Es importante asumir la imagen fotográfica para despertar el entusiasmo, concentrar la atención, tener una experiencia directa y compartir lo aprendido, generando un aprendizaje que de manera sutil se sitúa en el interior de cada participante. Considero entonces la fotografía como agente de cambio, insertada en la educación, orientada hacia los distintos espacios de la vida humana.



## Fotografiando realidades

“Leo, fotografío y grabo mi nicho” se desarrolla en el marco del proyecto C4, Ciencia y Tecnología para crear, colaborar y compartir, ejecutado durante los años 2014 y 2015 en alianza con la Secretaría Distrital de Educación y el Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana. Allí se hace posible el desarrollo del proyecto “Fotografiando realidades”.

El trabajo pedagógico en imagen fotográfica, con niños de primaria y bachillerato de la Institución Educativa Distrital José Celestino Mutis en la localidad de Ciudad Bolívar, implicó el estudio cartográfico de las emociones a través de las imágenes corporales dibujadas (abstractas o literales) y extraídas del entorno en tres etapas. En una primera etapa, de sensibilización e investigación, se propuso identificar aquellas fisuras, rasgos característicos e intereses de los estudiantes. Para proceder con la etapa de creación y experimentación se propuso el juego como centro pedagógico, movilizador de conocimiento, incentivando en los estudiantes la imaginación, el pensamiento divergente y creativo, así como el trabajo en grupo (Glanzer, 2000). Finalmente, la etapa de socialización e intercambio pretendía dar a conocer el proceso y el resultado de las actividades llevadas a cabo en el proyecto.

Los niños grabaron, fotografiaron y describieron su entorno haciendo uso de las tecnologías de comunicación. El colegio, ubicado a las afueras de la localidad de Ciudad Bolívar, fue uno de nuestros escenarios de participación activa en el que los estudiantes crearon y contaron sus propias historias en un contexto rural, donde se relacionaron con la fotografía, el video y la web.

En este espacio de aprendizaje, lúdica y creatividad se logró hacer que los estudiantes exploraran, por medio de herramientas tecnológicas, su contexto inmediato, y que expresaran y comunicaran ideas acerca de su ser y sentir, habitar el mundo, y sobre las experiencias vividas. La fotografía se convirtió, entonces, en un espacio para representar “lugares de enunciación” y visibilización de sentires, emociones experimentadas y traídas a colación a través del juego, la exploración y el fomento de la imaginación, elementos importantes para la emancipación del ser humano.

## Juegos fotográficos para niños en contexto rural

Las temáticas emergieron de los estudiantes, de sus situaciones, intereses y problemáticas relativas a su contexto. Los juegos y dinámicas cambiaron debido a los diferentes lenguajes culturales para su comunicación, toda vez que se trata, en muchos casos, de niñas y niños desplazados por la violencia, provenientes de contextos rurales, que buscan en la ciudad un espacio rural también. Los estudiantes recordaron su lugar de origen y lo relacionaron con lo vivido en el colegio, buscaron los insectos, las historias escondidas, juegos en cada esquina, el contacto con los árboles y flores, los juegos al aire libre. Por ende, el proceso de creación se convirtió en un espacio para descubrir, indagar, crear y rescatar del contexto, todo lo que captó su atención y motivó su creatividad. Se trató entonces de compartir en un espacio rural inmerso en una gran ciudad, una experiencia sensible con la fotografía.

### *Juego 1. Hagamos cámaras fotográficas con disquetes*

El propósito de esta actividad fue incentivar la experimentación con elementos reciclables, con disquetes de 3 ½, para el conocimiento de las partes de la cámara fotográfica y sus usos.

La “disquete cam” funcionó perfectamente como un dispositivo visual alternativo que ejemplificó las partes de una cámara fotográfica básica. Sin embargo, este no cumplía totalmente las funciones de una cámara, como quisieron los estudiantes, quienes esperaban ver en el *display* su foto, o tomar una fotografía de su cotidianidad con su invento. Se intentó entonces llevar el ejercicio por el campo del pensamiento creativo y esto hizo que los estudiantes relacionaran las funciones reales con las imaginarias.

### *Juego 2. Infiltrados en el espacio*

Los estudiantes expandieron las posibilidades de la cámara fotográfica, creando filtros con papel, troqueles, formas y papeles translúcidos de colores, para interactuar con distintas personas del colegio y captar las emociones de sus rostros y expresiones.

El hecho de que los estudiantes hayan trabajado con filtros creados por ellos mismos y no prediseñados, les permitió asumir la responsabilidad de la imagen desde el principio, preocupándose cada uno por los resultados a obtener según las formas escogidas, los colores utilizados y la escenografía, todo llevaba a pensar muy bien en la persona que iba a ser retratada. Algo muy interesante es que el ejercicio los llevaba a interactuar con las personas de su contexto: jardineros, aseadoras, profesores y otros funcionarios, quienes se acercaron poco a poco a la cámara fotográfica y al proceso de exploración con filtros de colores y formas realizados por los estudiantes.

### *Juego 3. Retratos invisibles e imaginados*

Los estudiantes se encontraban con la posibilidad de jugar imaginativamente con las imágenes fotográficas de su contexto cotidiano, creando imágenes y nuevos sentidos a partir de objetos y situaciones, tergiversando poéticamente la realidad. Cuestión bastante importante,

pues fue el pensamiento divergente el que logró que las ideas fluyeran, se exploraran, saltaran de un plano a otro, se modificaran, transgrediendo los esquemas que convencionalmente estructuran el pensamiento (De Bono, 1994) y dando lugar a un pensamiento transformador propositivo, para revolucionar las ideas y transformar de una manera propositiva el entorno y las situaciones por las cuales atravesamos.

### *Juego 4. Coloreando retratos imaginados*

El objetivo aquí fue propiciar espacios para la expresión, permitiendo que los estudiantes intervinieran las fotografías tomadas por ellos mismos, para incentivar la creación de personajes, animales y monstruos mediante la fotografía y su intervención gráfica con troqueles, acetatos, textos interpuestos y *collages* fotográficos, tomando como material de inspiración la realidad inmediata. En esta estrategia de creación se dieron tres tipos de actividades: retratos de colores, retratos invisibles y retratos imaginados.

Retratos de colores fue una actividad basada en la realización de filtros con formas y papeles de colores, pretendía interactuar con las personas del colegio, de una manera creativa y divertida, haciendo que los estudiantes se apropiaran de sus diseños y del uso público de la cámara fotográfica. Retratos invisibles buscó indagar en la capacidad de observación de los estudiantes en su contexto, hallando rostros, personajes y emociones escondidas en las formas abstractas, estructuras y objetos de su cotidianidad y haciendo un clic en su capacidad de asumir la realidad de una manera diferente. En retratos imaginados los estudiantes recrearon, con elementos de su entorno, las emociones que les produjeron tales elementos; hicieron rostros con piedras, flores, palos, insectos y hojas para luego intervenir su espacio y tomar registro paso a paso de sus creaciones.

### *Juego 5. Héroes verdes*

Héroes verdes fue una actividad para la creación de un cómic que mezclaba fotografía con ilustración. El proceso inició con la creación de personajes, dibujos e historias relacionados con su contexto rural, con el objetivo de crear conciencia sobre alguna temática ambiental o hábitos alimenticios.

En la experiencia, los estudiantes crearon sus propios logos, el tema central y colorearon sus ilustraciones utilizando la herramienta digital Paint. En esta historia los hermanos Masmalo Melo y Caramalo Melo habitan en la boca de un niño hasta que llega el Hombrecito Lechuga y su tropa, quienes logran vencerlos y es así como los héroes verdes ganan batallas, salvando la boca y el estómago de muchos niños y niñas.

