

A/R/TOGRAFÍAS

para abordar el conflicto armado en Colombia:

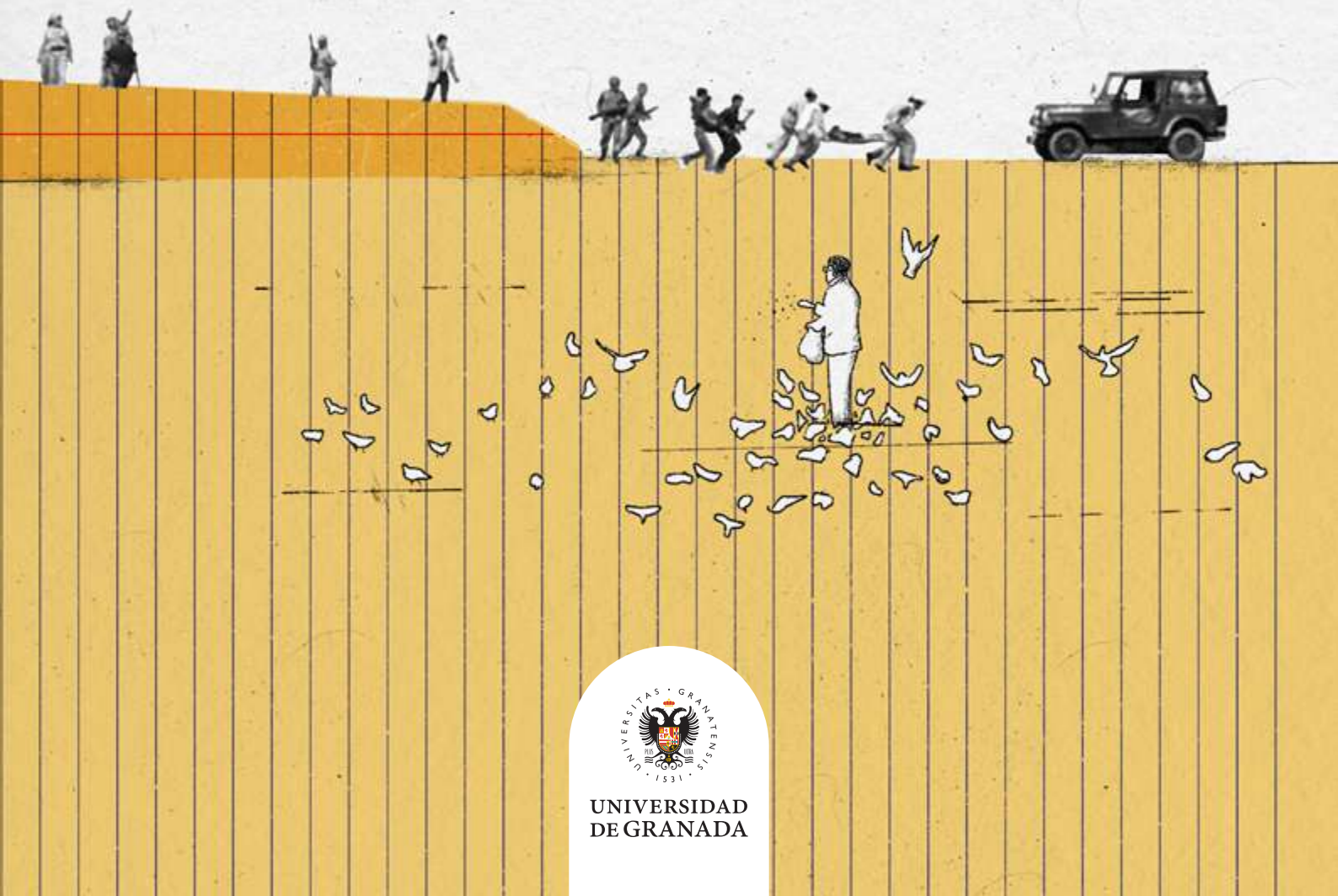
propuestas desde la creación editorial y el video ensayo
para experiencias escolares de formación estética y
educación artística

MIGUEL TEJADA SÁNCHEZ

Doctorado en Artes y Educación

Universidad de Granada

2022



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

A/R/TOGRAFÍAS

para abordar el conflicto armado en Colombia:

propuestas desde la creación editorial y el video ensayo
para experiencias escolares de formación estética y
educación artística

MIGUEL TEJADA SÁNCHEZ
Doctorado en Artes y Educación
Universidad de Granada
2022



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Miguel Tejada Sánchez
ISBN: 978-84-1117-397-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75631>



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Tesis Doctoral

Título: *A/r/tografías para abordar el conflicto armado en Colombia: propuestas desde la creación editorial y el video ensayo para experiencias escolares de formación estética y educación artística*

Autor: Miguel Andrés Tejada Sánchez

Director de Tesis: Pedro Chacón Gordillo

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado en Artes y Educación

Diseño gráfico y diagramación: Cuántika Studio
(Juan Sebastián Martínez, Juliana López Vargas)

Granada (España) | Cali (Colombia)
2022

Contenido

Anotaciones previas	6
Introducción	22

PRIMERA PARTE

38 Marco teórico

1.1. Hipótesis y rutas para navegar este documento	39
1.1.1. Objetivo general	42
1.1.2. Objetivos específicos.....	43
1.2. Estado de la cuestión	44
1.2.1. Listado de proyectos, publicaciones y experiencias en artes, educación y posibles abordajes del conflicto armado	44

SEGUNDA PARTE

202 Metodología

2.1. Prácticas basadas en las artes y A/r/tografías	203
2.1.1. Contextos y debates	208
2.1.2. Consideraciones personales (de la intuición hacia los métodos poéticos y autopoéticos).....	221
2.1.3. Procesos editoriales y video ensayos.....	231
2.1.4. Sobre los participantes.....	240
2.1.5. Sobre los instrumentos	243
2.1.6. Coda: a/r/tografías con timón y en delirio	245

TERCERA PARTE

250 Experiencias

3.1. Experiencia 1	264
3.1.1. de dónde serán.....	264
3.2. Experiencia 2	271
3.2.1. Un fantasma en mi escuela	271
3.3. Experiencia 3	276
3.3.1. Cuánto es siempre	276
3.4. Experiencia 4	316
3.4.1. Feliz coincidencia.....	316
3.4.2. Decisiones en medio de la pandemia.....	321
3.4.3. Los libros: Feliz coincidencia Volumen 1 y 2.....	334

CUARTA PARTE

376 Conclusiones

4.1. Conclusiones visuales	390
4.1.1. La guerra en el patio de mi infancia (2019-2021).....	390
4.1.2. El cartel de la investigación (2020-2021)...	394

Referencias	404
Nota de agradecimiento	410

Anotaciones previas

Aquí se pueden consultar las experiencias a/r/tográficas que hacen parte de esta investigación: https://www.mtejadasanchez.com/artografias_para_la_guerra

En esta tesis doctoral en artes y educación se presenta un conjunto de procesos artísticos y educativos basados en intercambios y encuentros con artistas, docentes y estudiantes de la ciudad de Cali, en Colombia. El sentido de estos procesos ha sido proponer en contextos escolares, a través de distintas manifestaciones estéticas, acercamientos al tema de la guerra en Colombia —concretamente al conflicto armado reciente, que comienza en la segunda década del siglo XX y se extiende hasta los días presentes—.

Me parece necesario consignar algunos puntos sobre las características estéticas y estructurales de esta tesis y, por supuesto, sobre la situación social en Colombia:

1. El conflicto armado en Colombia sigue activo. Los acuerdos de paz y el correspondiente proceso de desmovilización del grupo insurgente FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) han dividido de formas que parecen irreconciliables a la opinión pública: unos exigen que los gobernantes tengan “mano dura” para reprimir cualquier manifestación y acción política que se identifique como de izquierda; otros denuncian, con evidencias serias, que estas políticas guerreristas han sido aprovechadas por terratenientes, empresarios, políticos despóticos y mercenarios paramilitares de corte derechista para instalar un reinado de terror y de impunidad. Han robado tierras, han masacrado, han desplazado a pueblos enteros, y muchos hoy siguen la vida como si nada. En medio de estas fracturas en el tejido social, el estado colombiano avanza a tientas a través de crisis económicas globales y oleadas de incertidumbre: las instituciones se mantienen en pie contra viento y marea, pero la percepción general de la ciudadanía y de las

comunidades a lo largo y ancho del país es que los esfuerzos por mantener las garantías son insuficientes: el narcotráfico y su estela de criminalidad afectan casi todos los aspectos de la economía y, por supuesto, las fibras cotidianas de las comunidades. Hay numerosas bandas criminales que trafican con droga y que imponen sus acciones de guerra donde sea y contra quien sea. Por supuesto, en esta vida mafiosa participan políticos, grandes empresarios y miembros de las fuerzas armadas y la policía; los que llevan la peor parte, en las zonas rurales, son los campesinos. Y en las ciudades, el impacto del narcotráfico sigue siendo muy similar al que se vivió durante los años ochenta y noventa: hay bandas sicariales, hay pandillas, hay *vendettas*, hay carteles atomizados de microtráfico, y hay, en general, un clima de frenetismo y desesperanza, al mismo tiempo. El dinero de la droga circula entre calles repletas de baratijas chinas, música, atracos y grupos de familias sin casa y sin comida. Las élites miran de reajo, porque hay una puesta en escena permanente que *vende* al exterior la imagen de un país que crece gracias a la globalización y a la privatización de los bienes públicos, a la venta (en situación de pérdida) de sus abundantes recursos naturales, al auge del turismo exótico y tropical, y a la “privilegiada” posición geográfica en el sur de América.

7

2. La fase de trabajo experimental en dos escuelas públicas de la ciudad de Cali, y la posterior fase de escritura y producción artística, se realizaron en medio de la pandemia de Coronavirus. Esto tuvo un impacto anímico y logístico en el trabajo, como era de esperarse: las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes no son las mejores, la infraestructura tecnológica y sanitaria de los centros educativos suele ser precaria. Las alternativas encontradas en la virtualidad nos funcionaron, sobre todo, porque con las docentes pudimos identificar rápidamente que aunque era urgente encontrar soluciones técnicas para sortear la incertidumbre del confinamiento, lo importante era propiciar espacios de encuentro en los que pudiésemos estar cómodos, a gusto, rodeados de afecto, de comprensión y deseos genuinos de crear de forma colaborativa una experiencia significativa, en lo pedagógico, en lo estético.

3. Desde el 28 de abril hasta mediados de junio de 2021 ocurrió en Colombia un levantamiento social similar al de Chile en 2019¹. Sectores obreros, sindicatos, organizaciones sociales y grupos políticos decidieron hacer una huelga general para exigirle al gobierno nacional que desestimara un proyecto de reforma tributaria y echara abajo una serie de medidas y planes económicos que afectan a la salud, a la educación, al medio ambiente y a otros sectores claves para la población. Así las cosas, este escenario de descontento general se vuelve un fermento ideal para que distintas fuerzas se midan. Allí ocurre lo que llaman un *estallido social*: la violencia se desata, como si fuera una guerra civil, y las ciudades se paralizan. Cali es donde los episodios de violencia se agudizan. Por esto mismo, la insurrección toma el control del tránsito en puntos estratégicos de la ciudad, con el concurso de cientos de personas jóvenes, estudiantes y desempleados, chicas y chicos de los sectores populares que están entre el abismo de la criminalidad y el desconsuelo, el desespero que causan la pobreza, el clasismo y el racismo. La ciudad colapsa. El gobierno arremete con toda la fuerza y la brutalidad de la policía y la oscura participación de militares, agentes encubiertos y paramilitares camuflados entre la muchedumbre. Hay ataques letales contra los manifestantes, hay secuestros, torturas y desapariciones forzadas. Los muertos se empiezan a contar por decenas. Son jóvenes en su mayoría. Algunos habitantes de barrios de clase alta salen a las calles empuñando armas letales, armas traumáticas y hasta armas largas. Disparan contra los manifestantes, en connivencia con la policía. Disparan a mansalva contra estudiantes y contra integrantes de la minga indígena, que ha llegado desde el sur del país a apoyar el levantamiento. En varias partes de la ciudad hay asonadas y linchamientos. Los desmanes han dejado fuera de servicio buena parte de la (ya de por sí insuficiente) infraestructura del transporte público de la ciudad. La gente está cansada y hastiada. Los jóvenes tienen rabia. Y tienen energía. Por eso durante esos dos meses y algo más,

1. Y que en ese país dio como resultado la redacción de una nueva constitución y la llegada al poder de gobernantes jóvenes con gran experiencia política y académica, con perspectivas notablemente diferentes a las que han gobernado durante décadas en muchos países de América Latina: las élites anquilosadas y voraces o los populismos que devienen en carteles de corrupción y desfalco a las economías nacionales.

lo que se vive en la ciudad es un teatro del horror y la crueldad, y un teatro del absurdo humano, una puesta en escena paradójica en la que ocurren, en simultáneo, hechos de violencia estatal, delincuencia común y delincuencia “organizada”, actos legítimos de protesta y manifestaciones festivas, manifestaciones brillantes y muy ingeniosas de las estéticas populares. Los jóvenes también son artistas del pueblo, de los barrios, y entre la discriminación y la persecución hacen arte en las calles donde crecieron, en los espacios públicos que antes eran intocables, en los puntos donde la protesta ha generado lugares de refugio y apoyo, comedores urbanos, brigadas de salud, escuelas al aire libre. Todo eso pasa². Y todo esto afecta a esta escritura.

Fotografía de archivo
(Medios Libres, 2021).
Movilización del 28 de mayo
de 2021: se celebra un mes
del Paro Nacional.



2. Carolina Rubiano Bran y Juliana Rincón Flórez (Universidad de los Andes) elaboraron este mapa titulado “¿Qué pasó en Cali en el Paro Nacional del 2021? Un análisis desde la espiritualidad y la construcción de paz”, que se puede consultar en este enlace de internet: <https://story-maps.arcgis.com/stories/c73458af82174f459dcf5fc82c5166ed>

Fotografía de archivo (Medios Libres, 2021). Movilización del 28 de mayo de 2021: se celebra un mes del Paro Nacional. La gente pregunta por sus muertos y sus desaparecidos: ¿Dónde están? ¿Quién responde? ¿Quién dio las órdenes de matarlos?



10

Fotografía de archivo (Medios Libres, 2021). Monumento a la resistencia en el oriente de Cali, realizado de forma colectiva por artistas de la ciudad y personas que simpatizan con las protestas y la movilización social.



4. Durante el año 2021, el año de la redacción de este informe a/r/ tográfico, 195 personas que realizaban trabajos comunitarios y labores sociales fueron asesinadas, y muchas más permanecen desaparecidas, según las cifras presentadas el 14 de noviembre de 2021 por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz³). Estas personas eran defensoras de los derechos humanos, ambientalistas, periodistas, políticos, líderes sindicales, líderes de comunidades indígenas y de comunidades afrocolombianas, líderes de grupos de campesinos, excombatientes, o personas de la sociedad civil que han alzado sus voces críticas para denunciar actos de corrupción y hostilidades de todo tipo contra ciertas comunidades.

El balance de las cifras que presentó Indepaz en 2021 deja a la ciudad de Cali en un indeseable segundo lugar en el listado de asesinatos y crímenes contra líderes sociales, debajo de la ciudad de Tumaco, una ciudad costera al sur del país, muy cerca a Ecuador. Casi la totalidad de los habitantes de Tumaco son personas afrocolombianas, que han sufrido con gran intensidad los horrores de la guerra, la exclusión y la discriminación racial, como ha ocurrido también en la zona noroccidental del Pacífico colombiano, en el Valle del Cauca y el Chocó.

5. Aunque la estructura general de la monografía se presenta de manera convencional, siguiendo modelos de tesis doctorales publicadas en España y Colombia, hay acciones editoriales⁴ que complementan en un sentido artístico la composición del informe técnico. El documento está conformado por ensayos que tienen un tono de escritura personal, muy cercano a la bitácora, al cuaderno de apuntes. Mi intención es que esta escritura dialogue con los requerimientos formales del contexto académico. No tengo ningún interés en reñir ni antagonizar con los modelos tradicionales de escritura académica. Me parece más apropiado pensar y obrar en términos de ampliación y complementariedad: que lo

3. <https://indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/>

4. Uso esta expresión inspirado por el trabajo de la artista colombiana Mónica Restrepo (Bogotá, 1982), que suele producir junto con acciones del cuerpo en el espacio (*performances*) acciones editoriales. Me parece acertado que en muchos de sus trabajos Restrepo haya complementado la naturaleza efímera de las acciones *performances* con memorias editoriales.

que propongo con mi escritura sea un gesto que amplíe las posibilidades estéticas de la experiencia investigativa en artes y educación, en lo comunicativo, en lo afectivo, en lo documental.

6. Escribí esta monografía en simultáneo con otro trabajo de características poéticas: una suerte de listado de 70 situaciones o escenas que, aunque no aparecen en esta tesis, sí *merodean* de manera espectral por los intersticios y las junturas de la monografía. Aludo a este trabajo poético porque allí está contenido el gesto que sirve como punto de partida para esta investigación doctoral en artes y educación: una formulación del tipo *qué pasaría si...*
7. La pregunta fue: ¿qué pasa si tomamos el libro *La eliminación* (Panh, Bataille, 2013) y transcribimos muchos de sus pasajes a una forma poética? Y, sobre todo, ¿Qué pasa si esa transcripción adopta detalles contextuales del conflicto armado colombiano? Como si por gracia de un hechizo del sur global, las memorias del genocidio de Camboya de pronto se prestaran, en su hondura estética, en su dolorosa intensidad, para ser espacio y lienzo para las memorias de la guerra en Colombia⁵.
8. Aunque aquellas preguntas se quedaron en el limbo de las ideas pendientes, sobre todo pensando en la realización de talleres o laboratorios de escritura creativa (o escritura *no creativa*, como bien diría el escritor estadounidense Keneth Goldsmith), la escritura de las notas se materializó a lo largo de los últimos meses. La obra se puede consultar en este enlace: https://www.mtejadasanchez.com/siempre_es_un_enigma.

Mientras leía a Rithy Panh y transcribía sus palabras, pensaba que este ejercicio, además de ser un recurso poético y didáctico para llevar a la escuela, era una forma a/r/tográfica de dialogar con la teoría, desde la escritura experimental. De nuevo: era un diálogo que buscaba la expansión de las posibilidades comprensivas,

5. Las notas respondían a la terrible experiencia que sufrió el cineasta Rithy Panh siendo un niño, durante el genocidio camboyano. Esas memorias tan dolorosas y tan cargadas de una lucidez estremecedora me acercaron, una vez más, a esa pulsión poética que me ha llevado a escribir (o transcribir voces de otros) sobre la guerra en Colombia.

sensibles y comunicativas, tanto de la obra de Panh como de otras referencias teóricas que leí y consulté durante este proceso de investigación doctoral.

9. Este diálogo entre la poesía y el hacer académico está basado en una cuestión planteada por el investigador catalán Joan-Carles Mèlich en distintos pasajes de su obra filosófica: la tensión entre la razón instrumental y lo que él denomina el *punto de vista literario*, que bien podríamos relacionar con la noción de *razón poética* en María Zambrano. Al respecto, la investigadora española Beatriz Caballero Rodríguez anota que “la razón poética se concibe como un nuevo marco de racionalidad que la pensadora nos ofrece como alternativa a la racionalidad discursiva dominante, a la de la razón de la Ilustración de la que somos herederos. Esto implica que la razón poética se construye como un marco desde el que pensar y, de un modo crucial, desde el que sentir y actuar. En esencia, dicho en términos zambranianos, la razón poética constituye un nuevo marco desde el cual ensoñar y engendrar nuevas realidades. Por eso, la pregunta de qué es la razón poética está íntimamente ligada a la de qué hace o, mejor aún, qué posibilita hacer la razón poética.” (2020, p. 6)

10. La tensión entre el punto de vista poético y el marco racional tiene un sentido claro cuando se ubican en un contexto de comprensión las producciones culturales y las explicaciones científicas respecto a episodios de crueldad como las masacres, los genocidios, los desplazamientos forzados y las torturas. Si pensamos en la cultura como el campo de producciones simbólicas y de instituciones que generan, albergan y hacen circular estas producciones, podremos comprender que la razón instrumental aquí se manifiesta en una lógica de exhibición museística o en un afán institucional por promocionar narraciones, objetos y experiencias que poco o nada afectan el *ethos* que ha hecho posible el horror. Y para el caso de las explicaciones científicas, hay que señalar que uno de los temores palmarios es que esta perspectiva para abordar los problemas sociales y las crisis sea aún la predominante en los proyectos educativos públicos o privados: ¿se puede explicar un genocidio? Sí: Eichman lo hizo, entre avergonzado, pasmado

y resignado. Eichman, como otros altos mandos del nazismo, encuentra las palabras y las dispone para fines explicativos, porque así mismo fue instruido, con eso que llamaban “lenguaje en clave”: mentiras, eufemismos, tergiversaciones. La materia —sensible y técnica a la vez— es el lenguaje, que se usa para mentir y para restarle gravedad a las atrocidades: “El último efecto de este modo de hablar no era el de conseguir que quienes lo empleaban ignorasen lo que en realidad estaban haciendo, sino impedirles que lo equiparasen al viejo y normal concepto de asesinato y falsedad.” (Arendt, 1999).

11. La presencia de la escritura poética es una afirmación sobre mi punto de vista frente a las posibles formas de abordar las atrocidades de la guerra. Son varias las influencias literarias y académicas que me han animado a consignar con cierta regularidad estas notas poéticas a lo largo de varios años. No pienso que la escritura poética *traduzca* nada de lo que sufrió Panh⁶ en el régimen genocida de los Jemeres Rojos, ni que *sirva* tampoco para comprender las masacres cometidas durante casi medio siglo en Colombia. Simplemente le añaden la conmoción propia a esos hechos, referentes, documentos, como una respuesta ética (como sugiere Mèlich) a las palabras de una víctima:

Concibo la ética como un modo de relación con los otros, pero especialmente como una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima que altera el orden de la razón. Una pedagogía configurada alrededor de este punto de vista, de esta sensibilidad, no atenta contra la incertidumbre ni la ambigüedad, sino todo lo contrario. La pedagogía que propongo es una teoría y una práctica que cree que educar está más cerca del tacto que de la táctica. (Mèlich, 2003. p. 42).

6. Durante la lectura de *Eliminación* (2013), subrayé palabras y expresiones que formaban una constelación sensible que le hacía un contrapeso paradójico y necesario al ejercicio de lectura racional. Asumí que era lo que el mismo Panh quería que ocurriese, que se le prestara mucha atención a las características poéticas, irresueltas, misteriosas, del dolor: “En París voy a que me tomen una muestra de sangre en un laboratorio regentado por un hombre al que tengo en gran estima: un médico judío [...] Es generoso y melancólico. Nos entendemos. Sabemos que hay un enigma humano, del que pendemos. Le digo que filmo durante cientos de horas a un gran criminal, doctrinario y metódico; que miente a menudo; que habla como en la época de los jemeres rojos; que sigue siendo un misterio tan grande como el régimen del que se declara seguidor.” (Panh, 2013. p. 335)

12. La respuesta ética, que Mèlich llama *deferencia*, (2012, p. 96) hace posible el trato sensible con los otros, hacia los otros, y esto es fundamental en los proyectos de educación artística y de formación estética que pueden hospedar iniciativas para abordar la historia de una guerra. La deferencia es poética porque responde al otro y por el otro (por sus dolores): no solamente reconozco la diferencia; la recibo, como silencio o como ausencia. Tomo el testimonio del otro y le correspondo. ¿Cómo? Asumiendo su experiencia como propia, y esto es algo que solamente es posible en un sentido poético.
13. Cuento con una constelación de referencias previas que me guiaron y me inspiraron por la sensibilidad, la agudeza y la valentía de sus empresas con la investigación y la escritura. Invoco pues a Jorge Semprún con su texto *La escritura o la vida* (1994), las conversaciones y los recuentos de Alexandra Alexiévich, las crónicas de Alfredo Molano, ciertos ensayos de Walter Benjamin, otros relatos y ensayos de Primo Levi, las reflexiones de Susan Sontag, de Hannah Arendt, los artículos del ya mentado profesor Joan-Carles Mèlich, los *trabajos de la memoria* de Elizabeth Jelin (2002), y los *Escritos sobre memoria, responsabilidad y pasado* (2004), del catalán Manuel Cruz, los fascinantes y vertiginosos ensayos de Michael Taussig y de Cristina Rivera Garza. Lo que tienen en común estas lecturas es la búsqueda de horizontes reflexivos y sensibles en medio de las desgarraduras y las pocas esperanzas que nos dejan las guerras. ¿Y hacia dónde apuntan esas reflexiones? Hacia experiencias culturales heterogéneas, hacia enunciaciones que disienten, hacia elaboraciones comprensivas del presente y del futuro, a través de imágenes paradójicas, poéticas. Son reflexiones que evitan descansar en aquellas definiciones estandarizadas y burocratizadas de los proyectos de la memoria. Es allí, en esa incomodidad necesaria, donde florecen notas poéticas y donde se gesta un proyecto de investigación en artes y educación.
14. Los antecedentes artísticos, el ejercicio de poética-didáctica personal con la obra de Rithy Panh, y las experiencias en centros educativos descritas en esta tesis, guardan una relación directa con un

proyecto artístico de 2016, que realicé junto a un colectivo editorial en Colombia⁷. Mi trabajo fue proponer la *extensión* poética de un documento estadístico, a manera de cronología, sobre las masacres en el área de Juradó, en Colombia. El gesto poético, de complementariedad, de diálogo con la dura realidad de esos datos, sugería imaginar voces, situaciones, paisajes alusivos a las posibles experiencias vitales y fatales de las personas que fueron víctimas de esas masacres. Aparte de la obra editorial, en la que se exhibe el intercambio entre el trabajo académico y mis puntos de fuga poéticos, se produjo una publicación breve que contenía solamente mis apuntes. Esta publicación obtuvo en noviembre de 2015 el primer puesto en un concurso nacional universitario de poesía organizado por la Universidad Externado de Colombia⁸.

15. Algunas partes claves de la monografía tienen la forma de ensayos libres, más que de documentos académicos. Tomé esta decisión para ser coherente con mi realidad personal frente al tema de la guerra y con mi experiencia como artista y como profesor universitario. Después del listado con el que abro el estado de la cuestión, presento el primer ensayo, que consta de una secuencia de preguntas sobre lo que han dicho artistas y académicos respecto a este tejido de conceptos problemáticos que están presentes en las discusiones sobre los efectos de la guerra: la memoria, el arte, la educación. El segundo ensayo, titulado ***Después del desastre, nuevas sensibilidades: más escuelas perturbables, más escuelas inciertas. Apuntes para una reflexión sobre la relación guerra, arte y educación en Colombia***, hace parte de un trabajo de articulación teórico enfocado en las formas de ver, analizar y comprender el potencial de las artes en escenarios críticos. Allí me interesa destacar dos ideas: primero, mi disenso respecto a ciertas prácticas artísticas que se basan en problemáticas sociales, y segundo, mi interés por explorar y habitar propuestas de artes y educación que se centran en unas nociones de lo artístico, lo poético y lo paradójico,

7. <http://44sna.com/ensayo-colectivo-editorial/>

8. El libro digital publicado en 2016 por la Universidad Externado de Colombia se puede consultar en este enlace: <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/124-x-centavos-124-De-noche-un-pajaro.pdf>

con las que siento más cercanía. Aunque no está incluido en esta tesis, considero importante mencionar un tercer ensayo, titulado ***de dónde serán***, que va sobre mi acercamiento al enfoque metodológico que sería determinante en el desarrollo de esta investigación: el enfoque a/r/tográfico, que se consolida entre las líneas de Investigación Basada en las Artes y de Investigación Basada en las Prácticas. Este ensayo fue publicado como un artículo derivado de esta investigación doctoral, en el volumen 10 de la revista española ReiDoCrea⁹.

16. La a/r/tografía se halla en un cruce entre las prácticas artísticas y la investigación en educación. Como se podrá ver más adelante, es un lugar que hace de puente entre artistas y educadores: allí la práctica consiste en propiciar experiencias estéticas inspiradoras que potencian capacidades imaginativas en quienes enseñan y aprenden, para reconocer y discernir experiencias emocionales enriquecedoras¹⁰. El acercamiento a la a/r/tografía lo viví a través de la producción de una obra escrita y audiovisual con la que tracé los primeros movimientos de indagación artística y educativa; esto se traduciría, sobre la marcha, en la definición de un tratamiento estético, de unos gestos de complicidad, intercambios, diálogos, preguntas compartidas. Eventualmente, el enfoque a/r/tográfico me permitiría componer (encontrar un sentido) una serie de piezas editoriales, gráficas y audiovisuales para presentar los resultados de todo este trabajo.

17. El cuarto ensayo, titulado ***Un fantasma en mi escuela***, tiene dos características importantes para este proyecto de investigación. Por un lado, se puede leer como la pieza textual, poética, literaria, que cierra un ciclo de intervenciones previas, de especulaciones y proyecciones, antes de iniciar lo que sería la fase de trabajo de campo. Este cierre es poético y *performático*: en el texto ocurre una suerte de invocación a figuras metafóricas y sonidos para conjurar un *arte*

9. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70862>

10. Me he basado en la definición que proponen Irwin y Sinner (2013): *encounters that inspire aesthetic experiences and consequently engage learners in giving life to their imaginative capacities to perceive and discern emotionally rich experiences* (2013, p 1)

poética que contiene las experiencias, los recorridos, las reflexiones de los dos ensayos anteriores. Por otro lado, puede leerse como una acción artística que ilustra cómo en la realización de un proyecto de investigación en artes y educación se pueden producir piezas, obras y experiencias colectivas que permiten jugar con criterios estéticos, símbolos y una constelación de palabras, conceptos y frases que serán el espacio en el que podrán interactuar quienes investigan con quienes son parte de los temas de la investigación. Esta experiencia ensayística puede interesarle a quienes trabajan procesos de creación intertextuales o, como las llaman ahora, *hipermediales*, y claro, a quienes trabajan en los intersticios donde se encuentran las artes y la educación. La primera versión de este ensayo fue leída en vivo en los jardines del Museo La Tertulia, en Cali, en el curso de un proyecto de intervenciones radiofónicas llamado *Donde habita la memoria*, coordinado por el colectivo de arte sonoro y radiofónico Noís Radio¹¹. Considero que este trabajo tuvo rasgos premonitorios, para bien y para mal: fue escrito entre finales de 2019 y los primeros meses de 2020, antes de que la crisis sanitaria global por el coronavirus fuera una realidad ineludible. Lo fantasmal a lo que aludo, que es la guerra como un tabú y es también la arquitectura del desastre, las cicatrices, las ruinas que son mal recuerdo y escenario de (nuevas) posibilidades, afecta a la escuela y a los procesos educativos, y sería una experiencia compleja que viviríamos durante el primer año de la pandemia, con las escuelas cerradas, con el aislamiento, con el miedo a la muerte y a la soledad, con esos nuevos miedos que se sumarían a otras incertidumbres, a otros traumas que ha generado la guerra y el consecuente desastre social. Esta especie de premonición como un gesto estético, como una forma de mirar nuestro presente y nuestro porvenir, se reflejaría más tarde en una serie de piezas editoriales, gráficas y audiovisuales en las que se puede ver cómo el trabajo de investigación consistió en armar tramas, en tramar, tejer, conspirar para comprender y sobrellevar los malos ratos.

11. El proyecto fue apoyado por el programa Sala abierta, acciones para la memoria y la reconciliación fue posible gracias al apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID Colombia y ACIDI/VOCA Colombia. El audio de la intervención sonora se puede escuchar en este enlace: <https://archive.org/details/11-episodio-un-fantasma-en-mi-escuela-creditos>

18. Con estos ensayos quise establecer una distancia respecto a tres posibles destinos que figuraban en el horizonte de este proyecto: [1] optar por un análisis histórico y estético especializado de la guerra en Colombia. [2] investigar nociones y procesos artísticos centrados en los actos de paz y reconciliación (me interesan, en cambio, las propuestas que sugieren formas de comprensión de lo ocurrido a partir de enfoques poéticos, que no cargan con el compromiso institucional de reparar todo lo que está roto); y [3] desarrollar una investigación académica enfocada en procesos y resultados que han de medirse en un sentido cualitativo tradicional. Por supuesto, tengo la firme convicción de que los análisis históricos, técnicos y académicos de las causas y las consecuencias de la guerra son trabajos necesarios y pertinentes (como los que realiza el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia¹², por ejemplo, o como los que realiza el Cinep)¹³ para la comprensión amplia y profunda de lo ocurrido, y en este sentido considero que los procesos artísticos que se generan de forma paralela a las investigaciones y a la elaboración de informes son parte esencial de una tarea amplia, compleja, necesariamente diversa y susceptible a todo tipo de discusiones y ejercicios críticos.
19. Sobre mi rol como profesor universitario, tengo que decir que mi postura personal, emocional e intelectual, luego de más de una década de lecturas, conversaciones y acciones artísticas centradas en el tema del conflicto armado colombiano, es que las líneas de trabajo que me interesa seguir, como prácticas y como objetos de estudio en mis investigaciones y en mis clases, tienen derroteros distintos a los que se establecen comúnmente en los proyectos socio culturales de paz, reconciliación y reparación. Tal vez esta afirmación se lea como una renuencia a seguir el esquema de conceptualización y producción de aquellos proyectos, y es probable que así sea. Pero lo hago con un fin crítico, que más que generar rivalidades busca ampliar las posibilidades del potencial artístico en estos casos, sobre todo pensando en el diseño y la ejecución de propuestas de formación estética en contextos educativos. Me

12. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>

13. <https://www.cinep.org.co/Home2/>

interesan la noción de formación estética (a la hora de pensar las relaciones educativas entre arte y comunidades) y una idea *problemática* de lo artístico, en la que lo predominante sea la experiencia de lo raro, lo extraño, lo paradójico. Ampliaré esta idea en uno de los ensayos, y a lo largo del estado de la cuestión, pero me permito anotar en esta hoja de ruta que para situarme en este lado del espectro tomé como referencia dos experiencias de artes y educación, una en Cali, el proyecto *Museo + Escuela*, del Museo La Tertulia, y otra en Barcelona, España, el proyecto *POSDATA*, del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). La primera experiencia ha servido para formular otras formas de pensar y hacer realidad la presencia de las y los artistas en las escuelas públicas de la ciudad de Cali y su área metropolitana. Son ejercicios de comunicación y de aprendizajes compartidos: artistas y docentes trabajan en espacios comunes siguiendo la lógica de un semillero o laboratorio de investigación y creación, para preparar de forma colaborativa sesiones de trabajo con el estudiantado, y esta es una manera de extender, de *sacar* los recursos, las ideas, las apuestas del área de educación del museo para ponerlos en situación, en acción, en las escuelas. Así se complementan y se enriquecen prácticas anteriores que se limitaban a llevar propuestas de entretenimiento desde el museo, como quien lleva un número de magia, o en llevar a las y los estudiantes a recorrer las salas del museo de forma pasiva, ordenada, a veces silenciosa. En el caso del proyecto *POSDATA*, lo que se propone con las correspondencias entre artistas, docentes y estudiantes es incluir en la cotidianidad escolar gestos, textos, acciones y nociones que “liberen” las prácticas pedagógicas, a saber, que permitan asumir actitudes menos controladas y normativizadas respecto a la generación y la administración del conocimiento: “Abordamos así la organización del saber cómo una actividad política y desafiamos un régimen que explica el mundo sin dejar ningún espacio para la duda. *POSTDATA Correspondencias de artista en la escuela* invita a los maestros a introducir un arte no domesticado en clase.” (MACBA, 2020)

20. Sobre el capítulo de esta tesis dedicado a las experiencias con instituciones educativas, me parece importante indicar que en todos los casos el análisis de las sesiones de trabajo y de los resultados se nutre de forma permanente de la perspectiva del ensayo, asumiéndolo como forma que permite crear constelaciones de obras sobre la marcha. Es aquí cuando la práctica de la a/r/tografía se revela de forma clara y oportuna, porque lo que podemos encontrar al final es un trabajo artístico que dialoga con cuestiones y requerimientos que provienen de la práctica educativa y de la tradición académica en ciencias sociales, y de este diálogo no surgen soluciones ni respuestas cerradas; surgen ensayos, fragmentos, reelaboraciones y tejidos, que pueden nutrir el campo de las investigaciones artísticas situadas en contextos educativos. Como dice la investigadora chilena Viviana Silva Flores (2018), es el entramado y el tejido entre las perspectivas (lo artístico y lo académico) lo que nutre este tipo de investigaciones. En mi caso, y aquí propongo un rumbo distinto al que alude Flores, considero que el trabajo artístico realizado es el centro de la investigación, y no un proceso secundario; es decir, veo como algo normal que exista una inclinación hacia unas formas de hacer y pensar, sin que esto signifique que la relación con el conocimiento académico sea problemática, tortuosa. Por esto, deseo que el valor de esta tesis resida, sobre todo, en su aporte como conjunto de procesos artísticos que pueden ser tomados como referencia para realizar propuestas estéticas cuyo sentido sea generar espacios de reflexión y acercamientos a temas socialmente complejos, polémicos, dolorosos.
21. De una manera experimental y prometedora, encuentro que las didácticas de las artes se vuelven más complejas y aún más diversas cuando se hace énfasis en el potencial crítico y sensible que poseen a la hora de pensar en problemas sociales, a la hora de considerar las experiencias ajenas y comunes, y a la hora de elaborar mapas y cartografías sensibles, para imaginar escenarios, para sacar conclusiones, para proyectar la vida futura.

Introducción

Retomo la reflexión que planteó el filósofo Vilém Flusser en un escrito breve titulado *Ensayos*¹⁴ (1987), cuando afirmó que la escritura académica reúne “honestidad intelectual con deshonestidad existencial”. Esta honestidad intelectual de la que habla Flusser se puede entender en dos sentidos. Por un lado, está el intelectual riguroso que se despoja del *yo* para exponer los resultados de su trabajo. Hay algo de belleza en ese gesto, dice Flusser: “es la belleza del rigor, que no es necesariamente un *rigor mortis*” (1987, p. 1). Leo esta belleza como un acto de sensatez y de seriedad. Flusser dice que es un gesto de responsabilidad. Pero esta actitud es una pose, una construcción que carece de espontaneidad. Me interesa esta anotación para pensar en la relación personal que tengo con el arte y con lo que puede (o no puede) hacer el arte cuando se proyecta hacia una realidad social como el conflicto armado colombiano. Así, dejo a un lado la posibilidad de encarrilarme en un trabajo de análisis histórico y técnico de obras para buscar, en cambio, experiencias artísticas en las que se proponen relaciones poéticas con las personas y con los hechos. Aquí evoco las palabras de Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* (2003) cuando compara el efecto (pavoroso) de las fotografías de guerra con las narraciones, cuando piensa en las pinturas de Goya, cuando reflexiona sobre el efecto lascivo de las fotografías de cuerpos mutilados para contrastarlo con la imposibilidad (ya esto es una situación poética) de objetivar esos cuerpos en una pintura como las de Goya, o como las de José de Ribera o las de Artemisia Gentileschi. Pero si en el arte pictórico o escultórico estos cuerpos masacrados, desnudos o semidesnudos, no se pueden objetivar, si no pueden ser objeto de un

14. Publicado originalmente en el diario O Estado de S. Paulo, 19/8/67. http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Flusser_Ensayos.pdf

morbo pornográfico o de una sed explicativa, ¿qué suscita en quienes los ven en las pinturas? Sontag dice: lo que hace el arte es transformar (p. 89), conmover, descolocar. Este es mi punto de vista para proponer experiencias artísticas educativas, para propiciar discusiones sobre las estéticas cotidianas y para imaginar y producir obras que puedan ser un medio y un proceso para abordar temas difíciles y dolorosos como la guerra. Prefiero trabajar con un marco conceptual y poético en el que primen las nociones irresueltas o inaprensibles. Como Sontag, creo que el arte, que las artes, no objetivan porque no pueden hacer que los cuerpos ni los rostros ni los paisajes se asimilen y se reconozcan como algo que podemos poseer, como ocurre con la fotografía. Respecto a las inscripciones que dejaba Goya en la parte inferior de sus pinturas de *Los desastres de la guerra*, Sontag señala que la función del texto, más allá de lo explicativo y de lo didáctico, es la de hacer énfasis en la dificultad para mirar (p. 56). Esto se puede plantear en clave paradójica: podemos mirar la dificultad del mirar. Pienso que ante la posibilidad de que las fotografías o las imágenes audiovisuales *objetiven*, nos queda la especulación: la mirada que busca en los confines de los documentos, el oído que ausculta las lejanías, el olfato que recorre los trechos y los tramos para reconstruir las experiencias. La especulación es un acto de imaginación muy poético, nostálgico y arriesgado: se mueve entre las grietas, se pregunta por las ausencias y se torna, por momentos, oracular.



Foto ensayo (Tejada, 2021).
Tres veces Judith. Compuesto
por tres citas visuales. (Goya,
1819-1823), (Gemmileschi,
1614-1620) y Caravaggio
(c. 1599)

Para Sontag, las narraciones nos permiten comprender, mientras que las fotografías nos obsesionan (2003). Algo ausente en ellas nos desconcierta, como decía Pascal Quignard (2016): ante la acción congelada o sugerida, el espectador se pasma, como nos puede ocurrir con las imágenes de la guerra, cuando la pregunta por el antes o el después se fragmenta en otras preguntas, en enjambres de especulaciones. Me referiré a estas imágenes ausentes (imágenes que evocan ausencias, imágenes que *llaman* a otras imágenes) cuando aborde la experiencia con algunas docentes y con algunos estudiantes.