## Algunos hallazgos pedagógicos de “Fotografiando realidades”

La escritura es importante cuando se desarrolla un ejercicio pedagógico en el cual se ponen en tela de juicio los pensamientos, experiencias y formas de hacer de cada individuo, en función del servicio de las personas. Por eso es clave hacer memoria, reflexionar a través de la escritura y resaltar aquellos hallazgos pedagógicos que hacen de nuestra labor una actividad en constante crecimiento. A continuación comparto algunos apartes de mi bitácora:

Con los estudiantes se realizan lúdicas relacionadas con la imaginación, como “Animales exploradores”, “Dibujo al aire libre”, “Historias en las rocas”, “Espacio canalizador”, entre otras. Es allí donde se logran identificar sus intereses, hábitos, formas de ser y estar, hasta costumbres y dinámicas culturales relativas a su contexto. Se comienza entonces, por la observación, por parte de la docente hacia los estudiantes y de los estudiantes frente a su entorno, formas de relacionarse a través del dibujo, de las historias, los juegos y la imagen fotográfica. (J. V. Hincapié, comunicación personal, bitácora, grupo 2, marzo 2015, semana 4).

Se lograron cuestiones interesantes, como la simbiosis gráfica de sus identidades, generando reflexiones, resultados interesantes que me permiten conocer sus lógicas, formas de ser y proceder. Con algunos de los estudiantes pudimos vivenciar una primera toma del espacio con los objetos de su preferencia y hasta de los mismos dibujos que habían realizado, es decir, se sugiere a los estudiantes la intervención del espacio para su registro fotográfico (una primera estrategia para acercar la fotografía a los estudiantes) (J. V. Hincapié, comunicación personal, bitácora, grupo 1, abril 2015, semana 1).

Los estudiantes adquieren confianza en su trabajo siempre y cuando se valore y se rescaten las virtudes del mismo por mínimas que parezcan, como también a manera de corrección se hace una crítica constructiva de su trabajo, dándoles consejos para que lo puedan mejorar. Es admirable el poder que tiene una fotografía para que un estudiante represente en ella su sentir y su forma de ver el mundo y así mismo pueda observarse desde un “plano general”, objetivamente, sin creer que es él sino otra persona, esto le permite leerse y corregir ciertas actitudes con los demás y consigo mismo acerca de sus formas de relacionarse y habitar el mundo. (J. V. Hincapié, comunicación personal, bitácora, grupo 1, abril 2015, semana 4).

El momento de elección de la imagen suele ser la más interesante para los estudiantes, pues implica observar con detenimiento y tratar de que la imagen escogida dé cuenta de su personalidad, de sus gustos y vaya acorde con su emoción en el momento. Luego, cada estudiante diseñaba un marco con cartulina de colores, para intervenir imaginativamente la imagen escogida por medio de ilustraciones; es allí en donde el estudiante disfruta más el ejercicio, pues trasciende la imagen y vence el miedo a proponer algo diferente a la realidad establecida. Por ejemplo, a una fotografía de un cielo gris en una ciudad contaminada, el estudiante propone aves de colores, balones de fútbol gigantes, mariposas viajeras y niños con alas. Un niño interviene una imagen de un grafiti callejero, imaginándosela rodeada de mar, peces y animales oceánicos fantásticos. El ejercicio de traslapar con acetato las imágenes fotográficas nos permite jugar con la realidad, transformarla desde la imaginación y en muchos casos dar cuenta de los

sueños espontáneos de los niños que surgen con cada imagen, pues muchos sueñan con conocer el mar, otros volar en aviones, viajar y conocer lugares fantásticos; otros simplemente buscan divertirse y burlarse de la realidad. (J. V. Hincapié, comunicación personal, bitácora, grupo 2, mayo 2015, semana 4).

## Reflexiones sobre los estudiantes en “Fotografiando realidades”

Hemos aprendido a dialogar, a pensar antes de actuar y en eso la fotografía nos ayuda a ver más allá, a darnos cuenta de qué está bien o qué está mal.

También hemos aprendido a explorar nuestro colegio y la naturaleza escondida con las cámaras y los recorridos.

### Estudiantes de tercer grado

Al verse en espacios diferentes a los tradicionales, los estudiantes expresan su deseo de libertad de una manera desaforada. Fue entonces necesario dialogar con ellos para que comprendieran la práctica de la autonomía y el manejo de sus responsabilidades; así las reglas eran acordadas, y con el tiempo el espacio fue cogiendo fuerza. Ahora eran los estudiantes quienes proponían situaciones pedagógicas que nutrían las clases y que, según sus comentarios, se convirtieron en un espacio de inspiración, pues cada cosa era importante y sus ocurrencias eran temas que se convertían en metodologías de trabajo pedagógico.

Antes de aprender a manejar una cámara fotográfica, los estudiantes aprendieron a mirar, a estar atentos y conscientes de su cuerpo, de sus emociones, de su ser y estar en el mundo. De esta manera, podían retratar su realidad e imaginarla a través de la imagen (dibujos, instalaciones, intervenciones en espacios públicos, fotografías) y así otorgar a dicha realidad miles de posibilidades. A la vez, se comprendió cómo el aprendizaje de lo tecnológico en la escuela es importante debido a su carácter enunciativo, pues da una voz y un poder a aquellos estudiantes quienes creen que no lo poseen. Pueden comunicar sus experiencias de una manera creativa, jugar a ser otros, disfrazarse o tener un rol diferente y eso fomenta la autoestima,

la sensibilidad, el amor por sí mismos y la autocrítica, factores fundamentales para el buen desempeño, a futuro, en la vida de los estudiantes.

Los estudiantes comentan que aprendieron a saber comportarse y a dialogar en espacios diferentes a los del aula regular; así como a tener la posibilidad de jugar y proponer actividades relacionadas con sus motivaciones, como crear personajes, primero en cartón, pintarlos y posteriormente darles vida con máscaras para crear historias colectivas. Llamen la atención las apreciaciones de los estudiantes de séptimo grado que van más allá del aprendizaje de asuntos técnicos, pues expresan que además de que en la fotografía se aprende sobre los planos, encuadres, enfoques, posturas y *software* para edición, también se abrieron a la posibilidad de aprender desde lo más cercano, ellos mismos y su entorno. Dicen con respecto a la tecnología lo siguiente:

Nos ayuda a investigar, aprender cosas nuevas, compartir con los compañeros, compartir fotografías, conocer personas y lugares diferentes. Nos permite ver más allá, hacia el futuro, manejo de cosas nuevas y todo para conocer mejor el mundo. (Estudiantes de séptimo grado).

## REFERENCIAS

- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez: un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Ciudad de México: Paidós.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubois, P. (1994). *El acto fotográfico, de la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Hincapié, J. V. (2014). Proyecto “Fotografiando realidades”. Recuperado de <http://aticogestores.wixsite.com/centros40x40/fotografiando—realidades-uno>
- Orwell, G. (1957). 1984. Barcelona: Destino.
- Santana, M. (2006). Proyecto “Echando lápiz”. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/obra-viva/2006/manuel-santana-graciela-duarte>