Insisto con la mención a Vilém Flusser para ampliar la relación personal con la escritura de ensayos: me preocupa la ausencia de honestidad existencial, que Flusser explica como una ausencia de cuerpo: “se compromete el intelecto y se elimina el cuerpo” (1987). En principio, la decisión por el estilo *vivo* del ensayo parece arbitraria, pero en realidad obedece al tema que se busca tratar. En mi caso, la relación que he entablado con las artes y con el tema de la guerra en Colombia ha sido la de un investigador y productor de obras y gestos artísticos, más inclinado al punto de vista poético y literario, que me ha permitido proponer y explorar experiencias que complementan los informes técnicos sobre la realidad social. Pienso que este complemento consiste en prestar atención a los entramados narrativos, a los tejidos que forman los relatos, las impresiones, las imágenes producidas, soñadas, obviadas. Es una práctica difícil de encasillar dentro de un programa curricular, o dentro de un proyecto pedagógico en la línea de las cátedras de paz o en las experiencias culturales que surgen en procesos de investigación como los que hacen las comisiones de la verdad o los centros de memoria. Es difícil porque estas ausencias a las que me refiero tienen que ver, sobre todo, con un tratamiento poético y paradójico de las palabras que usamos para hablar sobre la guerra. La ausencia es paradójica en sí misma, desde su esencia lingüística: se nombra, se escribe, se dice, se canta y se pronuncia. Existe, si bien indica lo que no está, o lo que ya no es. Pienso en el poeta chileno Nicanor Parra hablando de antipoesía, pienso en los infrarrealistas mexicanos, en ciertos momentos del realismo mágico de García Márquez, y pienso en algunas formulaciones con las que he compuesto mi propia constelación de referencias teóricas y poéticas: las escuelas inciertas, las pedagogías invisibles, las arquitecturas fantasmales, las curadurías a oscuras, entre otras experiencias sugerentes que van hacia la configuración de tejidos de palabras, imágenes y experiencias que nos permitan comprender los dolores, los traumas, las ausencias, a través de lo sensible. Ampliaré estas reflexiones en el ensayo # 1, situado en la primera parte de esta monografía, indicando una suerte de recorrido poético para dar con estos otros lugares, con estas otras perspectivas.

En esencia, mi trabajo está situado en un campo artístico que está en constante diálogo con las investigaciones que provienen de

otros campos, indagaciones y reflexiones sobre la realidad social y sobre las subjetividades, sobre los conflictos en las comunidades y en las familias, sobre los hechos de violencia y barbarie que definen el porvenir de las sociedades. He escrito poemas, he producido imágenes y sonidos, he trabajado de forma colaborativa y en líneas de intertextualidad y conjunción siempre desde la subjetividad pero con la necesidad permanente de *disponer* lo que escribo y lo que imagino para que otras personas lo complementen y lo tomen como suyo. Los ensayos, a diferencia de los tratados (los textos académicos, para Flusser) tienen un campo de posibilidades más amplio en las artes y las humanidades, y por esta razón me atrevo a proponer un documento de investigación que contiene el registro de un trabajo de lectura y análisis de referencias y, en un solo cuerpo, el registro de procesos artísticos que surgieron durante el tiempo de la realización de la tesis. La decisión por un estilo o por otro es existencial, si bien, como ya se infiere, hay condiciones particulares y disciplinares que pueden encauzar esta decisión:

“En el caso del tratado, pensaré mi tema y discutiré con mis otros. En el caso del ensayo, viviré mi tema y dialogaré con mis otros. En el primer caso, buscaré explicar mi tema. En el segundo, buscaré implicarme en él. En el primer caso, buscaré informar a mis otros. En el segundo, buscaré alterarlos. Mi decisión dependerá, por lo tanto, de la manera en que encare mi tema y a mis otros. Dependerá de mi identidad. En el tratado no me asumo, asumo el tema para mis otros. En el ensayo, me asumo en el tema y en mis otros” (Flusser, 1987.p. 2).

El riesgo del ensayo, dice Flusser, es *dialéctico*: me puedo perder en la expedición, en el camino a través del tema escogido, y puedo perder el tema. ¿Qué implicaría esto en el caso del posible abordaje del conflicto armado colombiano? En efecto, las derivas a lo largo de este tema se proyectan hacia un cierto lugar de indeterminación: como se sabe que ocurre con los ensayos, o con las experiencias de creación artística, lo que buscamos es reunir palabras, ideas, gestos; propiciar un proceso, y no dar con una solución. Este perderse en el tema, en este caso, es un riesgo poético. Como artista, propongo que esa posibilidad sea considerada: perderse en el tema de la guerra en Colombia es ir tras un enigma, o un misterio, evitando la saciedad (el atiborramiento) informativo y las soluciones a priori. Ir en busca del

misterio y del enigma es seguir el patrón del punto de vista literario (o el *razonamiento* poético), que concibo, primero, como una línea de pensamiento artístico en la que he encontrado ecos, resonancias como las que hay en las primeras entradas de la compilación de los cuadernos de trabajo del artista mexicano Gabriel Orozco: “El arte pretende ser un estado de verdad, entonces un estado de imperfección. No pensar en un producto terminado de arte [...] La definición del arte se encuentra en el proceso y no en el resultado. ‘Hacer una cosa con arte’ y que el tiempo sea el único juez del resultado y de nuestra actitud ante las cosas [...] No pensar en hacer arte sino en las razones para las que existe el arte” (Orozco, 2014) Y pienso en el punto de vista literario (o poético) como un trabajo en el que lo filosófico abraza la reflexión poética, como ocurre en muchos ensayos de Joan-Charles Mèlich:

“Desde el punto de vista literario, la tarea de la educación en una época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios. La educación literaria promueve la transformación de la vida en un universo en el que no hay nada estable ni definitivo, en el que no hay nada absoluto ni eterno.” (Mèlich, 2003, p. 37)

La propuesta a la que nos acogimos, docentes y estudiantes, tenía características de juego: perderse para propiciar encuentros, intercambios de miradas, de relatos. Como explicaré más adelante, en el capítulo sobre la experiencia (la parte empírica), el encuentro con la comunidad escolar se dio en varios momentos, con personas distintas y con la intención de generar espacios de conversación que se alejaran del ambiente tradicional del aula de clase y de la guía curricular. Esta era, esta es, la idea de perderse: moverse, encontrar tonos más distendidos, acercarse a la complicidad y al gozo compartido. Este gesto tiene un potencial político emancipatorio que enfila las experiencias de docentes y estudiantes hacia un espacio de diálogo donde se pueden exponer de forma espontánea y crítica las emociones, las frustraciones y los deseos respecto a las tensiones entre la vida escolar, la cotidianidad cargada de estímulos, impresiones, sensaciones, y los conflictos sociales que afectan de maneras particulares a las comunidades. La hipótesis aquí es que el trabajo de sensibilización a

través de experiencias y procesos artísticos permite, principalmente, que tanto docentes como estudiantes puedan tejer intercambios sensibles y críticos, y estos intercambios se pueden dar en espacios que complementan las iniciativas (escolares o extraescolares) que ya están en marcha: cátedras de paz, cátedras reconciliación y convivencia, talleres y laboratorios para contar la guerra, para producir obras, símbolos, huellas, que honren la vida de los muertos y los desaparecidos. Honrar con la comprensión, con el deseo, con la paradójica vitalidad de los que sobreviven. Rithy Panh (2013) decía en sus notas basadas en las entrevistas a verdugos genocidas del régimen de los Jemeres Rojos: “lo que busco es la comprensión de la naturaleza de ese crimen y no el culto de la memoria”. La naturaleza humana de estos crímenes se comprende a través de acercamientos poéticos, como se ve en las películas de Panh: el arte no distrae ni trivializa; el arte configura una trama, un fondo, una espesura, y esta experiencia afectiva de escucha, de paciencia, de lecturas, es la comprensión del misterio de la condición humana.

En algunos gestos observados y oídos durante los encuentros a los que aludiré en este documento, salen a flote anotaciones, reflexiones y puntos de fuga que permiten imaginar, por lo pronto, la posibilidad de que estos espacios se relacionen con iniciativas políticas y estéticas que buscan transformar la formación y la praxis del profesorado, y aquí la transformación la podemos pensar como una lucha contra la simplificación racional-técnica de la vida escolar, que despolitiza y promulga falsas posturas neutrales (Pérez et al., 2016).

Perderse por el camino del ensayo equivale a zafarse de la obligación técnica que a veces se prescribe en las cátedras de paz y reconciliación, por ejemplo, o en las lecciones de historia o en las clases de “convivencia”. Perderse de estas expectativas es tomar una distancia que amplía las perspectivas de comprensión a través de un trabajo sensible. Por esto he querido que la esencia de lo vivido en muchos de esos encuentros se refleje en mi escritura.

Y por esta razón me sumo a las palabras de Vilém Flusser, cuando anota que el ensayo no resuelve los temas sino que los transforma en enigma (1987), para evocar una de las obras de arte que me situó, a través de la fotografía, en esta noción *ensayística* de la escritura y del enfoque artístico que más se acercaba a mi experiencia personal

como investigador: la serie *Un día después* (1997-1998), del artista colombiano Leonardo Herrera, que contiene fotografías de cielos desde una perspectiva contrapicada, aludiendo al punto de vista de un cuerpo asesinado, masacrado, que “ve” por última vez el mundo de los vivos: el cielo, las nubes, los arreboses.



Cita visual. Fotografía
(Herrera, 1997-1998) de la
serie *Un día después*

Reconocí en el gesto de Leonardo Herrera una perspectiva sobre la relación entre arte y memoria (una forma de proponer la reconstrucción de las memorias de los muertos y sus dolientes) que me pareció ajena o poco considerada en la cotidianidad escolar. Pensé que no era el tipo de obras que se estudian o se comentan en las clases de historia o de ciencias sociales, tal vez porque suele dar una primera impresión de simpleza (porque el cielo nos parece algo bello pero estamos acostumbrados a su presencia), tal vez por su intención encriptada, por su forma de mostrar sin mostrar, o de ocultar mostrando. En cualquier caso, la serie de fotografías me hizo pensar en la forma como se podría recibir o asimilar este gesto en espacios no artísticos, no museísticos y no especializados en la memoria del conflicto armado. Me pregunté por lo que podría hablarse sobre ella en un espacio escolar; esta obra que se ve, de entrada, como una acción sencilla, sin hazañas técnicas y sin pompa, pero con un revés contextual impactante: el gesto de cartografiar un circuito de parajes lejanos en los que “aparecen” cadáveres. Las fotos se hicieron entre 1997 y 1998 (y hay una actualización del año 2019), aunque uno puede imaginar, tristemente, que bien podrían ser fotos de hoy, de ayer, de hace una semana.

Hoy, cuando escribo estas páginas, el cielo de la ciudad de Cali y el cielo del gran valle del río Cauca, siguen siendo ese *otro lado* al que un artista podría mirar, y con esa mirada ir hacia esa otra vida que florece o resplandece en simultáneo con el horror. ¿Cómo hablar sobre esta acción de mirar a otro lado, que no es evasiva ni indiferente sino que es, por raro que pueda parecer de entrada, de una sensibilidad y una compasión conmovedoras? De las experiencias a las que aludo en este documento puedo decir (a manera de reflexión parcial) que esta relación con ese *otro espacio* al que podemos desplazarnos a través de la sensibilidad artística es tímida, cautelosa, a veces indiferente. Por un lado, estos gestos poéticos no abundan: se juzgan como irresponsables o poco conectados con la realidad. O como poco útiles, porque no muestran de manera evidente lo que hay que mostrar. Por otro lado, nuestra necesidad de ver el horror documentado, o el horror *poetizado* de forma explícita, prevalece en nuestros trabajos de memoria, en el espectro general del campo periodístico y en el espectáculo. No pienso que lo espectacular en el cine o en la literatura adolezca de gestos poéticos leves (como los llamaría Ítalo Calvino).

Lo que hace falta es la mirada que encuentra esos gestos, por mínimos que sean, y los abraza entrañablemente.

Susan Sontag lo decía en 2003, contra el lugar común de la insensibilización o la “naturalización” de la violencia: “las fotografías pavorosas no pierden inevitablemente su poder para conmocionar, pero no son de mucha ayuda si la tarea es la comprensión” (p. 104)

Esta experiencia con la obra de Leonardo Herrera me permitió pensar en la importancia de concebir una constelación de obras raras, de trabajos artísticos que se salieran del patrón de obras de arte comprometidas o de denuncia. Por supuesto, hay que referirse a esas obras raras o misteriosas: ¿qué las hace raras? ¿Cómo pueden ser, a su manera, obras que aborden nuestros traumas con la guerra, nuestras pesadillas, nuestros dolores? ¿Quién determina la rareza de estas obras? Estas preguntas son los primeros puntos en esta constelación de sentidos. Son las primeras referencias. Más que llevar a la escuela obras incomprensibles, demasiado abstractas, me parecía importante llevar aquellas preguntas, y a partir de ahí proponer un acercamiento a las artes y a los problemas sociales desde una perspectiva poética. Por ejemplo, en cierto momento trabajamos con los estudiantes de la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs el episodio de la toma y la retoma del Palacio de Justicia, ocurrido en Bogotá en 1985¹⁵, exponiendo y comentando la cronología de sucesos, revisando fuentes documentales y considerando las consecuencias en la historia del conflicto armado. Esa fue la contextualización, muy a la usanza de las clases de historia reciente. El acercamiento a través de lo artístico lo hicimos a partir de un detalle que hace parte de una obra del artista colombiano José Alejandro Restrepo. Se trata del uso de una secuencia de video del documental *La toma* (2010). Restrepo incluye en un performance titulado *Ejercicios espirituales* (2013) unos pasajes del documental en los que se ve a un hombre alimentar a las palomas en el centro de la Plaza de Bolívar, mientras los militares y los guerrilleros del M-19 se enfrentan en el interior del Palacio de Justicia y los

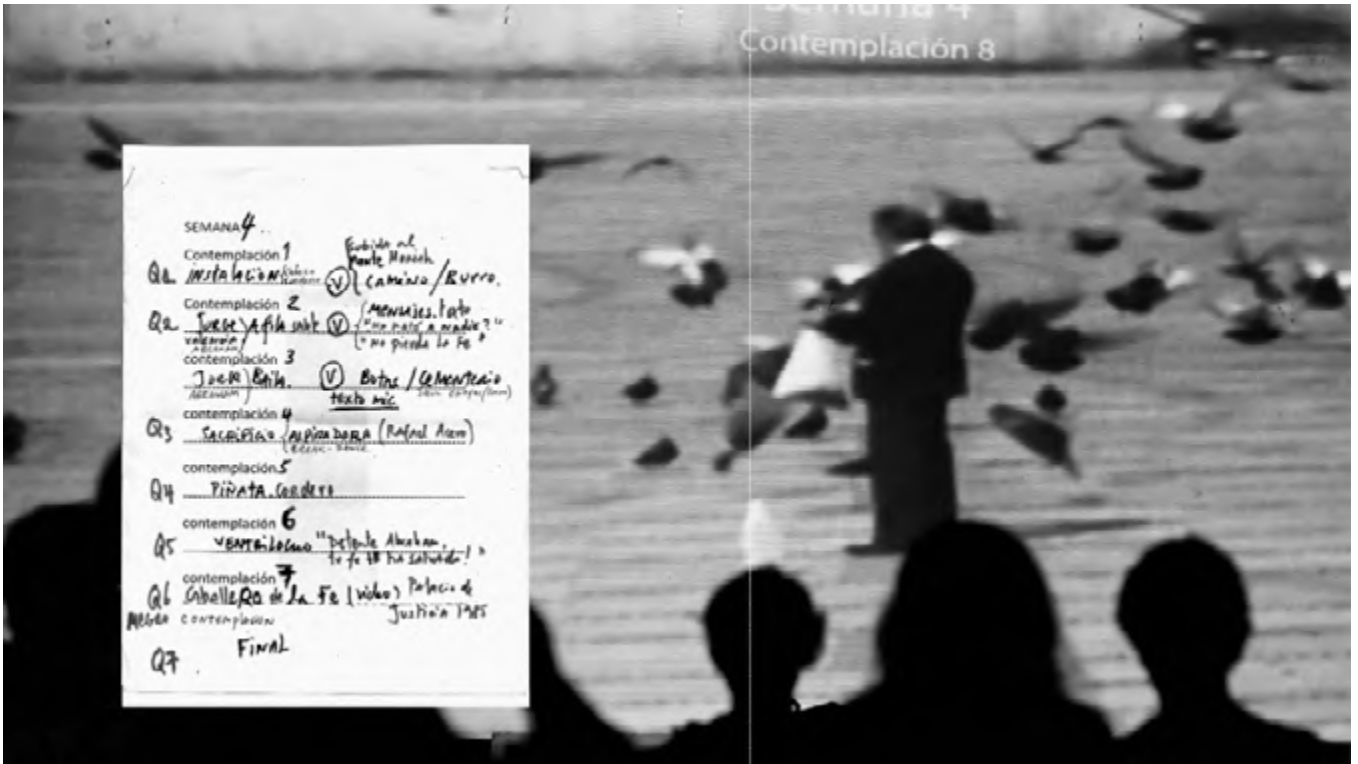
15. Un comando del grupo subversivo M-19 tomó como rehenes a varios magistrados de la Corte Suprema de Justicia. La respuesta del gobierno colombiano fue dejar que los militares asaltaran el palacio, lo incendiaran, lo bombardearan, capturaran y retuvieran de forma ilegal a un grupo de personas, entre guerrilleros, magistrados y trabajadores judiciales. Once personas desaparecieron y los guerrilleros fueron abatidos. Quedaron muchas dudas y sospechas sobre la actuación de los militares y sobre el poder del gobierno para controlar la fiebre castrense, al punto de que se habló de un golpe de estado fugaz.

rescatistas arrastran a los rehenes que logran salir con vida. Como se ha dicho, la escena es surreal, y resume con una ironía categórica el estado absurdo y delirante al que ha llegado el relato de esta guerra. Este fue el momento más importante para nosotros cuando trabajamos sobre este suceso: referirnos a lo absurdo, a lo inesperado, a la carga simbólica que tienen aquellas imágenes. Como se verá en el capítulo sobre la experiencia, este momento nos permitió situarnos en una discusión sobre los detalles paradójicos en medio del horror, sobre la forma como la mirada de los artistas o de los reporteros nos puede sugerir una complejidad sensible a la que no se alude con frecuencia en los recuentos históricos ni en los informativos de los medios de comunicación.

32



Cita visual. Fotograma
(Gibson, Salazar, 2011). La
Toma.



Cita visual. Detalle de publicación (Restrepo, 2015).
Ejercicios espirituales.

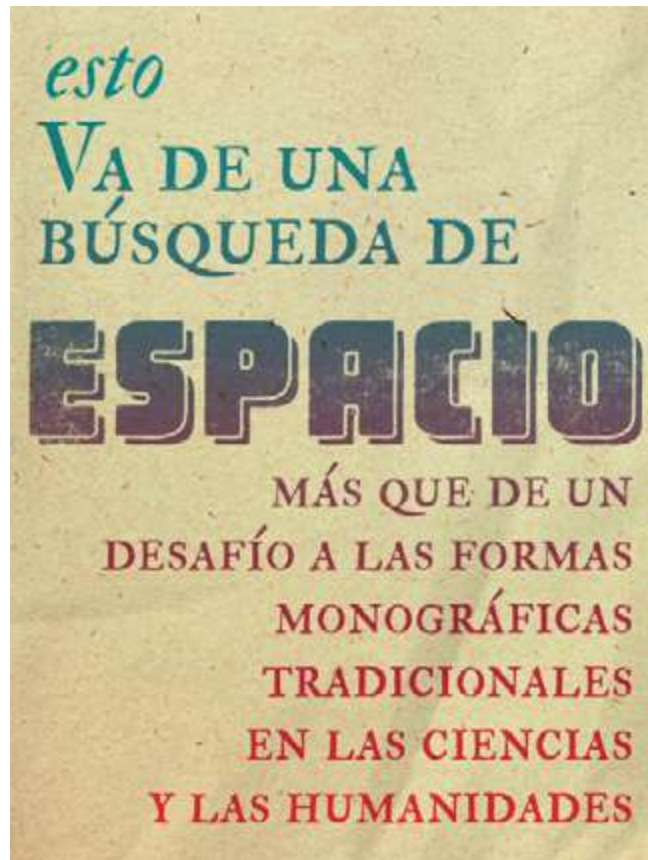
Hablé de una posible constelación de referencias para sugerir, así mismo, la presencia de claves hipotéticas que no tienen la cualidad de ser hipótesis de investigación en el sentido tradicional de las ciencias sociales. Son intuiciones y especulaciones, como ya dije, que permiten consolidar una suerte de arte poética o de manifiesto que hará las veces de faro y de brújula en el camino de la investigación. En mi caso, lo importante ha sido poder plantear, aún de manera fragmentaria, una perspectiva sobre lo artístico. Como dice la investigadora chilena Viviana Silva Flores en su tesis doctoral: “hablar de hipótesis es peregrino, puesto que no parto de una serie de supuestos iniciales que comprueban o niegan finalmente algo. Más bien trabajo desde el planteamiento de objetivos e interrogantes a analizar que construyen un discurso en un sentido determinado pero que son sólo proposiciones y no la búsqueda de una conclusión cerrada como verdad” (2017, p. 29)

Más adelante, otras obras también servirían de inspiración para la formulación de preguntas y derivas creativas en un sentido a/r/tográfico. Más que una experiencia de apreciación del arte o un estudio de estas obras, lo que busqué fue la estela de lo extraño, y lo

extraño es precisamente aquello hacia lo que la escritura ensayística se dirige en muchos pasajes de este trabajo: el arte, como referencia, como medio, como pretexto para acercarnos a la guerra, no termina siendo ni espectacular ni sombrío, ni panfletario ni condescendiente ¿Qué sería, entonces? Esta pregunta la formulé en un par de ocasiones: ¿qué piensan cuando les digo que esta serie de fotografías es una obra de arte? Se generaba un silencio tímido, prudente. Gabriel Orozco dice: “el arte no puede ser espectacular, ni siquiera entretenido [...] el arte no trata de convencer a nadie, por eso es chocante. Una cosa que está ahí y no nos engaña, sino que impone despectivamente su realidad” (2014) En otra ocasión dije, ante un grupo de profesores universitarios, en España, que aunque el aspecto técnico y formal de la obra de Leonardo Herrera era clave (la composición de la imagen, la técnica, la destreza del fotógrafo), su verdadera potencia estaba, como dice Orozco, en la idea que se expresa a través de los materiales (2014). Aquello pudo sonar como una subvaloración imprudente a la importancia del trabajo crítico con la imagen, pero lo que me interesaba señalar en ese momento era la posibilidad de que el potencial poético del trabajo de Herrera era ciertamente más importante que las imágenes en sí mismas. ¿Dónde estaba ese potencial? Sin duda está en el texto, en el comentario del artista, que es su memoria poética, su registro verbal de lo que pensó, de lo que sintió cuando investigó, cuando hizo la cartografía de aquellos lugares donde aparecían los cuerpos asesinados, torturados. Las imágenes, como las palabras, serán la evidencia de aquello que se transforma a través del pensamiento artístico, eso misterioso y desconcertante: la imaginación del artista, el relámpago que lo sorprendió, como al personaje del relato corto de Italo Calvino, “en medio de la multitud, de su ir y venir” (1993, p. 16). ¿Podríamos recrear una versión de esta obra tomando imágenes de cielos del buscador de Google, cielos de cualquier parte del mundo, y atribuirles la desdichada realidad de ser cielos bajo los cuales fueron arrojados cadáveres masacrados? Sí, y esto no debería restarle valor a la imagen como documento, como medio sensible, como trabajo plástico. Por el contrario, este ejercicio hipotético podría reforzar el valor poético de la referencia *cielo*, considerándolo en este caso en un contexto de violencia. Sin duda alguna, es un debate al que es necesario regresar.