# GALERÍA DE YOKO

---

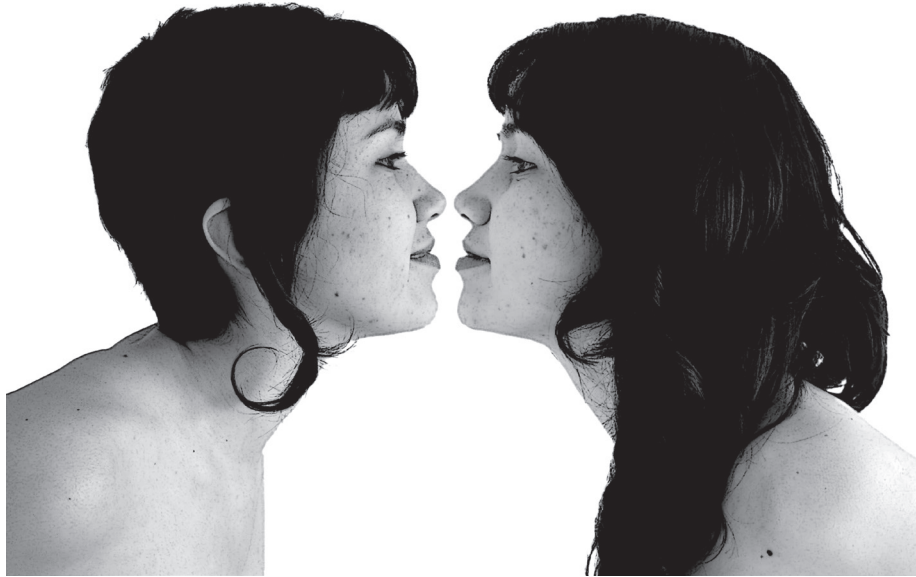


Figura 9.1. *Autorretrato. DosYo-ko.* (2009)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.2. *Autorretrato. DosYoenUno.* (2009)

Fuente: Yoko Zein





Figura 9.3. *Juan & Margarita. Fragmento de foto-novela* (2010)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.4. De la serie *Yokobjects* (2011)

Fuente: Yoko Zein





Figuras 9.5., 9.6. y 9.7. Fragmentos Libro Animacacharros (2010-2011, Cazucá, Soacha)

Fuente: Yoko Zein





Figura 9.8. Niño tomando fotografía en taller Exploración Proyecto Animacacharros (2010, Cazucá, Soacha)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.9. Resultado de la fotografía intervenida en taller Exploración Proyecto Animacacharros (2010, Cazucá, Soacha)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.10. Algunos ejercicios producto del Taller Exploración Animacacharros (2010, Cazucá, Soacha)

Fuente: Yoko Zein





Figura 9.11. *Iluminando*. Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz de Colombia (2015)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.12. *Fuerza Multicolor*. Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz de Colombia (2015)

Fuente: Yoko Zein



Figura 9.13. *Estudiantes de Tercer Grado. Cámaras con Disquetes.* Proyecto *Fotografiando Realidades* (2014, Bogotá, Ciudad Bolívar)  
Fuente: Yoko Zein.

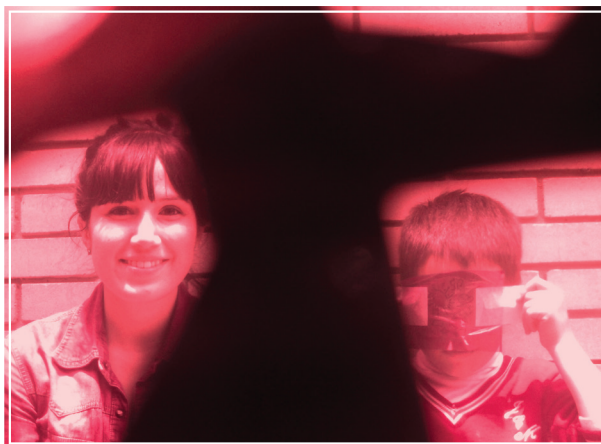


Figura 9.14. *Estudiantes de Tercer Grado. Producto Infiltrados en el Espacio.* Proyecto *Fotografiando Realidades* (2014, Bogotá, Ciudad Bolívar)  
Fuente: Yoko Zein



Figura 9.15. *Flor a Caracol.* Proyecto *Fotografiando Realidades* (2014, Bogotá, Ciudad Bolívar)  
Fuente: Yoko Zein



Figura 9.16. *Collage.* Proyecto *Fotografiando Realidades* (2014, Bogotá, Ciudad Bolívar)  
Fuente: Yoko Zein

## **PARTE 5**

**NODO CALEIDOSCÓPICO ESTUDIOS SOBRE LA IMAGEN**





# LA IMAGEN “INADECUADA” EN LA ESCUELA: LOS LÍMITES MÓVILES ENTRE LO VISIBLE Y LO NO VISIBLE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Maya Corredor Romero<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca aportar a la construcción de los objetos de estudio por parte de los investigadores en formación interesados en la imagen. Toma como referencia la primera parte de mi trayectoria de indagación para la tesis de maestría,<sup>2</sup> cuando comenzaba a delimitar el problema de investigación. El tema central habla de las imágenes “inadecuadas” producidas por los estudiantes en el marco escolar, y aunque los referentes encontrados se ubican en Argentina, aplica perfectamente al contexto colombiano.

El texto se desglosa en cinco apartados. El primero introduce la noción de “punto ciego” en la escuela, el segundo habla de las imágenes “inadecuadas” en la escuela como posibles puntos ciegos en la investigación educativa. En el tercero, apporto una serie de preguntas que invitan al reto de abordar los “puntos ciegos” en la investigación, tal invitación es el objetivo central de este texto: disparar la curiosidad, el olfato y la intuición en el lector, sobre terrenos inexplorados que pueden ser objetos de estudio en este campo. En el cuarto apartado expongo una de las muchas rutas de entrada al reto mencionado, y finalizo con un apartado que más que concluir, insiste en volver a preguntar e invitar.

## QUERIENDO VER EL OBJETO DE ESTUDIO

Un salón de clases en Francia de los años cincuenta. Todos los chicos están sentados, escribiendo en silencio. Uno de ellos interrumpe su ejercicio para sacar algo que parece ser un calendario, con una ilustración de una mujer en malla. Lo rota a sus cómplices, que husmean y circulan la pieza hasta las manos del joven Doinel, quien garabatea un bigote en la silueta femenina. “Doinel, deme usted lo que tiene ahí” sorprende el profesor. Inspecciona y... “¡Ja! ¡Qué bonito, al rincón!”. Con el niño castigado, continúa la actividad del salón hasta ser interrumpida por la campana del recreo. Todos salen menos él, su castigo se extiende. Solo y frustrado escribe en la esquina de la pared, entre las láminas didácticas de geografía y biología: “Aquí sufrió el pobre Antoine Doinel, castigo injusto de un profe cruel, por culpa de una *vamp*<sup>3</sup> dibujada en un papel”. Vuelve el grupo y nuevamente Doinel es pillado por su

---

1 Artista visual y egresada de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, con beca de pregrado y tesis laureada. Actualmente es tesista en la Maestría de Ciencias Sociales con Orientación en Educación, en Flacso-Argentina.

Correo electrónico: maya.corredor@gmail.com

2 Dicha tesis, iniciada en el 2015 para optar el título de magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la universidad Flacso en Buenos Aires, Argentina, se denomina *La mirada de la escuela sobre sus imágenes “inadecuadas”. El caso de la producción estudiantil de imágenes en la Escuela Normal Superior N° 2 Mariano Acosta*.

3 *Pinup*. Fotografía o ilustración de una persona (generalmente mujer) en actitud sugerente, que suele figurar en ciertas publicaciones de la cultura popular desde los años treinta.

profesor, quien lo humilla por segunda vez y lo obliga a limpiar el rastro en la pared, mientras los demás son obligados a escribir en una plana “Ofendo a los muros de la clase y agravio a la prosodia francesa”<sup>4</sup>

No han pasado seis minutos desde el comienzo del filme y ya se inaugura un código que será reiterativo del lenguaje cinematográfico del movimiento Nueva Ola Francesa: el coqueteo entre imágenes de referencias y materialidades diversas. En este caso, el encuadre de cine integra imágenes impresas de la cultura popular (la *pinup* del calendario) y la escolar: garabatos y grafitis estudiantiles, más el texto escrito. Entabla diálogos profanos entre la imagen popular y los clásicos. Este juego se repetirá en el transcurso del filme.