Con esta búsqueda he tratado de hacer conexiones con las referencias que existen hoy respecto al desarrollo de las metodologías artísticas de investigación y a las propuestas didácticas experimentales que suman fuerzas desde lo artístico para trabajar también en un sentido educativo. Como alguna vez le oí decir al investigador Ricardo Marín Viadel, refiriéndose a las ideas de Eliot Eisner, el investigador-artista (o el *a/r/tógrafo*) contribuye al estado de la cuestión con trabajos de indagación personales y colectivos que derivan, sobre la marcha, en producciones “cercanas a obras de arte”.¹⁶

Ilustración tipográfica.
Tejada, M (2021). Serie
Cartel de la investigación.



16. “La investigación basada en las artes representa un esfuerzo por explorar las potencialidades de un enfoque de la representación que tiene sus raíces en consideraciones estéticas y que, cuando está en su mejor momento, culmina en la creación de algo cercano a una obra de arte, es decir que para Eisner la investigación basada en arte es algo que se aproxima a una obra de arte, lo interesante de esa aproximación es que ese tipo de investigación debe de culminar en la creación de algo próximo a una obra de arte, a mi esta idea me parece realmente fascinante en la reunión o confluencia del mundo de la investigación científica con el mundo de la creación artística propiamente dicho” (Marín, 2021) Esta intervención tuvo lugar en el [Primer Congreso de Investigación Científica de la Facultad de Humanidades y Artes: Visiones, críticas, retos y compromisos. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.](#)

El proceso y los resultados de la investigación se enmarcan dentro de la modalidad de producciones a/r/tográficas porque evidencian, por un lado, el perfil artístico del investigador, y por otro, la posibilidad de producir experiencias artísticas con las que se pueden documentar los encuentros con docentes y estudiantes, en este caso cuando nos propusimos hablar sobre el pasado reciente y la crisis social derivada del conflicto armado colombiano. Podemos señalar que estos dos momentos del proceso de investigación y producción artística están conectados por un hilo conceptual que se trabaja a través de un análisis académico y a través de un hacer artístico: la importancia de comprender cómo el arte nos permite considerar al otro, a los otros, al extraño, al diferente; cómo las expresiones poéticas son esenciales para generar y mantener tejidos sociales, memorias y símbolos que sirven como guías para entender las vivencias de los pueblos y las comunidades, para compartir referencias y nociones comunes, para resistir eventuales arremetidas de olvido e impunidad (Fonnegra-Osorio, 2017. p. 10).

Esta posibilidad ha de ser pensada, sobre todo, en un contexto social y político de crisis como el colombiano, que podríamos definir, siguiendo la idea central de un libro¹⁷ del investigador Mauricio García Villegas, como un paisaje social de “emociones tristes”.

17. Se trata del libro *El país de las emociones tristes*, publicado en Colombia en noviembre de 2020.

PRIMERA PARTE

38



Fotograma
(Tejada, M.
2021).
Del video
ensayo *Un
fantasma en
mi escuela.*

MARCO TEÓRICO

1.1. Hipótesis y rutas para navegar este documento

La hipótesis general de este proyecto a/r/tográfico tiene que ver con la necesidad de que los proyectos y las iniciativas escolares que se propongan abordar el conflicto armado colombiano articulen, incluyan y conciban a las artes en sus métodos, en sus formas de hacer y en sus dispositivos teóricos analíticos, no solamente como bancos de recursos didácticos o lúdicos sino como experiencias estéticas que propician dinámicas relacionales, críticas, empáticas y poéticas respecto al sufrimiento, al dolor y a los procesos de reconciliación. En este sentido, considero que la a/r/tografía como enfoque metodológico puede facilitar esta articulación entre los intereses de investigadores y docentes en ciencias sociales, en humanidades y en las áreas artísticas. También es un enfoque que permite diseñar y realizar experiencias de aprendizaje y comprensión de los problemas sociales a través de conexiones pertinentes, sensibles, entre las vivencias cotidianas de docentes y discentes y los hechos históricos, los relatos y las manifestaciones culturales de cada contexto.

Como indica Ángel García-Roldán (2012) citando a Imanol Aguirre, el potencial educativo de las estrategias y dispositivos artísticos se puede apreciar en tanto permiten poner en juego experiencias personales, familiares, cercanas, que generan un interés por la experiencia y, así, una participación de la que se pueden sacar conclusiones relevantes sobre la forma como los “artefactos culturales” o los dispositivos artísticos pueden pensarse y replicarse en el aula de clase, o en otros espacios de aprendizaje distintos a los museos y a los centros culturales.

Pensando en el **aporte de este proyecto de investigación al campo de las artes y la educación**, es clave proponer que las experiencias que se generen gracias a estos dispositivos permitan dilucidar la comprensión y las percepciones que se tienen de la historia reciente de guerra y violencia, y en este sentido, ampliar iniciativas ya existentes, como las Cátedras de Paz o los proyectos pedagógicos que adelantan diversas organizaciones oficiales y privadas y, por supuesto, acciones que emprenden líderes y lideresas sociales en muchas regiones del país. En el apartado del **estado de la cuestión, además de presentar un par de reflexiones ensayísticas sobre la relación entre artes, memorias y educación**, indicaré un listado tentativo de proyectos, experiencias y experimentos que consulté a lo largo de estos últimos tres años. Me sigue llamando la atención, en general, la idea de hacer *cajas de herramientas*, porque es un trabajo que envuelve gestos de empatía, solidaridad y juego; hay misterio y gracia en medio de lo que ha implicado para los colombianos pensar en escenarios de reconstrucción, tanto simbólica como físicamente. Las cajas de herramientas deben ser, por supuesto, proyectos siempre susceptibles de ser criticados y criticables: ¿qué incluir en estas cajas? ¿quiénes participan en la elaboración de estas cajas? ¿quiénes las reciben? ¿cómo circulan las herramientas?, etc.

Propuse la hipótesis central la investigación a partir de la lectura de un conjunto de referencias en las que se abordan, desde distintas perspectivas, la pregunta sobre el cómo enseñar la historia reciente, sobre todo cuando esta historia es conflictiva, violenta y dolorosa. Esta enseñanza de la historia reciente, y la necesidad de trabajar en el aula la memoria histórica, son problemas que le han concernido a las Ciencias Sociales y a las Humanidades, y desde estas disciplinas se ha trabajado en la escuela. El arte, por su lado, ha sido un campo permeado por la realidad social de violencia, crueldad y despotismo, pero esta relación se ha estudiado por lo general en espacios ajenos a la cotidianidad escolar. En el núcleo teórico de la tesis (la primera parte) sugiero un posible juego de lecturas, referencias y claves para comprender los debates sobre lo que puede o debe hacer el arte en relación con las guerras, las violencias recientes y contemporáneas, y el asunto de la memoria como una cuestión histórica, estética, socialmente viva.

Las lecturas realizadas, los diálogos con artistas, las propuestas ensayísticas visuales y escritas que surgieron de esos intercambios, y el trabajo con docentes y estudiantes de dos escuelas públicas en la ciudad de Cali, hacen parte de una línea de exploración estética que se ajusta a las necesidades sociales e históricas ya mencionadas respecto a qué hacer con el pasado (de violencia) reciente, y procura orientarse hacia el campo de la formación estética, en este caso haciendo un énfasis especial en el abordaje de problemas sociales concretos, como las consecuencias de la guerra en sectores específicos de la población, o en la comprensión de la complejidad histórica de ciertos episodios de violencia.

Aunque las tensiones entre la enseñanza de la historia y el abordaje de la memoria (Carretero y Borreli, 2008) permitirán cambiar las estrategias didácticas, para que no se trate solamente de una experiencia erudita o de una instrucción histórica nacional oficial, es preocupante que las posibilidades de comprensión y análisis que puede brindar el arte en el contexto escolar se sigan considerando como ayudas o recursos de segundo orden.

El arte en la escuela, ya como una experiencia recreativa, ya como asignatura impartida desde las didácticas de la expresión (plástica, escrita, musical, etc.), se ha trabajado en función de lo que produce en las y los estudiantes; en lo que posibilita: la expresión de las emociones, aprendizajes teóricos sobre las formas perceptibles que tiene el mundo (colores, volúmenes, texturas, composiciones) y la construcción de enunciados y proposiciones (el arte como lenguaje), como sugería la investigadora argentina Graciela Fernández Troiano (2010) a partir de una observación realizada en instituciones educativas de la ciudad de La Plata, en Argentina.

Propongo entonces considerar dos situaciones, un antecedente y una proyección: la necesidad de que en las asignaturas escolares (inicialmente, pensemos en las artes y en las Ciencias Sociales) y en otros espacios de encuentro (de carácter educativo o formativo) se aborde la historia reciente; los episodios de violencia, las razones, las consecuencias, las responsabilidades, y se discutan las nociones de memoria histórica, memorias oficiales y memorias de las comunidades, todo esto para propiciar la comprensión de lo ocurrido. Y por otro lado, la necesidad de considerar que el arte ha sido una experiencia

social y cultural atravesada por las guerras, y esta situación histórica (hablamos aquí de Colombia pero bien podemos encontrar semejanzas en otros contextos) da pie a que el arte sea percibido y recibido en la escuela como una experiencia compleja que permite, además de lo que se menciona en el ejemplo de Graciela Fernández Troiano, acercamientos críticos y sensibles a temas tan difíciles como la guerra.

Planteo a continuación los objetivos de esta tesis. Me interesa resaltar allí, en síntesis, dos situaciones: primero, que la propuesta del método a/r/tográfico se considere como una posibilidad que le permite a los investigadores, artistas, docentes, tener un rol activo y colaborativo (en un sentido creativo y relacional), con las personas que participan en las experiencias empíricas. Y segundo, que el trabajo de investigación (las claves teóricas y los procesos artísticos) propicie un debate sobre las expectativas que se tienen respecto al hacer artístico y la importancia de la estética en la vida cotidiana de la comunidad escolar.

1.1.1. Objetivo general

Considerar la creación editorial y audiovisual para proponer estrategias metodológicas (artísticas y educativas) enfocadas en un abordaje del conflicto armado colombiano y la crisis social del país. Esta propuesta se elabora con la intención de contribuir, en el marco conceptual de la formación estética, al debate sobre cómo enseñar el conflicto armado colombiano a estudiantes de secundaria. Se espera que este aporte amplíe las experiencias de investigación que han surgido, en distintos contextos, desde las ciencias sociales y las ciencias de la educación, a propósito de la enseñanza y la comprensión de las guerras.

1.1.2. Objetivos específicos

- Proponer una serie de experiencias a/r/tográficas para la enseñanza del conflicto armado colombiano.
- Considerar las experiencias artísticas como formas de investigar y documentar los resultados de talleres, laboratorios o encuentros con la comunidad escolar.
- Proponer que estas estrategias de investigación artística y educativa permitan abordar en la cotidianidad escolar episodios del conflicto armado colombiano que no han sido analizados de manera amplia y suficiente en los medios de comunicación.
- Propiciar articulaciones con otras iniciativas que tienen como objetivo la reconciliación y la cultura de paz y convivencia, la memoria histórica, la arqueología de los conflictos y las guerras.
- Proponer un debate sobre las ideas preconcebidas que se tienen sobre las posibilidades que el arte brinda cuando se considera como una parte fundamental en los procesos de paz y reconciliación.
- Analizar experiencias artísticas de *artivismo* o de arte “socialmente comprometido” en contextos sociales de crisis, como el colombiano.
- Articular a las investigaciones en arte, educación y formación estética, una experiencia en la que se alude al conflicto armado colombiano.

1.2. Estado de la cuestión

1.2.1. Listado de proyectos, publicaciones y experiencias en artes, educación y posibles abordajes del conflicto armado

- Inicio este recorrido con el libro *Arte y barbarie* (2017), publicado por la editorial REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía. Capítulo Estados Unidos). Aunque la pregunta por las relaciones entre arte y violencia parece trillada, este trabajo me pareció pertinente porque en cada artículo se abordan nociones que hacen más compleja la pregunta: además de preguntarnos qué deben hacer los artistas (cómo deben reaccionar) y cómo debe representarse la barbarie, lo que tenemos que considerar es cómo el hecho de que el arte nos permita abordar esta realidad social espantosa implica afrontar reflexiones sobre el olvido, sobre nuestras relaciones con el cuerpo, con la presencia o la ausencia de las imágenes, y con las prácticas educativas en las que se revelan las tensiones entre unas formas científicas de ver y analizar el mundo y las experiencias sensibles, en su dimensión subjetiva y en sus dinámicas colectivas.
- Continué la exploración por la ruta arte-memoria-violencia a través del libro *El arte y la fragilidad de la memoria* (2014), publicado por el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia y Sílabas Editores. Como se infiere por el título, la colección de ensayos de este libro es un tejido de reflexiones acerca de las maneras como el concepto de memoria se cuestiona y se debate a

través del arte en Colombia. Aquí se asume que muchas obras de arte en Colombia lidian con los vacíos y los estereotipos con que se presentan muchos procesos de memoria, y en esa tensión entre imaginarios y prácticas, el trabajo de los artistas permite en muchas ocasiones abordar cuestionamientos importantes que se pueden llevar a la escuela: ¿cómo se habla de las víctimas? ¿cómo hablan éstas a través de las obras y las puestas en escena? ¿cómo se les da espacio a los victimarios? ¿de qué pueden o quieren hablar los artistas? ¿qué riesgos, qué voluntades, qué apuestas se pueden identificar? ¿cómo aprecia la sociedad colombiana el arte que se cataloga como político? ¿se valora como simple expresión de emociones? ¿se usa como recurso propagandístico?

- Siguiendo el derrotero que sugieren estas preguntas, consulté el libro de Gonzalo Sánchez Gómez *Memorias, subjetividades y política (2019)* publicado por la editorial Planeta. La colección de textos que presenta Sánchez contiene un compendio retrospectivo de reflexiones sobre el trabajo de Gonzalo Sánchez durante su ejercicio como director general del Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia. Algunas de estas reflexiones aparecieron antes en los informes publicados por el CNMH hasta el año 2019, cuando Sánchez fue relevado por Darío Acevedo, un académico más inclinado hoy hacia el espectro ideológico de derechas. La tesis que se esboza en esta recopilación del trabajo de Sánchez tiene una actualización poco esperanzadora, consecuencia de sucesos políticos recientes como el afianzamiento de posturas radicales de derecha y los consecuentes ataques que desde este flanco se realizan a los procesos de negociación con las guerrillas de izquierda y a las investigaciones académicas sobre las responsabilidades en los hechos de violencia. De esta publicación tomé como referencia un capítulo en el que se presenta un diálogo entre Gonzalo Sánchez y la artista colombiana María Elvira Escallón, a propósito de la obra *Desde adentro* (2003), una serie de 12 fotografías y un video con un plano fijo de 12 horas. Al referirse a la naturaleza poética del trabajo y a sus características técnicas, Sánchez plantea a Escallón preguntas claves sobre el proceso artístico: sueños, presagios, silencios, diálogos: ¿cómo fue estar en el lugar del desastre? ¿cómo

fue estar en un lugar donde muchos murieron asfixiados y quemados? Escallón era la directora cultural del club El Nogal en 2003, cuando las FARC hicieron explotar un carro bomba en el parqueadero del edificio. 36 personas murieron y cientos quedaron heridas. El atentado fue una retaliación contra las élites del país, una *vendetta* por las alianzas entre políticos de derecha, empresarios y paramilitares. Escallón habla del silencio como una actitud estética ante el desastre: “había una imposibilidad de hacer entrar en palabras la naturaleza de lo que había visto allí” (2019, p. 67). La ausencia de palabras cuestiona el afán informativo, cuestiona el uso banal de las desgracias de otros. Y la ausencia propicia una tensión necesaria entre las palabras dichas o escritas y las imágenes. Sánchez señala la importancia del gesto que llama la atención de la artista: las huellas sobre las ruinas; los pasos sobre el hollín, las manos sobre las paredes, las marcas del fuego en ciertas superficies. Esas huellas son un presente suspendido, roto, bisagra entre la oscuridad absoluta y el milagro de la vida. Escallón parte de un sueño personal muy extraño, de una atmósfera asfixiante, tenebrosa, que ella siente como el recuerdo y a la vez el presagio de un hecho desastroso. Siete días después, el atentado en el Nogal es la materialización de esa suerte de premonición indeseable: más que ser testigo de la devastación, lo que la artista siente es el reto físico de no poder asir, con las emociones y con la razón, la extrañeza de esa atmósfera cuya oscuridad aturde, cuya densidad en el aire apabulla. Las huellas de los objetos son las huellas de las personas, y son marcas de ausencia, de lo anterior como indicio de existencia, de vida vivida, y de evidencia paradójica del desastre. Sánchez decía esto, al respecto: “En el caso de las huellas de las personas, son huellas en un punto límite, umbral entre la vida y la muerte: unas pueden ser el primer rastro de alguien que no logró salir, otras pueden ser el primer rastro de su regreso a la vida. Se ubica en ese umbral y tal vez es eso lo que hace tan interpelador ese registro” (2019, p. 71)

Cita visual (2022). Fotografía del proyecto de intervención *El museo es una escuela*, de Luis Camnitzer en el libro *Ni arte ni educación* (2016, p. 210).

- Para iniciar una articulación entre las preguntas sobre el rol del arte en las crisis sociales y en los contextos educativos afectados por estas crisis, consideré el libro *Ni arte ni educación* (2016), publicado por el Grupo de Educación de Matadero Madrid, fue un referente clave por la intervención que hizo Luis Camnitzer (pp. 19-44) cuando se refirió a la posibilidad (y necesidad) de que las artes, en el contexto de la educación, pudieran ser pensadas como estrategias sensibles y tácticas políticas que nos encaminaran hacia la noción del misterio.



Para las docentes y para los estudiantes fue importante, en nuestro caso, enfrentarse a unas definiciones o a unas dudas sobre el valor o la utilidad del arte en los proyectos que les propusimos. De

hecho, en todos los casos consideramos esa pregunta (¿incómoda?) sobre la utilidad de lo que estábamos haciendo. ¿Hacemos talleres y laboratorios de narrativas o de relatos visuales, o de poesía, sólomente para “aprovechar” el tiempo libre? ¿Sirve el arte para abordar nuestros problemas como país, como región, como comunidad barrial? Pienso que las palabras de Camnitzer tuvieron un efecto afortunado en la conjugación de nuestras ideas; entendemos el gesto paradójico de su planteamiento, entendemos que no se trata de renegar, sin razones, de nuestras experiencias con el arte y la educación. Plantear el misterio como destino significa retar el modelo de competencias y de legitimación con los que se administra la educación, algo que, como ya se ha dicho, ha implicado también a la educación en artes, a las experiencias en formación estética.

Hay otro par de detalles del libro *Ni arte ni educación* (2016) que se pueden relacionar con un estado de la cuestión en lo que respecta a ciertos gestos editoriales que aparecen en la presentación a/r/tográfica de mi investigación. Por ejemplo, un capítulo a cargo de Ana Cebrián, en el que se presentan fragmentos de conversaciones vía Whatsapp, que en aquel caso hicieron las veces de diarios de campo. Repliqué este gesto en distintos momentos de la producción de piezas editoriales que dan cuenta de la experiencia de trabajo colaborativo con profesores y estudiantes, no solamente porque fuera una manera de hacer visible el trabajo de campo, la bitácora del trabajo de campo, sino porque era una forma de exponer el tejido de ideas, impresiones, dudas; la escritura cotidiana del laboratorio.

- Para ampliar la comprensión sobre la complejidad del debate que aborda las tensiones y las colaboraciones entre artistas y docentes, en contextos específicos, consulté el libro ***No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (2014)**, editado y publicado por la Comunidad de Madrid, se hace referencia a un par de experiencias que comentaré en este apartado, porque fueron pertinentes para la formulación de conceptos centrales en nuestro trabajo colaborativo (la estética cotidiana, la estética de todos los días, por ejemplo) y para contar con referentes empíricos del

trabajo que pueden hacer los artistas en las escuelas. En el primer caso, me refiero al texto Ningún día sin estética (2014, p. 138), a cargo de la artista y profesora española María José Ollero, que plantea un *uso* o una apropiación de aquella noción primigenia de la estética (no la producción de objetos sino la experiencia sensorial de la percepción del mundo) desde la cotidianidad escolar: sentir las conexiones entre los cuerpos y el espacio, afinar el oído para oír a los otros, elucubrar o especular sin estar obligados a resolver, a dar resultados: “practicaríamos la improductividad y hasta la inutilidad, o aprenderíamos a perder igual que a incorporar la pérdida en nuestro día a día. Probaríamos a comunicarnos en la distancia de maneras inéditas e inventaríamos nuevas conexiones afectivas tanto analógicas como tecnológicas...” (2014, p. 139). Ollero propone este juego de preguntas-problemas para desmontar las lógicas enlatadas, contables, utilitaristas y mercantilistas que pesan sobre la educación, sobre la escuela como experiencia colectiva y sensible, y sobre las expectativas que se fabrican o se imponen respecto al trabajo sensible: “Para qué obtener conocimiento? Para expandir y desbordar las prácticas sobre el campo de lo sensible que cada vez más oprimidas se ven ajustadas a criterios de evaluación dirigidas hacia lo contable” (p. 144) En nuestra experiencia, fue muy importante que esas *formas de comunicación* en la distancia que tuvimos que “sacar bajo la manga”, por culpa de la pandemia del año 2020 y de la precariedad del contexto socioeconómico de muchos estudiantes, estuvieran cargadas de afecto, de comprensión y de muchos deseos de propiciar una experiencia estética liberada de las políticas educativas institucionalizadas; aunque pudimos hacer talleres sobre la historia de la guerra, laboratorios editoriales, relatos con fotografías, nos parece significativo pensar en estas experiencias como prácticas estéticas que nos permiten afrontar la complejidad poética, paradójica, del mundo, de la realidad social, con sus contradicciones, con sus lugares de dudas, con sus paisajes de miedo, deseo y vértigo.

El segundo caso es el artículo escrito por la investigadora y educadora Mercedes Álvarez Espáriz (p. 157), que hace un balance de la experiencia *Aquí trabaja un artista*, del área de educación del Centro de Arte Dos de Mayo de la Comunidad de Madrid.

Destaco algunas claves en el análisis que hace Álvarez: el acompañamiento permanente y la formulación de preguntas y cuestionamientos por parte del equipo de educación del CA2M permitió que el trabajo “desbordara” el formato de residencia artística educativa, que según la autora es algo bien conocido ya en Europa.

El proyecto tuvo una dinámica *relacional*, lo que implica plantear interacciones, diálogos y aportes críticos que pueden provenir de todos los agentes involucrados en las actividades. Es un hacer *democrático*, a pesar de que muchos hemos sido escépticos con la carga retórica que se le pone al término.

No fue un proyecto fugaz; duró todo un curso escolar. Aunque esta duración no garantiza de forma absoluta la calidad de la experiencia, para el coordinador del proyecto Jaime González Cela, la duración del proyecto permite que se puedan tener experiencias intensas y evaluaciones serias de lo realizado.

Las residencias fueron acompañadas por una investigación presencial, que estuvo a cargo de la autora, Mercedes Álvarez. Este trabajo generó diálogos permanentes con los artistas y con la comunidad escolar participante, y ese tono de diálogo, de un ir y venir intenso y estimulante, se refleja en las anotaciones de Álvarez, y se aleja del formato de informe académico tradicional, de la rendición de cuentas a la institución, sea escuela o museo.

50

Cita visual. (2022)
Fotograma del documental
Pirámides (Álvarez, Álvarez,
2017), resultado de un
acompañamiento y diálogo
con artistas, maestros y
estudiantes, dentro del pro-
yecto *Aquí trabaja un artista*.
Tomada de: <https://ca2m.org/publicaciones/piramides>



Por supuesto, las experiencias pueden ser muy distintas según la cultura escolar de cada institución. Aquí suelen presentarse retos en las formas de interacción entre artistas y personas de la comunidad escolar, y esto genera, a su vez, tensiones con la institución artística, que nunca está libre de caer en la tentación de imponer o intervenir de manera vertical en la realidad escolar. Una de las preguntas centrales que surge en la evaluación de la experiencia es cuál es el modelo ideal o preferido: uno que busque implicar a las personas apáticas, poco interesadas, que se enrede en sus tensiones, conflictos, prejuicios y se nutra de estas relaciones problemáticas, o un modelo o enfoque que trabaje solamente con las personas interesadas, excluyendo así a los otros: ¿qué se busca? ¿La satisfacción, el goce o el conflicto? Y claro, una de las tensiones más importantes tiene que ver con la posibilidad de que la incertidumbre sea parte del proceso de trabajo. Para las docentes, parece claro que es deseable tener una actitud flexible, abierta a las derivas, en la medida de lo posible, sin que las proyecciones y los resultados se disuelvan en lo incierto. Álvarez anota al respecto que hay dos asuntos claves para lidiar con esta tensión: por un lado, la duración del proyecto, aunque exigente para todas las personas involucradas, permite situar en un sentido contextual los procesos; el situar da una pertinencia y una pertenencia. Por otro lado, en sus observaciones notó que aquellos artistas que tienen experiencias previas en educación pueden “detectar qué cuestiones pueden ser relevantes tanto para el alumnado como para la comunidad cercana. Así, no se trataría tanto de armar una sólida y rígida estructura pedagógica como base del taller sino de poder desplegar una mirada periférica atenta a todo lo que sucede durante las sesiones...” (p. 166)

- Cierro esta primera línea de referencias haciendo alusión a los dos capítulos finales del libro ***Formación estética de pies a cabeza (2021)***, de la investigadora Maritza López de la Roche. Primero, la investigadora nos presenta un recuento de los proyectos de la experiencia *Comunic-arte: medios y prácticas artísticas vinculando familia y escuela*, que ella diseñó y coordinó con otros investigadores, docentes y estudiantes, en la ciudad de Cali. En este capítulo se caracterizan las dinámicas de la comunidad involucrada, se describen las

características metodológicas del trabajo, y se destacan hallazgos que surgieron durante la experiencia en campo. El proyecto duró un año, entre 2016 y 2017, y se realizó en la Institución Educativa Isaías Duarte Cancino, que está ubicada en la comuna 15, en el Distrito de Aguablanca. Este es un sector donde viven personas afrocolombianas, poblaciones indígenas y campesinos que han llegado a la ciudad de Cali huyendo de la violencia y en búsqueda de trabajo. La situación social es compleja, crítica, porque ante el empobrecimiento y la precariedad, la violencia, la delincuencia y la criminalidad parecen ser las opciones de subsistencia más viables. Como ocurre con las pandillas centroamericanas, en Aguablanca hay disputas por el territorio, por los corredores para traficar con drogas o con armas.

El objetivo general del proyecto, dice López, fue “generar experiencias de formación estética con niños de los grados de transición (preescolar) hasta tercero, promoviendo la participación de sus docentes de educación básica primaria, en una institución escolar pública; y estableciendo formas de relación con las familias de los estudiantes” (p. 179)

En cuanto a lo metodológico, se siguió un esquema basado en tres momentos, tres actividades: Encuentros de sensibilización entre artistas y docentes; Talleres “experienciales” de formación con las niñas y los niños; y “Clases abiertas” con los adultos del grupo familiar (p. 180). La experiencia pedagógica central es la formación estética, que “consiste en actividades transdisciplinarias de estimulación de los sentidos, las habilidades intelectuales y la creatividad...” (p. 180). Cuando se refiere a la influencia de este proceso de formación estética en los estudiantes, López no duda en afirmar que el logro más destacado es la alegría que produce en las niñas y los niños (p. 182). A los docentes les pareció importante despojarse de los roles tradicionales de impartición de conocimientos a través del discurso (ser el que habla para que los estudiantes escuchen en silencio) y disponerse al movimiento, al reconocimiento del espacio a través del cuerpo, de la musicalidad de los cuerpos, y de la relación táctil con los objetos cotidianos. Y también, dice López, fue importante para los y las docentes dejar de “asociar las artes

solamente con determinados utensilios, como pinceles o instrumentos musicales; ni tampoco con papel, pinturas u otros materiales únicamente”. Por el contrario, manifestaron que aprendieron que la experiencia estética en sus escuelas puede ser alentada explorando las potencialidades del cuerpo y los sentidos” (p. 184).

El otro capítulo al que hago alusión tiene que ver con lo referenciado antes, respecto al proyecto *Aquí trabaja un artista*, en Madrid: el acompañamiento investigativo a la experiencia artística y educativa. En el caso del proyecto *Comunic-arte*, la profesora López realizó un “proceso de investigación paralela, orgánica y permanente asociada [al proceso de formación estética]” (p. 196).

Fueron dos los objetos de estudio de esta investigación de seguimiento: la exploración de los antecedentes y el seguimiento al proceso pedagógico. Para el desarrollo de este trabajo se tomó como referencia un modelo de investigación reflexiva-participativa realizado en Sudáfrica, en la Universidad Nelson Mandela, en Puerto Elizabeth (p. 202). Dice Maritza López que este esquema “resulta especialmente útil cuando se implementa en cada micro proceso de formación estética que hace parte de una especie de cadena: los artistas forman a los docentes, los docentes forman a los niños y niñas, con otras ramificaciones posibles” (p. 202). Me parece clave algo que indica la investigadora respecto a la forma como los y las docentes perciben su propio proceso (en ese seguimiento acompañamiento reflexivo), y esa percepción tiene que ver con su formación pedagógica, con la confianza en sus habilidades, que mal o bien son adquiridas incluso antes de pasar por sus experiencias académicas de profesionalización. Es casi inevitable que en las primeras interacciones se manifiesten frustraciones o renuencias, que se pueden después transformar en participaciones activas, receptivas, colaborativas. Hay que estimular su participación en experiencias sensibles, placenteras, que les permitan visualizar nuevos horizontes respecto a sus capacidades y al potencial creativo, imaginativo, poético de su trabajo. Finalmente, la profesora López señala un aspecto importante en este proceso de investigación: la necesidad de abordar la cuestión de un currículo emergente (p. 207), que debe considerar en sus lineamientos

la necesidad de que las y los docentes estén en disposición y en capacidad de responder de manera creativa a los problemas que se les plantean en la cotidianidad escolar, en sus proyectos académicos en el aula y en los debates que se dan en otros espacios de la escuela. Esta situación pone a los estudiantes en el centro del currículo: se respetan sus diferencias en los procesos de aprendizaje, se valoran sus intereses; se flexibilizan las formas de planear las actividades y se cambian, eventualmente, las formas de evaluar y asimilar los resultados.

Aunque esto lo señala más adelante en las conclusiones de su libro, quiero acudir a una de las reflexiones que la profesora López consigna al final de su trabajo: lo que se requiere es un acercamiento fraterno entre artistas y profesorado, que genere en las y los docentes el deseo de compartir sus historias, sus habilidades, sus dudas y sus expectativas (p. 217). Y también, es necesario que se dé prioridad al valor de la experiencia, dejando atrás el modelo de planificación pedagógica en el que los contenidos, las fases, los ejercicios y los resultados están predeterminados. Con la formación estética, la planeación rígida y el diseño que no admite sorpresas se transforman en procesos de investigación y reflexión que cambian, que se disponen en respuesta a las necesidades y los intereses de los participantes, y que da siempre un lugar al asombro, a la sorpresa.

Los siguientes proyectos fueron claves como antecedentes para diseñar con las docentes experiencias de artes y educación en sus comunidades escolares. Inicialmente, la idea de que los artistas llegaran a la escuela o que pudiéramos llevar experiencias artísticas a la escuela para hablar sobre la guerra tenía unas características *performáticas*, que estaban más del lado de la obra de arte efímera que de una articulación con la realidad social de los contextos educativos, con las reflexiones de los docentes y los estudiantes. Esta idea cambió a medida que avancé en el trabajo de consulta de referentes y proyectos anteriores, y cuando pude dialogar con artistas y docentes que han estado, en distintos momentos, relacionados con proyectos de arte y educación. En resumen, la consulta de referencias y el diálogo con

otras personas fueron experiencias provechosas que le dieron al proyecto una profundidad, una complejidad teórica y sensible, que difícilmente podría haberse logrado con una experiencia artística fugaz y centrada únicamente en el efecto de choque, en la imposición de un clima de rareza o de extravagancia.

Museo + Escuela (Cali, Colombia)

Este proyecto inició en 2016, como una iniciativa del área de educación del Museo La Tertulia, el museo de arte moderno de la ciudad de Cali, fundado en 1956. El objetivo principal ha sido articular el trabajo de artistas de la ciudad con las realidades sociales de las escuelas del área urbana y el área rural de Cali. En cinco años, han trabajado con más de 50 Instituciones Educativas Oficiales de la región, 30 artistas locales, 100 docentes y 800 estudiantes. La experiencia ha permitido que el Museo amplíe el alcance conceptual y práctico de su misión educativa: “El Museo abre las puertas y se traslada al territorio para escuchar y no necesariamente para ser escuchado. De esta manera, en la escucha, se revela el presente, o más bien, los presentes vividos como vida cotidiana, como memoria, como problemáticas, dinámicas, dilemas o coyunturas”. Esto dijo en 2019 Ángela Osorio, una de las cocreadoras *Museo + Escuela* en un texto escrito durante el proceso de producción de un libro acerca del proyecto. Aunque ha sido difícil en algunos casos trabajar y dialogar respecto al papel político del Museo La Tertulia, por la postura política de algunos directivos y financiadores, Osorio afirma que el proyecto *Museo + Escuela* tiene un potencial de acción política que puede incidir de manera significativa en la consolidación de un pensamiento crítico en los entornos escolares: “La toma de postura es un ejercicio que reconoce desde temprana edad la capacidad de discernimiento y de acción y utiliza esta capacidad para generar espacios donde hablar, discutir, observar, pensar y crear constituyen una experiencia educativa.” (2019). También, como se ha dicho sobre otros proyectos similares, Osorio plantea que la experiencia permite que los artistas dialoguen con la comunidad escolar como pares colaborativos, en vez de posar como expertos, y para las

docentes y el estudiantado es una posibilidad que amplía las perspectivas conceptuales y sensibles de la tradición escolar:

“*Museo + Escuela* es un proyecto que ubica —o desubica— a los artistas de su lugar de trabajo para llevarlos a otros contextos donde no son los conocedores. Invitados como tutores entran en un escenario donde son tutorizados. Convocados como artistas hacen parte de un proyecto donde se desdibujan las marcas del autor. Ese campo que se abre de la mezcla, del encontrarse, es el que posibilita un cierto ejercicio liberador. Por parte de la comunidad educativa se trata de desarrollar un ejercicio por fuera de los márgenes de la educación tradicional, por parte de los artistas es un encuentro que posibilita conocer otros.” (2019).



Imagen de archivo. (Museo La Tertulia, 2019). Estudiantes en una actividad de *Museo + Escuela* liderada por la artista Angélica Ramírez.

Para Alejandro Martín Maldonado, excurador del Museo la Tertulia, este proyecto permite pensar entre y en los intersticios disciplinares entre materias y campos del conocimiento. Por eso es valioso el hecho de que el proyecto no sea exclusivo para los y las docentes que trabajan en los cursos de educación artística: “Nos interesa dinamizar la vida escolar más allá de lo que sucede en las materias, o mejor, en los cruces entre materias. Y por eso nos gusta que vengan profesores de matemáticas y de historia, de biología y de español. Para que juntos nos inventemos exposiciones, instalaciones, festivales o bibliotecas, que potenciados por el arte, cambien las dinámicas y miren de cerca todas las formas de elaboración plástica que incluyen.

Involucrando a los artistas que intervienen en los colegios de formas inesperadas, sorprendentes e inquietantes.” (2019. Texto escrito durante el proceso de producción de un libro acerca del proyecto)

Mi comunidad es escuela (Cali, Colombia)

Esta fue una iniciativa del gobierno de la ciudad de Cali, entre 2016 y 2019. En esencia, se trató de un programa de fortalecimiento de la red educativa local, coordinado desde la Secretaría de Educación y en permanente articulación con otros sectores claves de la administración oficial, como los que se ocupan de la seguridad, la convivencia ciudadana, la salud, cultura y la infraestructura. Se dijo en su momento que fue un proyecto ambicioso y pionero a nivel nacional, porque movilizó un número considerable de personas y una buena cantidad de recursos públicos y privados, algo que en Colombia aún suena como un milagro. Los ejes de trabajo del proyecto *Mi Comunidad es escuela* consideraban el acompañamiento a docentes y estudiantes; el fortalecimiento de competencias pedagógicas, de habilidades tecnológicas, de estrategias de convivencia y resolución de conflictos, de dinámicas de trabajo transversales entre docentes, investigadores y otros actores del tejido social; la creación de semilleros y la consolidación de redes colaborativas, solidarias e innovadoras para mejorar el clima escolar, propiciar actitudes de liderazgo y acercar a las familias a los procesos educativos.

Fotografías de archivo (Alcaldía de Cali, 2019). *El arte como herramienta de transformación en las escuelas de Cali*. Tomado de: <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/146674/el-arte-como-herramienta-de-transformacion-en-las-escuelas-de-cali/>



Dentro de la línea de *fortalecimiento de las competencias de los estudiantes* se proyectó un frente de trabajo para hacer este fortalecimiento a través de las artes y la cultura. Este proceso movilizó a artistas y profesionales de áreas afines y comunes a hacer presencia en las escuelas, para generar experiencias artísticas y de formación estética que resalten la importancia del juego, del goce, de la expresividad a través del cuerpo, como posibilidades fundamentales en la experiencia escolar, de cara a la resolución de problemas y a la reflexión crítica y sensible:

El proyecto *Mi Comunidad es Escuela* desde las Artes y la Cultura pretende implementar estrategias artísticas y culturales que fortalezcan las competencias básicas de los estudiantes de grados sexto a once de las IEO; además de mejorar la oferta de ocupación del tiempo libre desde las artes y la cultura en comunas y corregimientos del municipio de Santiago de Cali. Para lograr los objetivos trazados, este proyecto propone desarrollar herramientas con docentes y directivos docentes de las IEO que implementen componentes artísticos y culturales; fortalecer la oferta de programas culturales para estudiantes en el proceso formativo de competencias básicas dentro y fuera del aula; promover el acompañamiento de padres de familia desde las artes y la cultura; sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de las artes y la cultura a través de la oferta cultural del municipio; y desarrollar programas de iniciación y sensibilización artística dirigidos a la comunidad. (Universidad del Valle y Alcaldía de Cali, 2019, p. 10).

Aunque encuentro discutible la apreciación que se tiene sobre el “buen uso” del tiempo libre en esta explicación del alcance del proyecto, destaco la convicción que se tiene respecto al efecto provechoso que tiene el contacto con las artes en el desarrollo de habilidades técnicas y conceptuales que competen a otras áreas del conocimiento. Sin duda, hablar de “sensibilización artística” en abstracto es un gesto que se puede quedar muy corto o simplemente en el aire si se contrasta con la compleja realidad social de una ciudad como Cali. Por eso, además de requerir una continuidad que casi siempre se interrumpe con el cambio de gabinete (y este fue el caso de *Mi comunidad es escuela*), hay que prestarle atención a los proyectos de investigación paralelos, que hacen seguimiento desde el interior del proceso, que abren espacios para relatar, registrar y debatir sobre lo que se hace, como ha ocurrido con otros proyectos similares. Esta mirada investigativa nos permite comprender los matices del problema estético, la complejidad de los procesos de formación estética, que son mucho más que actividades lúdicas o pasatiempos para distraernos de los problemas. En este caso, lo deseable es que los proyectos, los momentos, los espacios y los contenidos que se trabajen con las comunidades escolares nos permitan *ver* (lo digo siguiendo a Mario Montalbetti cuando habla sobre la presencia del arte en los procesos de memoria) los problemas sociales y cotidianos como experiencias que tienen hilos causales y toda suerte de elementos simbólicos, constelaciones de sentido que tienen una relación de consecuencia con el entramado social, cultural y político.

***Aquí trabaja un artista* (2014. Madrid, España)**

De manera similar a como se concibió y se puso en marcha el proyecto *Museo + Escuela*, en Cali, Colombia, el proyecto *Aquí trabaja un artista* inicia en el corazón del área de educación del Centro de Arte 2 de Mayo, de la Comunidad de Madrid. Así, lo que en sus comienzos se concibe como un proceso de ampliación y complejización del ala educativa del centro, supera estos límites y estos primeros objetivos para transformarse en una experiencia de residencias artísticas que se articula a la cotidianidad escolar, a la trama curricular y al campo de acción en el que ocurren las tensiones entre docentes, estudiantes y sus contextos familiares. Dada la diversidad de agentes, participantes y colaboradores, se generaron debates frecuentes respecto a los roles, a las tensiones que producen las jerarquías, y respecto a la forma como se conciben y se experimentan las prácticas relacionales y los procesos colaborativos.