La multiplicidad de técnicas y referencias visuales, la gráfica popular, “sucía” y apropiada por la gente “del común”, son cuestiones que hablan de usos y formas de percepción dentro de la cultura visual, campo donde se analiza la relevancia de la visualidad en la sociedad moderna, en la era de las técnicas y tecnologías de la comunicación (Hernández, 2005). La visualidad hace referencia a la vista como un acto social, que rescata las sensibilidades y las tecnologías de la mirada como construcciones históricas, culturales y políticas.

Este campo de estudio da relieve a aspectos de la vida cotidiana que son mediados por la imagen. Como en el aula de Doinel, donde la imagen desprovista de la magia y el aura preimprenta se filtra en la estructura disciplinaria escolar, burla la vigilancia, circula por las manos de estudiantes y es intervenida y resignificada finalmente por uno de ellos, mientras su entorno escolar ofrece un repertorio instrumental de otras imágenes, igualmente accesibles pero reproducidas para fines didácticos. La diversidad de usos de lo visual está disponible al análisis multidisciplinar que exige el actual campo de los estudios visuales: un análisis orientado a valorar la diversidad de discursos, sensibilidades e historias de la mirada, que supera los enfoques universalistas de la Historia (como en el caso específico de los estudios visuales, que ponen en entredicho la historia del arte y sus mitologías). Este análisis da paso a un estudio amplio de “prácticas que producen visualidad”

4 Los 400 golpes. Ópera prima del director François Truffaut (1959).

(Brea, 2003, p. 6), que multiplican relatos y amplían la noción de imagen, incorporando nuevos objetos de estudio. Ante este reto, se hizo imperativa la necesidad de encontrar otras formas de investigación (Hernández, 2005) y de respuesta ante las nuevas realidades que se hicieron “visibles”.

Respecto a la “visibilidad” de estos objetos de estudio emergentes, podría decir que no depende tanto de la existencia de las imágenes, como sí de la disposición a verlas. Berger (2000) lo presenta así:

Toda imagen encarna un modo de ver [...] El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema [...]. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver. (p. 6)

Predisposición a ver que proyecta su polo opuesto: la predisposición a no ver. A dejar afuera, a excluir del encuadre, a desestimar, a obviar. La incesante inspección sobre todo límite y lo que excluye, por omisión o por voluntad, lo “imposible de inspeccionar”, como bien lo señala Dussel (2008): “Interrogarse sobre lo que se ha vuelto visible, cómo lo ha hecho, con qué instrumentos, con qué presupuestos, también habilita pensar en qué se ha vuelto invisible” (p. 186).

La metáfora del “punto ciego”<sup>5</sup> puede ser común en las teorías visuales y la disciplina investigativa: ambos campos intentan reducir el territorio de lo ininteligible e invisible. Sin embargo, ambos campos delatan la expansión misma de lo no visto, en un ritmo continuo de desplazamiento de los límites de lo visto, puesto que la disposición a ver cambia a través del tiempo, aunque las tecnologías son necesarias para lograr los nuevos registros, lo definitivo es entender que la mirada cambia continuamente porque “lo social mismo es redefinido” (Dussel, s. f., p. 13). El verbo *ver* es muy potente en sus connotaciones biológicas, cognitivas y epistemológicas.

5 Para la ciencia, “punto ciego” es una mínima zona del ojo que carece de células sensibles a la luz, lo que hace que pierda toda sensibilidad óptica. Normalmente, no se percibe esta ausencia puesto que el punto ciego de un ojo es suplido por la información visual que proporciona el otro.

La mención del “punto ciego” supone la hipótesis de que el factor que hace que las imágenes circulen entre lo visto/no visto es la mirada que se posa sobre ellas y las juzga según determinado marco contextual, que selecciona, ensalza, mistifica o magnifica. Pero también, de una mirada indiferente o rutinaria que somete la imagen al paisaje de lo no visto, lo desestimado cotidianamente. O que margina de forma consciente. Una ruta de entrada para llegar al punto ciego es revisar los regímenes de la mirada que condicionan las delimitaciones de lo “visto” y “no visto”, así como “permitido” y “prohibido”.

## LA IMAGEN “INADECUADA”

Argentina, década de los treinta, un par de adolescentes se desliza por las calles oscuras de Buenos Aires a punto de hacer realidad una fantasía: entrar clandestinamente a su escuela —una institución de amplio reconocimiento en la ciudad— un sábado en la noche. La prohibición se vuelve deseo. Ya dentro y reconociendo en la oscuridad los otrora espacios de diurna familiaridad, en medio de la excitación Toto desea “usar las tizas y dejar dibujos en el pizarrón” pero su amigo Nito sintió que no había venido para jugar “o que jugar era una manera de no admitir que el silencio nos envolvía demasiado”.<sup>6</sup>

La narración de Toto abre una puerta para husmear sus universos confidenciales en lo liminal del espacio escolar. Se percibe cómo en paralelo al plano de lo visible escolar, coexisten espacios prohibidos, marginales o intangibles, donde otros *yoes* del individuo-estudiante perviven y se expanden. En el caso de Toto, el entusiasmo al conquistar un espacio vedado lo impulsa a querer marcarlo y subrayar su triunfo. En otro momento y hora del día, en el que su experiencia en ese espacio es usual y cotidiana, el dibujo con tizas sobre el pizarrón no pasaría de ser una pequeña mancha cooptada por el entorno institucional, ingerida, apropiada. En cambio, a destiempo, el dibujo en el tablero amanecería como un vestigio inquietante. La naturaleza liminal de estas prácticas no permite que sean fácilmente aprehendidas y presentadas. Pero la imposibilidad de ser “oficiales” ofrece justamente la posibilidad de su existencia.

De forma provisoria, a este tipo de imágenes marginadas las llamé “inadecuadas”, entre comillas, por el significado básico de la palabra que hace alusión a aquello que no es adecuado o conveniente para un fin determinado. Que es impropio o inoportuno. Como adjetivo señala algo que está fuera de sitio o que no es apropiado para determinadas circunstancias. En este sentido, hablaría de imágenes adjetivadas como inadecuadas desde un marco de referencia: el régimen visual escolar.

¿Cómo ver estas imágenes? Tenemos conocimiento de ellas en los vestigios de cotidianidad de nuestra propia experiencia escolar, cierto tono “negativo” y “disruptivo” sobre ellas ayudaría a identificarlas: serían todas aquellas impregnadas por sensaciones de desadaptación, desacomodamiento, irregularidad, clandestinidad, riesgo; que en nuestros recuerdos se vislumbran como prohibidas, censuradas y borradas; que fueron motivo para el conflicto, aleccionamiento, castigo, tal vez arrepentimiento. Que unas veces denuncian y otras son denunciadas. Que se despliegan en lugares al margen de la mirada panóptica y moral, en la oscuridad, en lo micro, en el deterioro físico, en el anonimato y la impunidad. Que han sido

---

6 Fragmento del cuento “La escuela de noche” de Julio Cortázar (1983), en *Deshoras*.

medios para escapar del aburrimiento, para el insulto, la venganza, el humor, la expresión de la subjetividad y la sexualidad; para cruzar el límite. Pero, también, que han sido señaladas por nuestra propia matriz visual como “feas”, “antiestéticas”, “insignificantes”, “sucias”, “pornográficas”, etc.

La imagen es un elemento clave en la construcción estética y sensible del estado, y por ende, de la escuela, como la institución a la que se encomendó la formación del ciudadano “ideal” para la consolidación del proyecto social argentino (Arata, 2013; Pineau, 2014). En la historia de la educación argentina hay riqueza en la exploración sobre el papel de las imágenes en la conformación identitaria de la escuela como baluarte del estado moderno (Arata, 2013; Dussel, 2008; Serra y Pineau, 2014).