60

Captura de pantalla de página en internet (2022).
Archivo del proyecto de web documental realizado por los/as alumnos/as de 5ºC.
Colaboración entre el CA2M y el colegio Beato Simón de Rojas de Móstoles (2014-2015).
Tomado de: <https://cargocollective.com/docuwebcole/>



Como indica la investigadora Mercedes Álvarez Espáriz (2016), “En este tipo de proyectos, el trabajo del artista en la escuela está precedido por un amplio abanico de ideas preconcebidas por parte del profesorado y el alumnado. La relación con el mito del artista y los marcos teóricos y experienciales de cada uno de los agentes involucrados en el hecho educativo, así como de las instituciones, repercute en lo que suceda en el aula, dirigiendo y modelando el taller” (p. 13). Me parece importante en el análisis que elabora Álvarez las alusiones a la naturaleza inicial del proyecto, que tiene como experiencia central el proceso, el tiempo a través del cual se tejen las relaciones y se propician debates, y en ese sentido se propone un rumbo distinto al que nos ha impuesto el modelo de productividad, orientado a la cuantificación de resultados: “Frente a la importancia otorgada al proceso, coherente con la apuesta pedagógica del CA2M, al preguntar sobre los resultados, la mayoría de los entrevistados los consideraban como algo menor y tenían solo una vaga idea de lo que se iba a realizar: una película o una exposición. Sin embargo, al término de los proyectos, los productos finales y su formalización, así como sus usos y circulación, abrieron otros ejes de debate. Al visibilizarse las soluciones formales adoptadas en los productos finales, comenzaron a entrar en juego parámetros de análisis estético que hasta ese momento no habían sido manejados.” (2016, p. 16)

En las conclusiones de su trabajo de seguimiento, Álvarez alude al debate que se generó respecto a las dificultades para sistematizar los resultados en este tipo de proyectos. En principio, es una situación que puede generar frustración en las personas que conforman la red de participantes, y es probable que genere desacuerdos en el contrapunteo institucional que se da entre escuelas y museos-centros de arte. Pero lo que sugiere entre líneas la investigadora es que tenemos que defender esta postura política, esta experiencia estética que debería importar mucho más que las rendiciones de cuentas. Estamos acostumbrados a ver y leer los resultados de los procesos educativos en formatos esquemáticos, binarios, contabilizados. ¿Qué es lo que debemos rescatar, entonces, de proyectos que no le juegan al esquema de productividad y competencia? En clave poética, podríamos decir que rescatamos la experiencia del tiempo; los gestos contemplativos, las exploraciones pausadas a través de los sentidos y las emociones.

En clave práctica, sin duda estas experiencias pueden tener buenas repercusiones en la dimensión psicológica y psicoafectiva de las personas participantes: estar atentos, estar alertas, estar activos y estar presentes en la vida no debería equivaler a estar agobiados, disciplinados, ansiosos y permanentemente insatisfechos, que es lo que solemos experimentar en la vida escolar y luego en la vida profesional, tal como nos han enseñado a padecerlas.

POSDATA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona-MACBA)

Conocí con esta experiencia mientras buscaba referentes en los que se destacara la práctica epistolar; la escritura de cartas, postales, esquelas, o el intercambio de gestos, de notas de voz y de imágenes. Concretamente, realicé una búsqueda con el propósito de encontrar proyectos artísticos o educativos que hubiesen tenido como eje central el concepto y la práctica de las correspondencias. De hecho, en la primera formulación que hice de esta tesis doctoral había incluido el término *correspondencias*, pensando en que las experiencias artísticas y educativas a desarrollar en las escuelas se pudieran compartir entre los participantes de distintos centros educativos, y que esa circulación fuera la puesta en escena de los resultados, y la forma de propiciar debates y apreciaciones críticas sobre la calidad de las propuestas.

He trabajado con la práctica epistolar en experiencias anteriores de escritura creativa y de narraciones gráficas y sonoras. En todos los casos, he planteado a los participantes esta premisa: “cuéntale esto a otras chicas, a otros chicos”; contar, compartir el asombro, la fascinación, la compasión; compartir la experiencia con quienes no están; con esos ausentes, idos, evocados. La experiencia *POSDATA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona-MACBA)*, es un referente que reúne en su formulación dos asuntos que hicieron resonancia durante mi propio proceso de conceptualización: por un lado, se proponía el gesto de la llegada de un artista a la escuela; un visitante, un huésped, un extraño. Por otro lado, se proponía que esa presencia del artista o la artista se materializara, en esencia, a través del envío de un paquete, una caja de herramientas, de sorpresas, de rarezas, al centro educativo. Cuando leí la descripción general del proyecto en la página del MACBA, un detalle me llamó poderosamente la atención:

POSDATA es un proyecto de arte en las escuelas formado por un conjunto de propuestas autónomas de varios artistas, que los centros reciben por correo postal de manera escalonada, a lo largo de un período de unos tres meses. La intención es introducir el arte contemporáneo en el aula sin domesticarlo, para generar situaciones fuera de la lógica escolar a partir de la expectativa, la extrañeza, la disrupción y la complicidad entre alumnos y profesores (MACBA, 2019)



63

Fotografía (2022). *Estudiantes de la escuela Fundació Privada de l'Agrupació Escolar la Immaculada, de Villasar de Dalt (Barcelona), en una activitat del projecte POSDATA. (s.f.)*

No he encontrado una ampliación de aquella idea del arte *sin domesticar*. Pero lo relaciono con la posibilidad emancipatoria que las artes puedan propiciar en el pensamiento sensible y crítico de docentes y estudiantes, como afirma Remedios Zafra:

El arte, lo sabemos, produce experiencias que en apariencia no valen para nada, salvo para quienes miran de otra manera. La obra o está en los ojos (cuerpo) del que mira o no acontece. Y esto me interesa porque justamente esta demanda que el arte hace a la mirada me parece indispensable para toda intervención crítica y política en una cultura excedentaria en lo visual.

El arte del que hablamos lo sabe. Que se trata de ‘dar un tiempo’ a lo que no quiere convencernos ni reconfortarnos, más bien punzarnos; a lo que pretende tocar conciencia, intranquilizar, zarandear sujeto, deconstruir miradas, empoderar como paso para todo ejercicio de emancipación. (2015, p. 23).

De momento, entiendo que hay cierta dosis de ironía en lo que se sugiere: que el arte *llegue* a la escuela como una suerte de experiencia paranormal, inusual, inusitada, y genere un desajuste, un desmonte de las fibras tensadas, rígidas, que sostienen el viejo lienzo de la costumbre. Por otro lado, se puede intuir que la idea de no domesticar lo artístico de las propuestas ha de entenderse como el deseo de no someter las ocurrencias y los gestos de los artistas a la ideología escolar tradicional, a los instrumentos curriculares y a las numerosas cortapisas que seguramente pueden imponer las personas de la comunidad escolar que son ajenos al campo del arte, sobre todo el arte contemporáneo. He coincidido con estas palabras, con esta actitud que busca plantear en los contextos escolares situaciones desconcertantes, extrañas, que nos permitan apreciar nuestros intereses y nuestras búsquedas con una intensidad poética, mágica. He seguido estos derroteros, estos puntos de vista poéticos, literarios, pero he tenido que reconocer que es necesario negociar muchas de estas expectativas con la realidad contextual de las comunidades escolares. Esta reflexión puede animarnos a considerar varias preguntas: ¿qué lecturas comparten los artistas con las docentes? ¿Qué imágenes en común tenemos? ¿Cómo juega a favor de unos o de otras la alfabetización visual, el capital económico y cultural que nos sitúa en el entramado social, entre jerarquías, espacios de legitimidad y tensiones por los puntos de vista? ¿Cómo se puede articular la noción de lo extraño o de lo incierto a la trama narrativa de la vida escolar, procurando que sea algo más que un momento extraño, fugaz? ¿Puede lo incierto *domesticarse*, asumirse como una posibilidad o un rasgo “normal” de la vida escolar y de la vida social afuera de la escuela, y en ese sentido, dejar de generar asombro?

Hasta ahora, han participado en el proyecto los artistas Fermín Jiménez Landa, David Bestué, Ariadna Rodríguez, Nicolás París, Tere Recarens, Cris Blanco, Luz Broto y Enric Farrés Duran. Todas ellas juegan, desde distintas perspectivas, con conceptos como el deseo, el azar, el secreto, la investigación experimental, el dualismo, la memoria o la sorpresa. Se trata de tantear los

límites, provocar situaciones de incertidumbre y activar procesos artísticos y educativos en el aula. (Fundación Daniel y Nina Carasso, s.f.)

Considero adecuado y coherente, dentro de lo paradójica y extraña que puede ser la tarea de abordar el horror, que los proyectos artísticos que se formulen para tal fin busquen “provocar situaciones de incertidumbre”, como se dice del proyecto *POSDATA*. En principio, parece un gesto de honestidad poética, o de búsqueda de una suerte de *justicia poética*: ante la monstruosa influencia de la violencia, del horror, de la crueldad, nuestra actitud debería conjugar la vitalidad apasionada, la osadía, la fiereza de los que sobrevivimos y queremos mirar de frente a los tiranos. Aunque la puesta en práctica de lo incierto sea un reto en el que lo sugestivo de las acciones poéticas se pone a prueba y a veces se diluye, la presencia de palabras, gestos y nociones provocadoras es el resultado de una crisis de sentido, como afirman algunos autores, y de una transformación en las constelaciones de sensibilidades: aunque el mundo contemporáneo esté lleno de hitos históricos, de herramientas tecnológicas que nos facilitan la vida y de hallazgos capitales que nos han permitido comprender la maravillosa complejidad de nuestros organismos, hay muchas inconformidades, *malestares* culturales, deserciones, desencantos, renunciaciones y renuencias, y no debe ser un hecho gratuito, un capricho de jóvenes desadaptados. Esto lo retomaré en las conclusiones de esta tesis.

Cierro la alusión al proyecto *POSDATA* considerando lo que se plantea en la presentación que hacen los financiadores (La Fundación Daniel y Nina Carasso): que esta iniciativa es la evolución de un trabajo anterior, el proyecto *Expressart*. Museo portátil para la educación infantil y primaria (2014-2015). Hay que fijarse en esta evolución de las experiencias, porque esto nos permite reconocer cómo el trabajo de artistas, docentes y gestores culturales puede transferirse, heredarse y apropiarse por otras personas en otros contextos. En este caso, lo que plantean los financiadores es que *POSDATA* es la expansión de una experiencia tipo *caja de herramientas*: es una expansión en un sentido político; si el proyecto *Expressart* era un acercamiento entre los archivos, los acervos, las colecciones museísticas y las comunidades escolares (el arte llegaba a la escuela para ser apreciado, para ser conocido), en *POSDATA* el arte llega a través de las intenciones, las ocurrencias, las sugerencias de los propios artistas contemporáneos. Es otro tipo

de relación lo que se busca, otra interacción entre el mundo del arte y los imaginarios y las preconcepciones de personas que no han vivido ni tenido contacto con la complejidad del pensamiento artístico.

Árbol de ojos (tesis de grado en Comunicación Social. Juan Camilo Parra. 2017)

Aunque esta tesis de grado se presentó en una carrera de comunicación social, se trata de un proyecto de investigación y producción artística que bien puede ubicarse en el cruce de caminos entre artes y educación. A partir de una serie de observaciones personales y preguntas sobre las formas que tienen los niños y las niñas de leer, comprender y asimilar el conflicto armado colombiano, Juan Camilo Parra diseña una serie de talleres-laboratorios enfocados en las posibilidades estéticas de la escritura creativa: los posibles juegos con el lenguaje escrito, con el peso o la levedad de las definiciones enciclopédicas, y con las derivas narrativas que se pueden sugerir cuando jugamos a escribir para otros, pensando en otros.

66

Cita visual. Parra, J. (2017). *Cadáver exquisito*. Detalle de un ejercicio de escritura, publicado en la bitácora de la investigación.

Cadáver exquisito I

Las familias afectadas por la violencia rompen en llanto por culpa de los guerrilleros. Los hijos tienen mucha tristeza al ver los padres que les tocan. Desplazados para otras partes por culpas de algún daño hecho. Con dificultades económicas tuvieron que abastecerse con los recursos naturales de su ambiente. Tenían miedo de perder sus hogares y de tener que vivir en la calle. Y después le pidieron perdón a la dueña de la casa para que no quedar en la calle. Samuel casi no utiliza el compañerismo porque ha resuelto sus problemas solo. Las familias de mi pueblo le temen mucho a los guerrilleros. Y tratan de dialogar y poder reconciliarse para no tener que trasladarse de un lugar a otro. Haciendo las cosas con respeto para poder ser feliz en cualquier lugar que se encuentre. Pero no debemos quedarnos con Rencor y perdonar a los demás para convivir en paz. Tenemos que decir la verdad porque si decimos mentiras podemos ofender a otros. Hagamos justicia no ofendiendo al otro. La injusticia es mala.

Sí a la Paz!

Cadáver exquisito II

Valentina nunca en la vida quiso usar su compañerismo porque no era muy sociable. Yo nunca pensé en salir de la pobreza y vivir una riqueza. El gobierno está negociando la paz con los guerrilleros. Yo nunca pensé que iba a sentir tristeza por una persona. Yo pensé que nunca iba a haber tranquilidad en mi casa. Para mí la dificultad es no poder hacer algo con facilidad. Siempre es bueno decir la verdad. Porque por medio de la verdad viene el respeto, y Valentina no decía la verdad. Yo fui a mi país y fue una injusticia. Valentina tiene mucho Miedo de morir en un hospital. Hoy 29 de octubre murió la niña Valentina por culpa de alguien. Luego los paramilitares buscan al asesino de la niña. Pero al final volvió la violencia.

Los niños que participarían del proyecto debían rondar edades entre los 10 y los 14 años; pertenecer a los estratos socioeconómicos uno, dos o tres y vivir en la ciudad de Cali, Colombia. Gracias a que la profesión de mi madre es la docencia y la ejercía en una institución educativa de carácter oficial en la ciudad, llegué al colegio Pedro Antonio Molina sede 'Jorge Eliecer Gaitán'. Allí pude encontrar los niños que cumplían con las características necesarias para trabajar en el proyecto. (2017, p. 7)

Santiago de Cali, Colombia 2 de Noviembre de 2016

Remitente: Danny Cortés

Destinatario: Sara

Destino: Madrid, España.

CARTA PARA SARA

Cordial Saludo

SARA

Te mando esta carta para comunicarte todo lo que está sucediendo en mi país, ya que no estoy de acuerdo porque hay mucha gente muerta por culpa de las Farc. No me gustaría ver más gente muerta ya no quiero que haya más violencia, quiero un país lleno de armonía, amor, respeto y sincero. Por favor no más violencia.

Te agradezco tu atención.

Atentamente: Danny Cortés



67

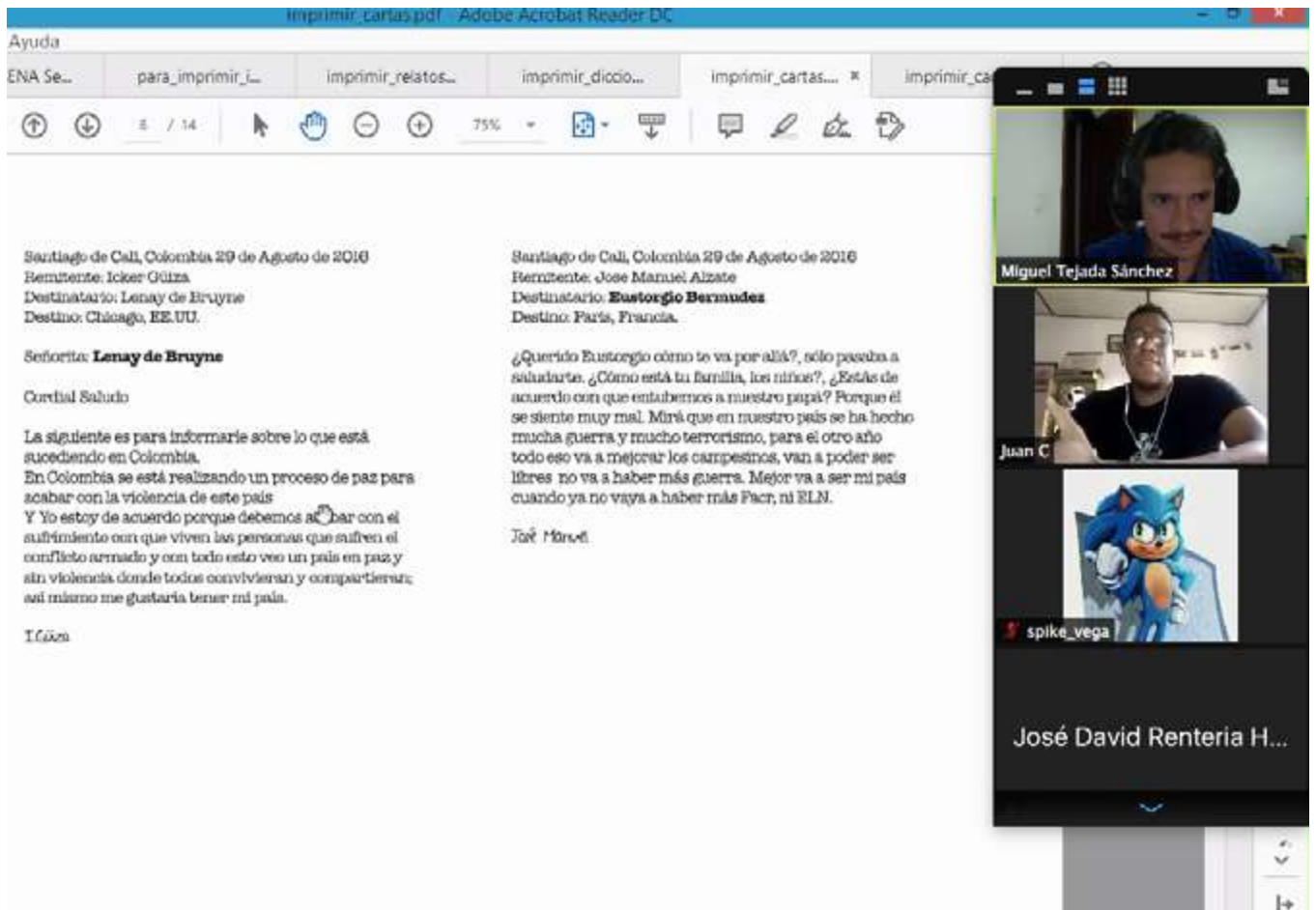
Cita visual. Parra, J. (2017). *Carta para Sara*. Detalle de un ejercicio de escritura, publicado en la bitácora de la investigación.

Parra realiza este trabajo en un momento clave de la historia del conflicto armado colombiano, cuando está por decidirse a través de un referendo si la población colombiana acepta lo pactado en las Conversaciones de La Habana entre el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos y las FARC. Como se sabe, después de obtener el rechazo de un poco más de la mitad de los votantes, el documento del acuerdo tuvo que ser sometido a una serie de ajustes y ediciones para generar con esto un consenso mínimo entre los proponentes y los que rechazaron la primera versión. Los talleres que Parra hace en el colegio donde trabajó su madre ocurren en ese tiempo-bisagra anterior al Plebiscito (octubre 2 de 2016) y posterior a lo que muchos llamamos "Gran Decepción". Bajo el influjo de este despecho, el investigador culmina la experiencia con las niñas y los niños, sin

evitar que en las conversaciones y en los gestos de escritura se manifeste su estado de ánimo y las percepciones de los estudiantes, que reflejaban, como era de esperarse, un tejido diverso, contradictorio y sin duda alguna afectado por la crisis social, que ha generado heridas que a veces parecen insanables. Parra aclara que el trabajo tiene un lugar en ese escenario hipotético que algunas personas llaman apresuradamente “posconflicto”, porque se asume sin mucha reflexión que la firma de acuerdos, la entrega de armas y el cese de operativos militares garantiza de forma inmediata el comienzo de un tiempo de paz. La realidad de este momento posterior al acuerdo con las FARC dista mucho de un tiempo de paz. Otras dinámicas de la guerra han adquirido relevancia, otras prácticas, como el paramilitarismo y la criminalidad asociada al narcotráfico y a la persecución a líderes comunitarios se han recrudecido.

Este trabajo se orienta más hacia la idea de superación parcial [del conflicto armado], ya que la firma del acuerdo o la refrendación del mismo no significan el fin del conflicto. Aquel periodo de posconflicto constituye un periodo transicional para la implementación de dichos acuerdos, esperando que traigan como resultado la tan anhelada paz para Colombia. Por lo tanto, la producción que se realice en estos momentos debe dar cuenta de ese estado de las cosas. (Parra, 2017. p. 8)

Los resultados artísticos y comunicativos del trabajo de Juan Camilo Parra fueron una buena referencia para los proyectos de artes y educación que trabajamos con las docentes y estudiantes en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs y en la Juana de Caicedo y Cuero. En ambos casos, como en el proyecto de Parra, la escritura en su forma narrativa, poética y lúdica fue un recurso y un asunto central en lo que nos propusimos hacer; las notas postales, las cartas, los relatos breves, todo esto aparece también en los resultados de nuestro proceso. Por esto, Juan Camilo fue invitado a una de las sesiones del proyecto *Cuánto es siempre*, del grupo de trabajo Un Sueño Rodante, del colegio Inem. Ese día nos contó sobre su experiencia como coordinador del proyecto.