Pertinente a lo anterior, se llama “régimen escópico” al conjunto de prácticas de lo visual que se institucionalizan para conformar determinados registros de lo real en una época y contexto específico. En este caso, el estudio de la visualidad de las escuelas públicas argentinas —representativas de la cruzada educativa civilizatoria entre los siglos XIX y XX— sugiere, en un primer vistazo, un régimen de la mirada que es funcional a un régimen escópico estatal. Se entiende la escuela como un espacio de visualización y a la vez un espacio visualizado, donde cada elemento de visualidad aceita la maquinaria escolar de la verdad, el conocimiento y la disciplina:

Estas disposiciones y estos dispositivos son parte de la función estetizante que cumplió el sistema educativo argentino, donde la educación de los sentidos constituyó una preocupación que combinó un régimen de verdad, ligado al conocimiento, con la producción de sensibilidades específicas, donde verdad, belleza y moralidad eran parte de la misma operación. (Serra en Pineau, 2014, p. 135)

Esta construcción discursiva y visual se manifestó claramente en la elaboración de la historia de la educación argentina, a mano de sus mismas instituciones, que decidieron cómo estructurar y filtrar esta memoria “[...] y con ella, la de quienes pasan por sus aulas” (Viñao, 2012, p. 9). Innumerables son los elementos, seleccionados con precisión, que van tejiendo esta

memoria basada en actos, protocolos, documentos escritos y visuales, uniformes, objetos, hábitos, entre muchos otros (Viñao, 2012). Dussel, trayendo a Didi-Huberman se pregunta sobre las variables que permiten que una imagen particular sobreviva al olvido del pasado: “Interrogar la evidencia visual implica también considerar cómo y cuándo, en qué régimen de lo visible, una cierta imagen es considerada como fuente” (Dussel, s. f., p. 12).

Esta estructuración de la identidad escolar y su memoria cuenta con un repertorio de lo que se muestra y lo que se ve posible en un marco sensible y discursivo, que selecciona unas formas de percibir sobre otras, y un tipo de imágenes sobre otras. Imágenes, con sus respectivas rutas de sensibilidad, que son excluidas de la identidad e historia de las escuelas, por no registrar en el encuadre dominante mencionado.

## ¿CÓMO INVESTIGAR UN PUNTO CIEGO?

Lo desarrollado hasta el momento intenta ofrecer insumos para elaborar una primera tesis, que refiere sobre las imágenes “inadecuadas” escolares como puntos ciegos en la escuela y en la investigación educativa. El pobre repertorio de indagaciones sobre el tema así lo sugiere. Hay una mediana producción sobre los grafitis escolares escritos, sus mensajes legibles, los aportes que pueden hacer a la comprensión de los procesos emocionales, comunicativos, educativos y políticos de los estudiantes, y el correspondiente diálogo positivo con las instituciones. Sin embargo, por fuera del texto escrito, parece que preguntarse por las imágenes gráficas, los garabatos, las caricaturas, los rastros sin traducción, y demás vestigios visuales no verbales de imaginación y/o aburrimiento de los estudiantes, es un reto todavía no explorado a fondo. Estas imágenes a veces son mudas, o polisémicas, caprichosas, intraducibles, inasibles, ilegibles. En general, trabajar con imágenes en la educación es un reto, por el lugar histórico al que han sido relegadas estas en la tradición, “una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escuela” (Dussel, s. f., p. 6).

Existen investigaciones que pretenden extraer de la gráfica información siempre útil e instrumental para la escuela, desde los códigos de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la educación artística. Ni hablar de los trabajos creados para su control y regulación, todavía bajo la idea de reducir la “suciedad visual” y la indisciplina en la escuela. También existen otros trabajos que intentan hilar más fino en la especificidad de la imagen, categorizándola y aplicando en ella métodos de la semiótica o de las teorías del desarrollo. Sin embargo, estos pueden aportar a esas miradas que construyen traducciones o reduccionismos frente a la complejidad de lo visual.

Lejos de plantear una pregunta más precisa en este texto, intento ofrecer al/a lector/a interesado/a en los vínculos entre escuela e imagen un panorama de investigación susceptible de ser ampliado y “enrarecido”. Comparto a otros investigadores en formación la posibilidad de construir objetos de estudio desde las propias sensaciones de extrañamiento, desadaptación o reprobación, que pueden enriquecer no solo el campo disciplinar sino nuestras convenciones sobre aquello “digno” de ser investigado. En este caso, la pregunta por la imagen en los márgenes se extiende a la pregunta por la investigación en los márgenes, por las sensibilidades en juego en el proceso de selección de objetos de estudio, y por la posibilidad de crear nuevos otros. “¿Cómo estudiar las imágenes [...] partiendo del presupuesto de que no vamos a extraer de ellas representaciones acabadas sino, por el contrario, posibilidades de significación bien localizadas?” (Bueno Fisher en Dussel, 2006, p. 83). ¿Qué podemos extraer de ellas? ¿Cómo las ponemos a hablar? ¿Qué palabras —nuevas, provocadoras— ofrecemos para ellas? (Dussel, 2006).

Esta presencia esquiva de la imagen clandestina en el régimen escópico escolar y estatal promete indagaciones ricas y complejas en distintos campos. Implica el reto de ser estudiada de manera tal que no se apague en las mesas de disección disciplinar. Y de preparar nuestras herramientas de indagación con sutil curiosidad e imaginación para poder ver otros posibles puntos ciegos: ¿Cómo estudiar, investigar, o historizar un punto ciego? ¿Cómo su análisis afecta, sacude, “conmueve” todo lo que ya sabemos sobre los puntos visibles? O ¿Cómo hacer resonar de otras maneras estas imágenes? ¿Cómo establecer relaciones entre ellas que superen la sucesión y la enumeración de características y cronologías? ¿Cómo estudiarlas sin extraviar su potencia inicial, sus secretos?

## MIRAR LA MIRADA

La siguiente historia se ambienta en una de las instituciones educativas con más tradición de Argentina, el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1982. La joven preceptora<sup>7</sup> María Teresa se encuentra en una incursión por descubrir a los culpables... ¿De qué? No sabe a ciencia cierta, pero intuye que algo está fraguando un grupo de estudiantes. El país vive en la cruenta dictadura cívico-militar desde 1976, y los dispositivos de vigilancia y represión estatal se filtran por los pasillos del colegio. Ella es una ficha del “servicio secreto” dentro de la institución, una representante de los rígidos valores que se promulgan. Espiando al interior del baño de varones, descubre la circulación de un fanzine estudiantil con caricaturas y sátiras sobre los preceptores, en la ella es incluida también.<sup>8</sup>

7 Los preceptores son agentes educativos cuyo papel es hacer seguimiento, acompañamiento y en ocasiones vigilancia en determinado salón de clases en las instituciones educativas en Argentina.

8 Película *La mirada invisible* del director Diego Lerman (2010). Basada en la novela *Ciencias morales* de Martín Kohan (2007).



*La mirada invisible* hace señalamientos sobre el lugar de la imagen disruptiva en la institución escolar moderna argentina, que intensifica al extremo su disciplinamiento en el periodo de la dictadura. Las imágenes clandestinas, ya puntos ciegos, ya penalizadas, adquieren visibilidad aquí por ser satanizadas, perseguidas y castigadas. Están por fuera de los límites de la mirada estética y ética, de la medida y del control de los excesos. Según Antelo (2007), en la definición del espacio escolar es difícil discernir sus límites si no se consigue visualizar aquello que está más allá de ellos. Y ese “más allá” sería la negación de lo que se promulga en el “adentro”, sería la amenaza a tales valores. Antelo (2007) se responde “¿Cuál es la amenaza? El Mal” (p. 2).

Volviendo al filme, Biasutto, jefe de preceptores del colegio, convence a María Teresa “La subversión es como un cáncer... primero toma un órgano, que puede ser la juventud, la infecta de violencia, de ideas extrañas... pero después ese cáncer, hace sus ramificaciones que se llaman metástasis. A esas también hay que combatirlas...” Estas líneas, si bien conforman un diálogo de ficción, retoman fielmente códigos del lenguaje con que la dictadura nombraba la “amenaza marxista”, por ejemplo, usar la metáfora de la militancia como un virus que atacaba un cuerpo-país, enfermedad que debía ser extirpada. En 1977, el Ministerio de Educación publica una resolución con el sugestivo nombre “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)” que sirve como manual en las escuelas argentinas, para detectar y combatir cualquier signo de “subversión”.

En los capítulos anteriores, se ha desentrañado una realidad de la hora actual argentina. En ellos se han evidenciado los síntomas de una grave enfermedad moral (que podríamos denominar “síndrome social”), que afectó de una manera u otra, a toda la estructura cultural-educativa y en forma particularmente virulenta, a los funcionarios, docentes, estudiantes, que ingresaron o colaboraron con las bandas de delincuentes subversivos marxistas.

[...] Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor grado, les fueron inculcando. (Ministerio de Educación, 1977, p. 59)

Extraigo del filme la expresión “mirada invisible” para abonar al intento por responder las inquietudes ya compartidas sobre el estudio de las imágenes “inadecuadas” y otros posibles puntos ciegos. En el diálogo sobre el “virus”, Biasutto pregunta a María Teresa “¿Cómo logramos esa vigilancia permanente?”. Ella responde “Vigilando todo el tiempo, en todo lugar”. “Exacto, para eso necesitamos una mirada atenta, en todo lugar, en todo detalle ¿Sí?”, responde él. “Una mirada invisible”, colige ella.

La mirada panóptica es representada cinematográficamente por la delgada y sigilosa figura de María Teresa, joven pero anticuada y con gigantes e inquisidores ojos. Recordemos cómo el objeto visto nos devuelve información sobre la mirada que lo hace visible, que lo selecciona. Hay que insistir en que el objeto de indagación se desplaza de la imagen como tal, hacia la mirada que se posa sobre ella y la determina. Así, la propuesta es desnudar y mirar a la mirada. Mitchell (2003) presenta este propósito muy bien:

Ora que la mirada en sí misma es invisible; ora que no podemos ver lo que la mirada es [...]. Asumo que mi tarea como profesor es mostrar la visión misma, ponerla al descubierto y hacer visible el análisis. Yo llamo a esto “mostrar la mirada”. (p. 18)

Mostremos la mirada, ¿qué tipos de miradas participan en la “creación” de imágenes inadecuadas? Las comillas son para sugerir que quien produce las imágenes no está solo en la dinámica, pensemos en la participación de dos subjetividades como mínimo, la del productor y la del receptor, investidos como agentes educativos. La mirada encarna una red de relaciones en un determinado marco social que las propicia, como el régimen sensible y perceptivo en el que se desarrolla —el régimen escópico—, mediada por dispositivos de regulación de sensibilidades, que determinan ciertas maneras de afección y de reacción ante lo que se ve. La forma como afecta la imagen es posible por una larga historia de imágenes ya construidas sobre los entornos y los sujetos productores de estas, a la vez que posibilita otras nuevas representaciones. Es una mirada socialmente situada y rica en interacciones entre las representaciones que —a través de la mirada— unos construyen sobre otros.



En la revisión de la mirada se puede preguntar por las percepciones, sensibilidades y/o emociones suscitadas en el ejercicio del ver, esto puede ayudar a entender las relaciones de tolerancia (o intolerancia) que tenemos con la “anormalidad” (Reguillo, 2006) ¿Qué tipo de emociones nos despiertan las imágenes y qué tipo de emociones nos lleva a construir determinadas imágenes? ¿En qué medida nuestra reacción ante las imágenes es un termómetro de nuestros parámetros sociales sobre la diferencia?

Si las imágenes “inadecuadas” en su singularidad y complejidad son esquivas en los archivos, memorias y representaciones dominantes escolares, tal vez se pueda acceder a ellas a través de las miradas que las juzgaron. Si estas imágenes están excluidas de los registros oficiales, una opción para llegar a ellas es rastrear sus huellas y reflejos en determinados productos que las rodean y que ofrecen trazas de luz sobre ellas.

Así, encontré que la literatura, las canciones, las películas, las obras de arte, las normativas, y otros testimonios indirectos se pueden transformar en visores que alcanzaban a reflejar de manera periférica aquellos puntos ciegos. Porque como productos de épocas y contextos reales, despliegan referencias, historias y percepciones del “sentido común” social, en torno a prácticas marginales como la ya mencionada. En el caso de *La mirada invisible*, el filme está basado en una novela de ficción que a su vez está basada en un periodo y unas experiencias reales (Kohan, el autor del libro, estudió en el mencionado colegio), la cual refleja un régimen escolar que replica procedimientos regulatorios y represivos al calor de la dictadura y su consecuente régimen escópico. En entrevistas, Kohan comenta cómo en la novela busca asociar la escuela con la figura de un micropais, al reproducir los dispositivos y criterios del contexto político y social macro.

Como el régimen escópico determina el tipo de mirada, *la mirada de su tiempo*, las mismas imágenes que en un contexto pueden ser sometidas y censuradas, en otro contexto y época pueden ser inadvertidas, o mejor aún, ser multiplicadas. En estos casos, el punto ciego estaría posiblemente en la excesiva proliferación de mensajes y signos en entornos donde todos se expresan. Las universidades públicas actuales son ejemplo de ese fenómeno: la producción de imágenes en el ambiente sería inversamente proporcional a nuestra capacidad de percibir las. Nick Mirzoeff lo manifiesta así:

El hiperestímulo de la cultura visual desde el s. XIX hasta el presente se ha dedicado a tratar de saturar el campo visual, un proceso que continuamente falla en cuanto aprendemos a ver y conectar siempre más de prisa. En otras palabras, la cultura visual no depende de las “imágenes” mismas, sino de la tendencia moderna a “imaginar” o visualizar la existencia. (Mirzoeff en Hernández, 2005, p. 24)

Los mensajes disruptivos que proliferan en estos espacios pueden ser invisibilizados por la tiranía de la mirada rutinaria, que opaca nuestra capacidad de visualización y singularización creando puntos ciegos; mientras los espacios que se resguardan del salvaje “afuera”, como la escuela de tradición moderna, son un territorio más rico para la vieja práctica de perseguir y cazar tales imágenes. Es evidente que los cambios sociales generan deslizamientos en los límites entre correcto-incorrecto de sus prácticas visuales.

Otra vez Corrales... No puedo resistir al deseo de presentar a mi condiscípulo Corrales. Es uno de esos tipos eternos del internado que todo aquel que haya pasado algunos años dentro de los muros de un colegio, reconocerá a primera vista. Es el cabrión travieso, el mal estudiante, el reo presunto de todas las contravenciones, faltas y delitos. De un espíritu lleno de iniciativa, inventando a cada instante una treta nueva para burlarse del maestro o procurarse alguna satisfacción, gritando como veinte en el recreo, dejando grabado su nombre en todas las mesas, gracioso, chispeante en

la conversación, llena de la sal gruesa del colegio, es al mismo tiempo incapaz de aprender, de asimilarse una noción científica cualquiera. (Cané, 2011)<sup>9</sup>

Corrales es dibujado en el testimonio de Cané como el incivilizado estudiante cuya existencia reboza de pertinencia la titánica tarea modernizadora del Colegio Nacional de Buenos Aires, que en esa época era un internado jesuita y que décadas después albergaría la vigilancia de la preceptora María Teresa. Corrales es un muestrario de tendencias del sujeto bárbaro que contamina el adentro normativo y que, por supuesto, deja marcas sobre las mesas, similares a las huellas que en el año 1887 observara Genaro, otro estudiante, que al no entender su primera lección de latín en la universidad, prefiere tomar nota del espacio intervenido:

Tenían los bancos profundas incisiones: desvergüenzas de los estudiantes, cortajeadas en la madera con ayuda de sus navajas de bolsillo; otras escritas o garabateadas con lápiz en la pared, a la altura de la mano; insolencias, injurias contra los maestros, versos en boga, canciones sucias, de esas que suelen andar de boca en boca en las eternas corrientes de la humana estupidez.