Captura de pantalla de una sesión por Zoom (2022). Juan Camilo Parra comparte con los participantes del proyecto *Cuánto es siempre* su experiencia con el trabajo *Árbol de ojos: nos vemos, nos contamos, reconstruimos. Tejiendo miradas.* (2020)

Hay dos claves metodológicas que debo resaltar respecto al proyecto de Parra: por un lado, el hecho de que la implementación del formato de taller de escritura creativa esté complementada por espacios de discusión y reflexión en la modalidad foro, para oír y ver, para intercambiar nociones, impresiones, saberes y expectativas, tanto en las fases previas como en las fases de reflexión posterior a los talleres-laboratorios. Esto es importante porque el proceso se desmarca de las experiencias artísticas fugaces, que suelen “aparecer” un día en la cotidianidad escolar con un ánimo disruptivo y luego desaparecen dejando una estela tenue. Aquí se puede apreciar una apuesta por articular mínimamente la propuesta artística con la estructura curricular y con la realidad social, afectiva, compleja, de los y las participantes. Esta consideración no garantiza, por supuesto, que los procesos se den siempre de forma fluida, ni que se obtengan resultados artísticos o cualitativos ideales. Lo que esta forma de trabajo permite ver y considerar es la importancia de la noción de complejidad en los tejidos sociales, en las tensiones que ocurren en las comunidades

escolares. El otro aspecto que destaco es el hecho de que Parra haya sido enfático en la importancia del lenguaje como *materia* plástica, poética y filosófica a la hora de abordar, desde la creación literaria, un asunto tan complejo como la guerra en Colombia. Esta consideración permite diseñar y ejecutar proyectos artísticos que no se limitan a ejercicios efímeros y desarticulados en los que al final se impone esta idea del *hacer lo que queramos*. Las redefiniciones, las recomposiciones, y finalmente los gestos de correspondencia, nos permiten asir el tiempo para desarmar muchas ideas impuestas, muchos estereotipos, y esto ocurre cuando analizamos los términos, los discursos y los conceptos hegemónicos, y cuando nos vemos en la posición de componer una constelación de palabras y de imágenes para contarle a esos otros qué es lo que vemos, qué es lo que soñamos.

Menciono a continuación los proyectos artísticos y pedagógicos que se han realizado dentro del programa general del Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH).

Aquí podemos encontrar un conjunto de documentos que tienen como fin ofrecer herramientas de análisis de casos y procesos, orientaciones pedagógicas, aclaraciones conceptuales, y claves para sistematizar las posibles acciones y las iniciativas que se pueden llevar a cabo con los centros educativos en todas las regiones del país, y proponer, a futuro, distintas aproximaciones al problema de la memoria de la guerra y a los escenarios posteriores, en los que se contemplan gestos de reparación y reconciliación. Me refiero concretamente a los documentos *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia* (2018) y a *Los caminos de la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra* (2015), que sirven como guías para la configuración editorial de un conjunto de documentos que componen una *caja de herramientas pedagógicas* para abordar el conflicto armado colombiano.¹⁸

18. Todo el conjunto se puede consultar en este enlace: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>

Cita visual. (CNMH, 2018).
Portada de la publicación
*Recorridos de la memoria his-
tórica en la escuela. Aportes
de maestras y maestros en
Colombia.*



RECORRIDOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA ESCUELA

Aportes de maestras y
maestros en Colombia

Estas iniciativas siguen los mandatos legales recientes que buscan respaldar la implementación de cátedras de paz y reconciliación en las escuelas colombianas, y en este sentido me parece clave destacar que la conceptualización de las experiencias es integral y de carácter interdisciplinario; aquí las artes se conciben como estrategias que responden a las necesidades expresivas y afectivas de los participantes, y así se da por sentado que en el desarrollo de los proyectos pedagógicos las experiencias estéticas surgen, aparecen, y se hacen presentes en las interacciones y en las actividades realizadas, pero no son consideradas como materia de análisis y de investigación respecto a lo que pueden aportar o propiciar frente a la tarea de reflexionar sobre lo ocurrido. Por esta razón, estos referentes son importantes si se les

valora en este caso como acciones pedagógicas o como recursos didácticos que tienen como objetivo central llevar a los espacios escolares los hallazgos de las investigaciones del CNMH, las discusiones y los debates, las experiencias de las víctimas de la guerra.

Cita visual (CNMH, s.f.)
Detalle de la presentación del proyecto *Un viaje por la memoria histórica*. Tomado de: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>

Proponemos una ruta inductiva —con una perspectiva pluralista, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño— para que maestros, maestras y estudiantes del país, generen espacios de reflexión sobre el pasado contencioso y la respuesta valiente, esperanzadora e inspiradora de las víctimas, colectivos, organizaciones sociales y de derechos humanos, entre otros, frente a los vejámenes de la guerra en Colombia. (CNMH. s.f.)



72

La colección de publicaciones del proyecto *Un viaje por la memoria histórica*, está organizada en tres cuatro frentes de acción: un conjunto de guías pedagógicas para maestras y maestros, con el fin de abordar hechos históricos de la guerra reciente que han sido investigados por el equipo del CMNH. El segundo conjunto tiene publicaciones que exploran dinámicas claves en el proceso de comprensión del conflicto armado: las estadísticas (las cifras), el estudio de los contextos y de la complejidad conceptual del concepto de memoria (las distintas facetas, lugares y momentos de la guerra), un recorrido por ciertas iniciativas de memoria y resistencia que han llevado a cabo las víctimas de la guerra, y un documento en el que se aborda de manera directa el tema de los daños producidos por la guerra. En tercer lugar hay un cuento infantil titulado *Un largo camino* (Vallejo, 2016) que

problematiza a través de una breve fábula el problema del territorio cuando se vuelve campo de disputas, injusticias, abusos y toda suerte de acciones violentas. Esta obra literaria está acompañada de un documento de apoyo con orientaciones, preguntas y sugerencias para trabajar la obra con los y las estudiantes. Y finalmente, hay un recurso multimedial llamado *Travesía por la memoria* (2015)¹⁹, que se puede navegar en dos sentidos, como docente o como estudiante. Aquí se acude al lenguaje de los videojuegos, a su gramática, para hacer una serie de recorridos, hablar con personajes, interactuar con objetos y componer con diversos elementos una experiencia de comprensión de las dinámicas de memoria.

Captura de pantalla de sitio en internet. (2022). Interfaz de inicio del proyecto *Travesía por la memoria* (CNMH, 2015).



73

Este último conjunto de publicaciones hay una serie de cartillas que también contienen orientaciones y sistematizaciones de experiencias,

19. Se puede consultar aquí: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/travesia-porlamemoria/index.html>

en este caso respecto a la producción colectiva de una obra sonora (Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento, 2017) y dos publicaciones para acompañar en el uso de recursos audiovisuales pedagógicos.

Es indiscutible la complejidad de estos trabajos, y es correcto afirmar que de una forma integral responden a los mandatos legales y a las diversas experiencias que esta historia de guerra en Colombia ha generado en nuestro tejido social. La vastedad de este archivo se corresponde con la magnitud del problema, y aunque la percepción general de muchas personas es que desde las instituciones oficiales se hace poco y lo que se hace se hace mal, o a medias, el trabajo del CNMH es meritorio y fundamental en la construcción de un cuerpo documental histórico que sin duda alguna iluminará el camino para las generaciones que puedan superar este estado de las cosas. Esta superación se logra, poco a poco, con trabajos de comprensión, con investigaciones que nos permitan reconocer las causas, los hilos, las consecuencias, las responsabilidades, y las acciones que deben realizarse para reparar el tejido social. Y con la articulación de los hallazgos de estas investigaciones a los contenidos escolares, especialmente a los cursos de arte y a las ciencias sociales.

La paz se toma la palabra (Subgerencia Cultural del Banco de la República de Colombia. 2007-presente)

En este caso, desde la Red Cultural del Banco de la República de Colombia²⁰ se propone un proyecto que sí tiene como eje central y conceptual a las artes y a las experiencias estéticas. Aquí lo que se plantea desde la institución es trabajar con experiencias artísticas que convoquen a la población civil, a las personas de a pie y a quienes se identifiquen como víctimas directas de la guerra.

Más allá de los resultados o de las opiniones divididas, la intención era darle visibilidad y voz a la población civil, especialmente a quienes se habían visto involucradas de manera más directa en el conflicto armado, desde cualquiera de sus esquinas, y legarle al país herramientas culturales por medio de las

20. En este enlace se puede revisar la información general sobre este proyecto: <https://www.banrepcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra/acerca-de>

cuales se pudiera conversar entorno a la guerra, la paz, el perdón y la reconciliación. (Red Cultural del Banco de la República. s.f.)

Cita visual. (s.f.) Fotografía de una actividad del proyecto *La paz se toma la palabra*. Tomado de: <https://www.banrepcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra/acerca-de>



El proyecto tiene tres grandes frentes de acción: por un lado, se plantean tres líneas temáticas: hacer las paces, conocer la Constitución de 1991, y hacer las paces con la naturaleza. Cada línea de trabajo tiene su propio banco de recursos: publicaciones, enlaces a materiales de archivo que hacen parte del acervo del Área Cultural del Banco de la República, enlaces a referentes externos, como videos o documentales sonoros, y enlaces a experiencias artísticas. En segundo lugar, se ofrece un baúl de herramientas y de recursos para abordar la tarea de construir un país en paz. Aquí hay un conjunto de publicaciones artísticas y didácticas, juegos y herramientas digitales. El baúl contiene también maletas viajeras, que a su vez contienen más publicaciones y contenidos relacionados con los distintos escenarios sociales en los que se puede proyectar la construcción de la paz. En las indicaciones generales se resalta la necesidad de que el uso del baúl y de las maletas viajeras implique la participación de la red nacional de mediadores, que funciona en todas las ciudades donde el Banco de la República tiene sedes. Y finalmente, tenemos un banco de recursos para maestros y maestras, que tiene como objetivo general proveer

de referencias, materiales didácticos y guías para que se pueda hablar de paz en las aulas. En este sentido, los recursos están agrupados así: cartillas para la planeación de las sesiones, selección de publicaciones en una biblioteca virtual (esta curaduría está categorizada por áreas) y una selección de referencias externas: podcasts, programas de paz y reconciliación y una conexión con las iniciativas pedagógicas y artísticas de La Comisión de la Verdad²¹ y al portal *Paz a tu idea*, que aloja las actividades, los recursos, y una extensa documentación de la comunidad que se ha generado gracias al proyecto oficial Educapaz, el Programa Nacional de Educación para la Paz.²²

Las siguientes referencias fueron consultadas a lo largo del proceso de investigación para conocer experiencias y hallazgos relacionados con las preguntas claves sobre la presencia de las artes en los contextos escolares, pensando en el objetivo de abordar el tema de la guerra. De esta primera búsqueda, destaco:

- La tesis doctoral ***Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia***, presentada por José María Salguero Juan y Seva en 2004 a la Universidad Complutense de Madrid. Este es un trabajo de investigación en educación, con un énfasis en didáctica y organización escolar. En este caso, el análisis contextual y de experiencias pertinentes fue un referente útil para reflexionar sobre dos asuntos complejos: la trama histórica de guerra y violencia en Colombia y la compleja tarea de fundar una cultura de paz en este país. Y como si lo anterior fuera poco, hay que sumarle a este trabajo el asunto de la educación: ¿cómo articular la historia de la educación en una trama histórica fragmentada? ¿Cómo enseñar la paz en escuelas rotas, destruidas, en lugares donde quedó sembrada la desesperanza? Salguero anota lo siguiente en el apartado sobre la metodología: “Una tesis que pretende estudiar la educación para la paz y analizar diferentes aspectos de un país como Colombia tiene, necesariamente, un carácter interdisciplinario asimétrico, es decir no sólo hace referencia a la investigación educativa como mirada rigurosa que pretende construir, explicar

21. <https://comisiondelaverdad.co/nombrar-innombrable-conversaciones-arte-verdad>

22. <https://educapaz.co/somos/nosotros/>

o comprender el fenómeno educativo sino a la investigación de elementos sociológicos, políticos, antropológicos, legales, económicos...” (2004, p. 28).

A pesar de que esta investigación tiene una relación importante con mi interés en llevar a la escuela discusiones y experiencias que nos permitan hablar sobre la guerra, encontré que son escasas las alusiones al trabajo artístico, a las posibilidades del arte, y a la importancia de la experiencia estética. En uno de los listados de propuestas didácticas, Salguero sugiere actividades que “en su mayoría, no necesitan de un material específico.” (p. 430): ver películas sobre la paz o antibelicistas, hacer una campaña publicitaria (usando la “plástica”) sobre la paz, trabajar lecturas que hablen sobre la paz, escribir guiones de teatro o cinematográficos y escribir relatos. Es decir: el arte aparece en muchas de las propuestas didácticas, pero Salguero no se ocupa de reflexionar sobre la complejidad estética de cada propuesta, sobre las formas, sobre las relaciones que el uso de un medio o una práctica tiene con el contexto y con la cotidianidad de docentes y estudiantes, etc.

Encontré, por supuesto, que el trabajo de Salguero es muy riguroso en la sistematización de referencias, en la conceptualización que elabora respecto al estado de la guerra en Colombia (comenzando el siglo XXI), los distintos matices que conforman el concepto de paz, la cultura de paz, y en general las iniciativas, las políticas y las prácticas que se dirigen hacia la generación de prácticas de paz, reconciliación, reconocimiento y reparación, las normativas educativas para promover el respeto a las diferencias, la tolerancia, la buena convivencia y la presencia de debates críticos, entre otros temas. Es notable, también, la calidad del trabajo de campo realizado en Colombia, recogiendo datos y conociendo experiencias locales, haciendo preguntas sobre la percepción que tienen las personas sobre el clima de violencia, las crisis sociales a escala nacional y global, y las expectativas que se tienen sobre los procesos de paz (cuando el autor visita Colombia, está muy reciente el fracaso de las negociaciones de 1998 con las FARC, situación desafortunada que agudizó el problema del paramilitarismo de derechas, y faltaba muy poco para que comenzara la serie de mandatos

presidenciales de Álvaro Uribe, un político neoliberal y guerrerrista, que arremetió sin ahorrar gastos contra toda forma de subversión) y articulándose al contexto educativo, en un colegio de la ciudad de Bogotá.

- Otra tesis doctoral que consulté en esta misma línea fue el trabajo ***Enseñanza y aprendizajes del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar***, presentada a la Universidad Autónoma de Barcelona en 2017 por Juan Carlos Ramos Pérez. Esta es una investigación en ciencias sociales y humanidades, que se enfoca en conocer y analizar las posibles formas en las que se puede *enseñar* el conflicto armado. Resalto el verbo *enseñar* porque de entrada me pareció paradójico que uno se planteara “enseñar la guerra” (sonaba como “enseñar a pelear”). Pero esta forma de enunciar sin rodeos la tarea pendiente tiene el sentido de sacar a la luz un asunto del que se habla muy poco o no se habla nada. Desde esta premisa parte Ramos para elaborar un marco teórico sólido que sirve para examinar, en primer lugar, las razones por las que el tema del estudio del conflicto armado colombiano está casi ausente de los currículos, y por otro lado, qué ocurre con la articulación de las iniciativas oficiales de memoria, la Cátedra de Paz y otros proyectos similares con los contenidos de ciencias sociales.

Ramos indica que el interés por llevar el tema del conflicto armado colombiano a los espacios escolares coincide en casi todos sus aspectos con una línea de trabajo en ciencias sociales y humanidades conocida como Cuestiones Socialmente Vivas (CSV):

Abordar el conflicto armado colombiano entendiéndolo como una cuestión socialmente viva CSV tiene como ventaja didáctica alejarse de prácticas de enseñanza tradicionales que acentúan en la memorización de contenidos (fechas, nombres, lugares) sin preguntarse por la utilidad que este tipo de saberes puede promover en la realidad social actual de los estudiantes [...] Los libros de texto, en el caso del conflicto armado colombiano, mantienen una ambigüedad: por una parte la destacan como una temática de estudio desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad a la vez que poco ahondan en sus causas, actores, escenarios o consecuencias sociales, económicas, políticas o culturales. (2017, p. 19)

La ruta de acción de este proyecto doctoral se basa en un análisis de las prácticas docentes, en una caracterización de los recursos,

las estrategias que se emplean para enseñar el conflicto armado y los conocimientos que poseen respecto al tema. Por el lado de los estudiantes, se propone una indagación similar, poniendo más atención en los conocimientos que tienen, las explicaciones aprendidas, las imágenes que asocian a la guerra, las conexiones que pueden hacer con sus propios contextos familiares y comunitarios, y las influencias que su relación con la guerra tiene con sus procesos de formación escolar. En ambos casos, Ramos afirma que una de las cuestiones que en su criterio es necesario considerar es la dimensión afectiva y emocional de las personas de la comunidad escolar. Abordar el conflicto armado es un trabajo que requiere una disposición afectiva reflexiva, empática, que se conecte con la dimensión emocional de los hechos a través de narraciones, de actos de escucha, de gestos que no están necesariamente considerados como fundamentales en los diseños curriculares de los cursos de historia. ¿Qué ocurre cuando nos fijamos en la dimensión emocional de docentes y estudiantes a la hora de abordar el conflicto armado colombiano? Hay posiciones encontradas, que Ramos caracteriza, analizando los relatos de algunos docentes, como *objetivistas* o como *situadas* políticamente. Aunque en estos segmentos de análisis Ramos no alude a una conexión directa con el pensamiento y la acción artística, ni con el estudio de las estéticas cotidianas, (perspectivas con las que se puede desmontar el tópico de las posturas neutrales o desapasionadas) sí indica que el rumbo ideológico de su investigación coincide con los planteamientos de teóricos como Paulo Freire, cuando se referían a las supuestas dicotomías entre la subjetividad y la objetividad. (2017, p.p. 127-128). Considero, como Ramos, que es preferible optar por una perspectiva que reconoce la relevancia que tienen los puntos de vista situados, políticos, en el proceso de plantear sesiones de debate, reflexiones sobre los hechos y estudios sobre diferentes procesos sociales y culturales enfocados en los efectos de la guerra en las sociedades. En este caso, encontré que lo planteado por Ramos coincidía de manera afortunada con los planteamientos del sociólogo francés Pierre Bourdieu cuando se refería al espacio de los puntos de vista como un fenómeno innegable en el análisis social y, por consecuencia, en el campo de la investigación artística.

Sobre las percepciones que tienen los estudiantes, sobre los saberes con los que llegan a la escuela, Ramos señala algo que pudimos confirmar en nuestras experiencias: hay un desconocimiento casi absoluto de las causas históricas, de las responsabilidades, de la evolución del conflicto armado. Este vacío se llena, principalmente, con las desafortunadas simplificaciones o tergiversaciones que han puesto en circulación los medios de comunicación. Los estudiantes repiten las estigmatizaciones y las afirmaciones sesgadas, estancándose así en pantanos de arengas rabiosas, en pozos de balbuceos retóricos que replican las justificaciones crueles, insensibles, de muchos sectores de la población colombiana que tienen intereses perversos en las dinámicas de la guerra, como ciertos comerciantes, industriales, ganaderos, terratenientes, religiosos, políticos corruptos y periodistas banales.

Quiero destacar uno de los hallazgos más significativos y pertinentes en la investigación de Ramos, haciendo una conexión con nuestros propios intereses desde la investigación antropológica. En el capítulo 6, cuando se explica la implementación de una serie de formatos de indagación tipo encuesta, Ramos reconoce rápidamente una situación que en nuestro caso pudimos constatar a partir de las expresiones estéticas de algunos estudiantes: cuando se les presenta un panorama de fuentes históricas contrastadas, en el que se puede estudiar con dedicación cuáles son las causas y justificaciones que tienen los actores del conflicto armado, los y las estudiantes suelen desmarcarse del sesgo impuesto por los discursos de los medios de comunicación. Es decir, teniendo en cuenta lo que plantea la filósofa Díaz Marrugo (2012), la percepción negativa de las causas subversivas de izquierda se reduce considerablemente, entre otras razones porque cuando el estudiantado tiene acceso a fuentes históricas escritas desde los puntos de vista que respaldan la insurgencia, identifican sus proclamas de guerra como luchas del campesinado, al que asocian con la categoría *pueblo*:

una parte de los estudiantes recurre a justificaciones políticas o ideológicas para situarse a favor o en contra bien sea del ejército y el gobierno o de los campesinos armados. No obstante, son más frecuentes justificaciones a favor de estos últimos ya que los identifican como cercanos a los intereses del 'pueblo' o como campesinos que luchaban por sus derechos y un cambio

social positivo para la sociedad [sic]. También se llegó a manifestar en algunas discusiones grupales opiniones en contra del planteamiento parcializado de ciertos medios de comunicación en contra de la guerrilla de las FARC lo que nos hace pensar que este tipo de debates en clase, bien conducidos y apoyados en fuentes que contrasten la visión de los hechos por parte de los protagonistas, pueden ayudar a superar el maniqueísmo amigo-enemigo que predomina en el manejo de la información y en algunos discursos políticos del país. (Ramos, 2017. p. 178).