Le gustaba, lo atraía, lo absorbía todo aquello, era muy lindo, muy gracioso; lo repetía entre dientes, se empeñaba en aprenderlo de memoria para poder darse aire después, andar “pintando” con los otros muchachos de su barrio. (Cambaceres, 2011)<sup>10</sup>

El autor de *En la sangre* describe a Genaro como hijo de uno de los miles de inmigrantes italianos que efectivamente ingresaron a Buenos Aires en el siglo XIX, engrosando la fila de inmigrantes pobres con hábitos dudosos, tramposos y oportunistas según el criterio nacional argentino. Genaro entra a la universidad porque quiere romper el estigma de su origen y ascender socialmente. Sin embargo, la pulsión en “la sangre”<sup>11</sup> de su stirpe lo desvía continuamente hacia el camino del “mal” como describe elocuentemente el fragmento citado.

9 Fragmento de la novela autorreferencial *Juvenilia* de Miguel Cané, original de 1952.

10 Fragmento de la novela *En la sangre* del autor Eugenio Cambaceres, original de 1887.

11 De ahí el título de la obra.

Los personajes Genaro y Corrales (y Miguel Cané, estudiante que narra a Corrales) son delimitados por la noción de lo “adecuado” e “inadecuado” determinada en cada época. Lo que puede presentarse como inadecuado para Cané, mientras observa a su compañero Corrales, se presenta como admirable para Genaro, según sus construcciones identitarias como estudiantes y ciudadanos, en el proyecto de Estado moderno argentino. En esta misma vía, se colige que la mirada sobre las imágenes producidas también es una mirada que ubica al productor de las mismas —en el caso de todos los personajes ya presentados— en el lugar de un agente educativo deseable o negativo, o de un buen o mal ciudadano.

Reguillo (2006) habla de la “anomalía” como una construcción que no es homogénea, sino atada a complejos procesos sociales y simbólicos en continuo vaivén, que modifican la mirada situada socialmente. Esta perspectiva permite hacer relieve de las pasiones “buenas y malas”, así como quien(es) administra(n) esas pasiones. La autora incluye los textos disciplinarios como reguladores de esas pulsiones.

Publicado en la Argentina de 1987, un documento de trabajo del Área de Planeación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación<sup>12</sup> tiene como propósito presentar el tema de la disciplina en el nivel medio de educación. En un apartado que expone ciertos “marcos de referencia e indisciplina” se transcriben textualmente respuestas a preguntas sobre actos de indisciplina en determinados colegios. El siguiente es un testimonio de un padre de familia:

Solo puedo describir lo que siempre me molestó en la escuela y son las inscripciones en las paredes del aula y el resto del espacio físico, lleno de escritos que atentan a mi gusto, con el respeto que merece ese ámbito.

Al estudiar los documentos oficiales en torno a la disciplina de las instituciones se pueden vislumbrar, en el subtexto, las relaciones que se pactan entre normalidad y anomalía. La presencia de procesos, dispositivos y codificaciones que generan en las comunidades la idea de una “normalidad” posicionada históricamente en

12 Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000355.pdf>

las normas, consensos y textos disciplinarios como la “razón buena” (Reguillo, 2006), incita a imaginar lo que estaría por fuera de esos límites, reconociendo a la anormalidad. Como significó Antelo (2007) en la forma del “mal” que se filtra por los resquicios de las paredes (sobre)protectoras de una escuela buena, necesaria y obligatoria, que delimita el adentro y el afuera, Reguillo (2006) previene sobre las connotaciones de nominar eso Otro como distinto a la “razón buena”. La autora se pregunta por el lugar de la tolerancia, la diversidad y la democratización como espacios para la coexistencia de las diferencias. La impresión del padre de familia sobre la única práctica recordada de indisciplina, basada en las inscripciones que atentan contra su gusto, de manera pasiva puede ser un termómetro sobre estas relaciones de tolerancia que tenemos con la anomalía. ¿Qué tipo de emociones nos despiertan las imágenes y qué tipo de emociones nos llevan a construir determinadas imágenes? ¿En qué medida nuestra reacción ante las imágenes es un termómetro de nuestros parámetros sociales sobre la tolerancia y la diferencia?

## FRONTERAS MÓVILES

Vuelvo a una de las primeras referencias: el cuento “La escuela de noche” fue escrito por Cortázar el mismo año que terminó la dictadura cívico-militar, en 1983. Se dice que la escuela donde transcurre la historia es la misma donde el autor estudió, la Escuela Normal Superior n.º 2 Mariano Acosta, que junto al ya citado Colegio Nacional de Buenos Aires, conformaron la cúspide del proyecto educativo en la conformación de Estado nación argentino. Esta escuela, fundada en 1873 y captada en distintas piezas artísticas, se erigió como una institución altiva en medio del paisaje urbano y social del entorno, basta leer la impresión de un alumno del año 1909:

Al cruzar los umbrales me sobrecogió un temor reverencial, causado por el pórtico con gravedad de templo, por el majestuoso vestíbulo, por la escalinata de vagas reminiscencias versallescas, por el salón de actos con un cielorraso donde un artista con inspiraciones de Tiépolo había pintado una composición simbólica en donde se destacaba la figura desnuda de la Verdad; tan diferente a la angosta casita habilitada para la escuela de mis dos últimos grados primarios, comprendí que cerraba una etapa de mi existencia para abrir otra con más serios deberes y más elevados anhelos. (Fracchia, Inchaurreaga, Méndez y Schávelzon, 1989, p. 44)

Actualmente la escuela Mariano Acosta tiene en sus instalaciones un museo escolar, así como un archivo histórico, lo cual habla de ella como una institución interesada en construir su memoria y además ofrece datos sobre el régimen escópico en que se inscribe. Atraída por la narración de Cortázar —que expresa la oscuridad detrás de la aparente “rectitud” de la dictadura y sus instituciones— visité los espacios de esta escuela.

Deambulo por los pasillos del basto y antiguo edificio escolar, ahora Monumento Histórico Nacional; descendiendo por la escalera principal engalanada con placas y fotografías conmemorativas (figura 10.1), para cruzar el patio central en dirección a un extremo del edificio. A medida que me acerco a un espacio más nuevo, anexado en los años cuarenta para ampliar la capacidad de la institución, la arquitectura neorrenacentista italiana de espacios adornados, amplios y altos finaliza para dar paso a techos más bajos, líneas rectas y pasillos funcionales. Finalmente, llego a un frío y oscuro entpiso, ubicado en un costado poco transitado de la escuela, llamado desde antaño y con total justicia “Siberia”. Allí me encuentro con un rincón absolutamente lleno de dibujos e inscripciones en sus cuatro paredes (figuras 10.2 y 10.3).

Mientras tomo fotos en este lugar, veo cómo se acerca un trabajador que me pide autorización para estar ahí. Le explico mi interés y me contesta: “Acá vienen todos los que se ‘ratean’<sup>13</sup> de las clases, a fumar y a vagabundear, vienen parejitas a pasar el rato... yo le digo algo: esos dibujos son un símbolo de seres frustrados”. En este corto testimonio emergió rápidamente una mirada institucional, a través de un trabajador, que delata los juicios de valor actuales tanto sobre estas imágenes como sobre quienes las producen.

Por otro lado, probablemente “Siberia” con sus inscripciones todavía marginadas y juzgadas, pero también impunes y triunfantes, no hubiera podido existir en el entorno rígido y disciplinado descrito en “La escuela de noche”. La reconfiguración de lo social, en el transcurso del tiempo, se evidencia también en la transformación de los espacios y las imágenes escolares. La imagen de mal gusto que antaño era controlada u ocultada, en la actualidad brota en las escuelas públicas como una presencia que “devora” con rapidez tanto los espacios blancos como las iniciativas institucionales de blanqueamiento y/o “recuperación”. Estas iniciativas se tornan en una lucha contra el tiempo para mantener ciertas memorias espaciales e institucionales, que son vulnerables frente a la acción “vandálica” de los estudiantes. Pero, viéndolo de otro modo, esas acciones estudiantiles también se constituyen en prácticas de memoria de los jóvenes. Me pregunto cómo estas imágenes socavan, desde una perspectiva, la memoria patrimonial de la institución, y a la vez cumplen el papel de transcribir las transformaciones sociales y los deslizamientos en las concepciones de lo prohibido/aceptado de la escuela. Una mirada historiográfica y sensible podría hacerse cargo de este estudio.

## UN CIERRE QUE PREFIERE SER APERTURA

Del recorrido propuesto por algunas narraciones, películas y normativas, se desprendieron a lo largo del texto, observaciones y tesis transitorias sobre el problema de las imágenes “inadecuadas” en la escuela. La ausencia de este objeto de estudio en los trabajos investigativos e historiográficos fue el impulso a seguir

su débil pista en obras culturales que hablaran de la escuela y sus protagonistas. De cada una de estas piezas pude extraer algunos vestigios de lo inadecuado, en ningún momento estas imágenes fueron el centro de las obras consultadas, más bien aparecieron fugaz e indirectamente en la periferia de la trama. La observación sobre la naturaleza periférica de estas prácticas es significativa porque reafirma la tesis de que las imágenes “inadecuadas” en la escuela son puntos ciegos, que escapan de la mirada central de la sociedad y de los encuadres de la investigación educativa.

En la revisión de las distintas obras se establecieron vínculos entre escuela, régimen escópico y proyecto estatal. A la vez se arriesgó la posibilidad de llegar a estas relaciones a través del estudio de la Mirada. También, se observó como indisociable la mirada que juzga a la imagen de la mirada que construye el perfil de estudiante. Y se evidencia, por medio del encuentro directo con estas imágenes, cómo los límites entre visto/no visto y adecuado/inadecuado fluctúan con el paso del tiempo y la transformación de los contextos sociales.

Para finalizar, retomo la invitación a ver con inquietud y curiosidad la construcción de los objetos de estudio. En el desglose de ideas ya presentado, fue necesario exigirme un olfato atento e intuitivo —casi detectivesco— para rastrear esos signos de lo oculto en las producciones escolares. Esta disposición es motivada por el deseo de continuar el juego de lo clandestino, que se oculta a medida que existe una voluntad, la mía, por descubrirlo. Lo que más me interesó fue poder alimentar esa sensación de asombro, de juego, de tanteo... pulsión que a veces pierde potencia en los métodos de investigación. Hablo del deseo por mantener el asombro visual en la investigación, por permitir la entrada a experiencias visuales abrumadoras. Miradas periféricas que nos ayudan a ver por fuera del cuadro, atentas a esos posibles puntos ciegos que se escapan a la mirada dominante de nuestro actual régimen escópico.

---

13 Que “capan” o no asisten a clase.





Figura 10.1. Escaleras al interior de la Escuela Mariano Acosta (2015)

Fuente: Maya Corredor



Figuras 10.2. y 10.3. Paredes de “Siberia” (2015)

Fuente: Maya Corredor

## REFERENCIAS

- Álvarez, R., Avruj, N., Monge, N. y Ramírez, L. A. (prods.) y Lerman, D. (dir.). (2010). *La mirada invisible* [cinta cinematográfica]. Argentina: El campo Cine S. R. L.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Arata, N. (2013). Imágenes de la escuela rural. Apuntes sobre las fotografías de Cecilia Gallardo. *Propuesta Educativa*, 2(40), 99-110.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Brea, J. (2003). Los estudios visuales en el siglo 21. *Estudios Visuales* (1). Recuperado de <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/edito.pdf>
- Bueno Fisher, R. (2006). El ejercicio de ver: medios y educación. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Cambaceres, E. (2011). En la sangre. En P. Pineau (comp.), *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cané, M. (2011). Juvenilia. En P. Pineau (comp.), *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, G. y Truffaut, F. (prods.) y Truffaut, F. (dir.). (1959). *Los 400 golpes* [cinta cinematográfica]. Francia: Les Film du Carrosse.
- Cortázar, J. (1983). *Deshoras*. Buenos Aires: Nueva Imagen.
- Dussel, I. (en prensa). Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica. En M. Aguirre Lora (comp.), *Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio*. Ciudad de México: Ediciones del ISSUE-UNAM.
- Dussel, I. (2008). Imágenes y visualidad. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (9). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v9/v09a10.pdf>
- Fracchia, P., Inchaurreaga, C., Méndez, F. y Schávelzon, D. (1989). La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta (1883/1989). *Summa-Temática (Arquitectura para la Educación)*, (33). Recuperado de <http://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1463>
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343v>,
- Kohan, M. (2007). *Ciencias morales*. Buenos Aires: Anagrama.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1989). *La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000355.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11997.pdf>
- Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el Ver. Una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales*, (1). Recuperado de <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/edito.pdf>
- Pineau, P. (comp.). (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Buenos Aires: Teseo.
- Reguillo, R. (2006). Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Serra, M. (2014). Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. En P. Pineau (comp.), *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Buenos Aires: Teseo.
- Viñao Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação* (35), 7-17.





*Miradas caleidoscópicas:*  
*educación artística visual en las culturas contemporáneas,*  
editado por la Universidad Pedagógica Nacional,  
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro  
y se terminó de imprimir en los talleres de Javegraf.  
Bogotá, Colombia, 2019

¿Qué significa ser egresado/a de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la UPN en un contexto como el nuestro en el que, en la mayoría de los casos, la experiencia artística merece ser re-significada y valorada desde una perspectiva educativa y socialmente comprometida? La pretensión de este libro no es dar una respuesta unívoca a este interrogante, lo que se espera con las reflexiones que se despliegan a lo largo de los capítulos –los cuales están escritos por egresados y egresadas de la LAV–, es brindar una *mirada caleidoscópica* sobre esta cuestión; una mirada que es múltiple, amplia, con muchas conexiones y tensiones.

La metáfora del caleidoscopio nos sirve para entender los modos de escritura y lectura del libro, a partir de inquietudes propias del campo de la Educación Artística Visual, los cuales corresponden a cinco *nodos caleidoscópicos*: Educación y museos; Enseñanza de las artes visuales; Procesos artísticos, sociales y en contexto; Procesos de creación artística contemporánea; y Estudios sobre la imagen. Las relaciones entre estos nodos, además de estructurar cada una de las partes del libro, son las rutas de lectura y construcción de esas posibles *miradas caleidoscópicas*.

Estas miradas y nodos son introducidos por Ricardo Marín Viadel (Universidad de Granada), a partir de una reflexión integradora sobre la producción de imágenes en la sociedad contemporánea y algunas metodológicas de investigación en el campo de la Educación Artística Visual.

**Serie**  
Visuales

**Colección**  
Artes para la Educación

ISBN: 978-958-5503-23-6



9 789585 503236 >