¿Qué decían nuestros estudiantes cuando les presentábamos fuentes históricas ajenas a las noticias, cuando considerábamos la hondura de ciertos episodios de violencia de los que nunca habían oído hablar? En la mayoría de los casos se mostraban sorprendidos, desubicados. Por supuesto, para los que cursaban los últimos años del bachillerato resultaba mucho más fácil configurar nuevos mapas de sentido, nuevas lecturas comprensivas, sensibles y críticas de lo que ha ocurrido:

81



En este quise representar mi yo ya con la información que ustedes nos han dado, me siento como iluminada por eso hice la referencia con esa aurora amarilla alrededor del dibujo, me siento sacada de ese hoyo en el que no sabía nada acerca de mi país, y ahora tengo dos cuestionamientos que me ponen a veces a pensar, por un lado me digo "atrévete alzar la voz y luchar por tu país" pero por el otro lado me pregunto ¿será que aportar mi granito de arena si ayudara en algo?



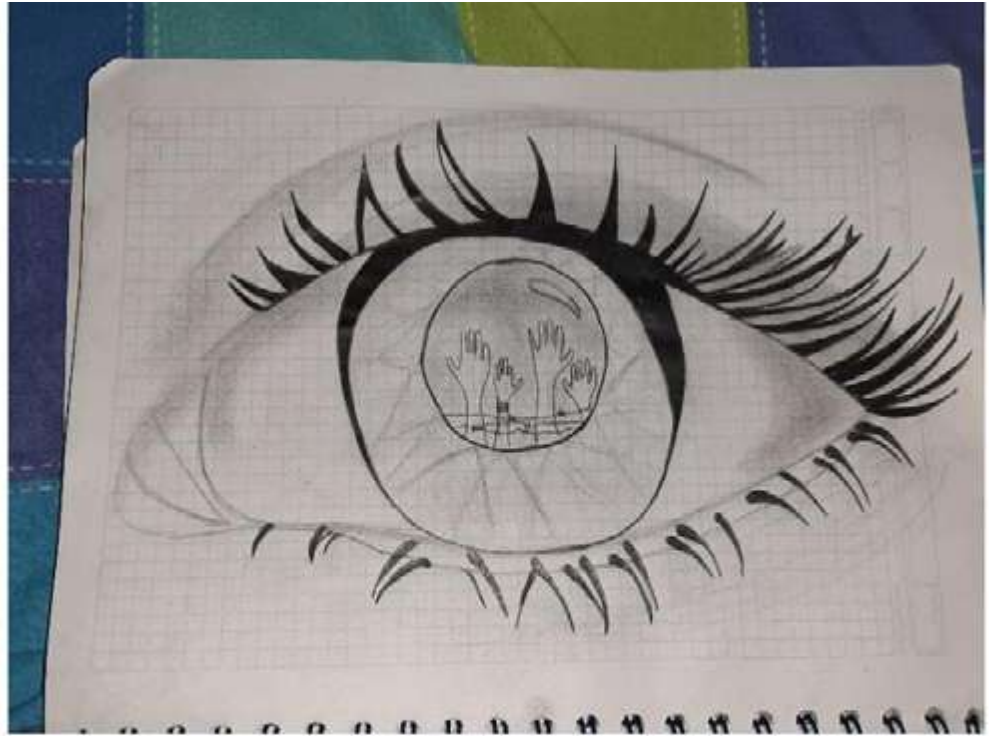
Lo que yo quise representar con este dibujo es como mi yo antes de las clases antes de saber toda la información que ustedes como docentes nos ha proporcionado acerca de la historia, pues que obvio tenía idea un poco del tema pero nunca le había prestado la atención necesaria para entenderlo, yo hago referencia a mi dibujo de que estaba como en un hoyo negro un agujero aislada o siega de lo que había pasado y pasa con el país en que vivo

82



Esta era yo, antes de conocer la terrible masacre que hubo en Trujillo, estaba cegada, no sabía que cosas horribles eran capaz de hacer el gobierno de este país corrupto, lleno de violencia y corrupción.

Ensayo visual (Tejada, 2022)
Compuesto por fotografías
que unos estudiantes de
la Institución Educativa
Boyacá, en Cali, hicieron de
un ejercicio de autorretra-
tos. (Cardona y Mesa, 2021).
Secuencia antes y después:
estudiantes de último año
de bachillerato reflexionan
sobre el acercamiento que
tuvieron al hecho histórico
de la masacre de Trujillo, en
el Valle del Cauca.



Esta soy yo después de saber todo lo sucedido en Trujillo, ya con una idea más clara de lo que este país es capaz de hacer, llegandome a imaginar el dolor y sufrimiento que las familias de las víctimas llegaron a sentir, sintiendo tristeza por la corrupción de éste país.

- Del artículo ***El conflicto armado en el aula de secundaria. Dos experiencias***, escrito por Anna Bastida en 2008, rescato unas claves (que relaciono en otro pasaje de esta tesis) que ilustran con claridad cómo se puede proponer, conceptual y pragmáticamente, un abordaje de conflictos armados globales como tema de estudio en una clase, a través de casos. La primera clave consiste en desmontar la idea de que los conflictos son el problema *per se*, que se deben evitar a toda costa porque entorpecen los ideales de la buena y sana convivencia. “El conflicto es una situación normal e inevitable, tanto para las personas como para las sociedades. Caracterizado por la incompatibilidad entre los objetivos que pretenden dos o más partes —personas, grupos, gobiernos...—, a menudo se resuelve por medio de acuerdos obtenidos a base de

diálogo y negociación, y sólo a veces se enfoca por la vía de la violencia” (2008, p. 142). Otra clave tiene que ver con el marco referencial que puede alojar a este tipo de proyectos educativos. Bastida señala que las iniciativas sociales, públicas o privadas, que tienen el propósito de discutir la complejidad de las guerras y los conflictos armados se inscriben dentro de una tendencia denominada *Peace Research* (que se consolida después de la Segunda Guerra Mundial). Esta segunda clave, como ya indiqué, la ampliaré más adelante. Lo importante es que nos sitúa en un vasto campo de intereses, preocupaciones y esfuerzos (Las cátedras de paz, los proyectos gubernamentales para hacer centros de memoria, museos de memoria, etc) que la sociedad civil y las instituciones llevan a cabo para evitar las guerras. Esta misión tiene como antagonismo lo que se conoce como *Cultura de la violencia*, dice Bastida en relación a otra posible clave analítica. Esta caracterización del comportamiento de las sociedades contemporáneas hace parte de un conjunto de principios analíticos y contextuales que elaboró la ONU en la consolidación de la *Peace Research*. Se trata de una configuración social, por supuesto, que no se manifiesta de forma idéntica en todos los contextos ni en todos los momentos, aunque podemos identificar en su esencia patrones familiares que han de ser cuestionados, debatidos. La peor consecuencia, claro, es que las prácticas de esta cultura de la violencia “nos hacen proclives a aceptarla y no cuestionarla. Las dos ideas básicas son: la violencia y la guerra son normales e inevitables, y la seguridad depende de la fuerza. A lo largo de los siglos hemos aprendido a deshumanizar a aquél que convertimos en enemigo, a identificar masculinidad con violencia, a idealizar la heroicidad bélica” (2008, p. 142).

Sobre la experiencia en el aula, como ya dije, Bastida indica que se trabajaron dos casos: el conflicto israelí-palestino y el conflicto vasco. En el primer caso, se realizaron tres debates, con dos cursos de bachilleratos de dos centros distintos. Las docentes trabajaron con un texto histórico de base, seleccionaron pasajes en los que se presentaba la versión del conflicto según cada bando, y así dispusieron un escenario de debate. Las conclusiones: los y las estudiantes participaron de manera interesada en todas las fases de la experiencia, a pesar de que manifestaron cierta frustración

por el poco tiempo para preparar sus lecturas y sus argumentos. Aunque en la segunda jornada de debate se produjo un clima tenso, “visceral”, que terminó en una serie de contrapunteos sin salida, en la jornada de cierre el balance fue muy alentador, por las valoraciones que los participantes hicieron de la actividad y por la coincidencia en una actitud reflexiva, crítica y sensible respecto al conflicto armado: “ Al finalizar la jornada, estaba previsto proyectar el documental *Promises*, basado en las experiencias de adolescentes palestinos y judíos con realidades muy distintas a pesar de su gran proximidad geográfica. Ni el tiempo, ni el cansancio, ni la capacidad de trabajo nos lo permitieron, de modo que lo dejamos para más adelante. A los alumnos les parecieron familiares las situaciones y los comentarios que aparecían a lo largo de la película, esto es, la contraposición de la historia de unos y de otros tal como había ocurrido en sus debates. Conforme avanzaba la película, los protagonistas se mostraban cada vez más cercanos, igual que los alumnos durante la jornada. Finalmente, todos coincidieron en que el hecho de ponerse en el lugar del otro ayuda a entender la situación por muy complicada que parezca.” (Bastida, 2008. p. 144). En el segundo caso, las dos primeras sesiones de trabajo fueron de carácter expositivo, y en la tercera se hizo un trabajo de análisis más complejo enfocado en dos aspectos de este conflicto: la persecución del estado español a ETA y los intentos por llegar a acuerdos de paz. Estas dos perspectivas (la persecución-represión y la negociación) fueron las que se asumieron en el debate posterior a las sesiones de preparación y contextualización. Para Bastida, es importante que en ambas experiencias la actitud general de los y las participantes, docentes y estudiantes, fuera de apertura a la experimentación. “A la hora de evaluar el trabajo realizado y su papel en el mismo, el alumnado fue casi unánime al considerar idóneo el formato de trabajo usado. Además, los alumnos subrayaron que el hecho de conocer y ampliar un tema muchas veces sólo tiene una finalidad evaluativa y que en este caso el objetivo era también la mejora de su papel en el debate y en las presentaciones previas. Muchos destacaron la falta de tiempo tanto en la preparación como en el encuentro. Lo que ya se apuntaba en la experiencia anterior se repetía en esta segunda, así como el

hecho de ser conscientes de su propio viaje en el conocimiento de un conflicto determinado” (2008, p. 146). No se trató pues de una experiencia académica ordinaria, basada en la obligación curricular estandarizada y, como ya se ha dicho, en el afán por cumplir con indicadores y cifras de rendimiento. Como se puede entender a partir de esta reflexión, el proceso de abordar comprensivamente la historia de un conflicto armado, a través de sesiones de documentación, preparación y curaduría de recursos bibliográficos, análisis de referencias especializadas y deliberaciones, puede resultar sumamente enriquecedor, interesante y provechoso para estudiantes y docentes.

- Desde la perspectiva del contexto argentino, la investigadora Sandra Raggio aborda en el artículo *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula (2004)* los retos que surgen cuando se trata de abordar el pasado reciente de violencia relacionado con la dictadura militar comandada por Videla. La primera reflexión que plantea Raggio tiene que ver con la renuencia desde lo curricular y lo institucional a asumir una postura política frente a este tipo de hechos históricos. Esto se refleja, por supuesto, en la actitud de los docentes. Unos, contra la corriente, insisten en darle a los posibles abordajes, a los debates, un carácter distinto a los espacios académicos ordinarios, que se desarrollan dentro de un clima de neutralidad, de objetividad y evasión de las dinámicas sociales políticas. ¿Pueden, en algún momento de la formación escolar, políticas las matemáticas? ¿la biología, las ciencias naturales y el conocimiento de la vida desde una perspectiva científica no terminan siendo, en un proceso de aprendizaje, experiencias que atañen al acontecer político? Si pensamos concretamente en un asunto tan doloroso y tan espinoso como la dictadura argentina, Raggio afirma que se trata, sin duda, de uno de los trabajos pendientes que pocos quieren echarse a los hombros:

En definitiva, lo que es difícil asumir en la escuela cuando se trabaja el pasado de la dictadura es el conflicto que está implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto. Presente sin dudas en cada período de la historia, lo cierto es que enseñar el pasado reciente se revela como una tarea más compleja que cualquier otra. (2004, p. 98)

Aunque parezca exagerado, Raggio señala en 2004 que una de las mayores dificultades técnicas que enfrentan los y las docentes es la escasez de material histórico suficiente, completo, al que se pueda acudir como banco de referencias. Este obstáculo, de todas formas, no ha impedido que las iniciativas se repliquen, y que en medio de esa ausencia de referentes rigurosos se editen y publiquen cartillas en las que se esbozan posibles rutas, posibles estrategias para acercarse al problema. Otro asunto que comenta Raggio (en 2004, recordemos) es el hecho de que aunque en los años noventa se aprobaron y se implementaron reformas curriculares, la enseñanza de la historia y el tratamiento del problema de la memoria en relación a ese pasado violento no parecen haberse desmarcado mucho de las viejas formas de enseñanza histórica. Es cierto, anota Raggio, que a pesar de esta anquilosada estructura curricular el tema de la dictadura ha logrado entrar a las aulas, gracias a una serie de mandatos legales que establecen una serie de efemérides, de hechos importantes, que deben ser recordados con el objetivo de fortalecer los valores democráticos. El problema es que este listado de efemérides se torna, eventualmente, indistinto en cuanto a la complejidad y las sensibilidades que reclaman ciertos hechos sobre otros, pero ese tratamiento burocratizado hace que, por un lado, la rememoración de un hecho como La noche de los lápices se aborde de manera no muy distinta al día de la poesía, o al día del árbol (2004, p. 100). Y por otro lado, hay todavía una inclinación hacia la construcción de mitos, de imágenes de hazañas heroicas y exaltaciones al sufrimiento de los que han defendido militarmente al país frente a enemigos extranjeros, y por eso el asunto de la Guerra de las Malvinas (1982) termina ganando más protagonismo que otros hechos gravísimos del período de la dictadura militar.

Finalmente, Raggio se refiere a la implementación del programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro” (lanzado en 2002), que se gestó en la Comisión Provincial para la Memoria²³. Aparte de su objetivo temático, Raggio señala que el valor del aporte de este proyecto también se puede reconocer en sus

23. Creada en 1999: <https://www.comisionporlamemoria.org/la-cpm/historia/>

metodologías: “Este programa se propone, por un lado, renovar la forma de enseñar y aprender Ciencias Sociales, fortaleciendo los espacios curriculares ya existentes en la educación formal. Por otro, activar el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores y prácticas democráticas de las nuevas generaciones” (2004, p. 103). Lo interesante de los proyectos que se han desarrollado dentro de este programa es el énfasis en las historias locales, dice Raggio, gesto que ha permitido revelar detalles nunca comentados en una escala macro del análisis histórico de los hechos de violencia ocurridos durante la dictadura. Esto no se queda en la explotación amarillista de lo anecdótico, sino que permite debatir estereotipos, mitificaciones y simplificaciones históricas; a saber, permite que se estudien y se comprendan las honduras personales, las complejidades y las contradicciones tanto en el obrar de las víctimas como el de los victimarios (p. 103). La conexión pertinente que encuentro entre este proyecto referenciado por Sandra Raggio y el desarrollo de una de las experiencias de artes y educación desarrolladas en el curso de mi doctorado, es el hecho de que la propuesta se orienta en la posibilidad de que los estudiantes dejen de ser meros “receptores de relatos sobre el pasado” (p. 105) y pasen a ser generadores de conocimientos. En el caso de las experiencias con el colegio Inem y con la Institución Educativa Juana de Caicedo y Cuero, en Cali, nuestro papel como docentes fue acompañar a los estudiantes en la producción de relatos breves, cartas, pasajes narrativos, reflexiones críticas, en fin, pequeños esquemas de relaciones causales a través de la escritura creativa, la fotografía y el dibujo. La intervención de Raggio es muy acertada porque mantiene un sano optimismo frente a los resultados de este tipo de experiencias. Evaluarlas en un corto plazo es difícil, aclara, entre otras razones porque no se puede imponer sobre los procesos ni un afán por obtener resultados ideales, perfectos, ejemplares, y tampoco se puede pretender que una sociedad como la argentina, fracturada, como está, se pueda cualificar con criterios utópicos muy comunes cuando terminan los autoritarismos (p. 106). Pero esto no es una reflexión desalentadora: en el día a día se puede ver, se puede percibir, el efecto de este tipo de proyectos en los y las estudiantes.

También nosotros los percibimos cuando les pedimos que nos dijeran cómo se habían sentido.

- En el artículo ***Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia (2018)***, el investigador colombiano Diego Hernán Arias Gómez elabora un estado de la cuestión en el que analiza las relaciones entre las normativas que instan a los y las docentes y los colegios a estudiar el pasado reciente, los documentos que se usan para desarrollar estas directrices y las relatorías que la comunidad escolar ha producido al respecto. En primer lugar, el diagnóstico general que Arias toma como punto de partida coincide con otros que sugieren que en Colombia las articulaciones entre el campo educativo y los mandatos legales sobre la necesidad de abordar la guerra son aún escasas, irregulares. Y a esta lectura habría que sumarle el hecho de que hay poca documentación sobre lo que se ha hecho en los centros educativos: ¿qué tipo de iniciativas se han desarrollado? ¿Qué debates importantes se han analizado y sistematizado? ¿Cómo han respondido los y las docentes a las exigencias curriculares, que suelen ser contradictorias y poco flexibles?

De acuerdo a la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza de la historia reciente es un campo estratégico construido hace poco en Colombia, que inicia a finales de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y la sociedad civil, no sin conflictos por la temática que acoge. Adicionalmente, las versiones escolares de este pasado reciente no han contado con suficiente investigación, sobre todo en los espacios de educación básica, es decir, aunque hay conocimiento de las políticas escolares y de las líneas editoriales, muy poco se sabe de estudios que den cuenta de la manera como los propios escolares y los docentes perciben, reproducen o adaptan los contenidos ligados a la violencia política reciente. (Arias, 2018. p. 29).

El estado de la cuestión que elabora el autor se presenta como un análisis documental sobre los trabajos de investigación que se han ocupado de comprender las dinámicas y las tensiones entre el campo educativo y el marco normativo que les exige abordar la memoria del conflicto armado y las crisis sociales del pasado reciente. Aquí, como en el caso de la lectura que hace Sandra Raggio de la experiencia argentina, la implementación de contenidos relacionados con los períodos de violencia, las guerras civiles y el

conflicto armado iniciado en las primeras décadas del siglo xx, termina siendo insuficiente, parcializada hacia la conmemoración de fechas y hazañas, simplificando las dinámicas sociales producidas por la guerra, la fragmentación de las comunidades y, por supuesto, desdibujando, cuando no simplemente ignorando, la experiencia de las víctimas. Se puede ver también cómo los proyectos que abordan nuestra historia de violencia terminan mezclados, sin mucha contextualización, con los temas de ciudadanía, convivencia y resolución de conflictos, lo que décadas atrás se conocía como “educación cívica” (2018, p. 30). Y está el hecho de que el clima social en Colombia sigue siendo violento, inestable, a veces pavoroso. ¿Cómo implementar y desarrollar proyectos pedagógicos y estrategias didácticas para hablar sobre la guerra mientras el país sigue en guerra? Parece que la única opción es no esperar. Seguir con las propuestas, insistir. Arias comenta en esta primera línea de análisis otras perspectivas que ayudan a comprender mejor ese estado de la cuestión: de los análisis que realizan muchos investigadores surgen propuestas urgentes: hay que fortalecer los proyectos de memorias escolares o de memorias personales, que suelen ser motivantes para docentes y estudiantes; hay que ampliar ese campo de las pedagogías de la memoria, para mejorar los diálogos entre las nociones unidireccionales que propone la institucionalidad y las diversas líneas conceptuales y prácticas que componen el problema de las memorias, y hay que seguir revisando críticamente los libros de enseñanza histórica, y alternar su uso con otro tipo de documentos investigativos, como los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Arias anota que en este primer rastreo queda claro que no hay suficientes análisis sobre los textos, registros y bitácoras que producen docentes y estudiantes; no se sabe bien qué ocurre en los espacios escolares cuando se habla de la guerra, por lo menos no se registra de forma seria y rigurosa en estos corpus revisados (2018, p. 32).

Luego, en el segundo grupo de experiencias y trabajos analizados, podemos encontrar aproximaciones a las experiencias educativas desde una perspectiva *in situ*. En esta revisión, los principales hallazgos que Arias destaca son: quizás el primer referente que se conoce se desarrolló en el año 2000, cuando se trabajó con un

grupo de estudiantes el caso de la conformación de las guerrillas. En este caso, según el análisis que Arias consulta, los resultados fueron modestos, esquemáticos, planos, debido a varias dificultades metodológicas y logísticas. Es interesante que en las reflexiones posteriores a ese estudio, se trabajó el concepto de “orfandad pedagógica”, para nombrar ese panorama desafortunado en el que la falta de recursos y la violencia juegan en contra de las prácticas pedagógicas, y por esta razón lo que resulta a todas luces urgente es implementar, dentro de estas iniciativas, reflexiones muy críticas respecto al contexto social. Se podría inferir de esta anotación que es necesario hablar sobre la precariedad y los vacíos conceptuales que se presentan en contextos escolares empobrecidos en esos mismos espacios precarios y violentos, pero asumiendo posturas críticas y actitudes de debate, en las que se puedan manifestar las inconformidades, las desilusiones y la poca confianza que se tiene en la educación como una posibilidad para cambiar el panorama vital. Más adelante se registra otra experiencia de la que surgen dos hallazgos importantes: el caso de un grupo de estudiantes al que se le plantea una discusión sobre el conflicto armado y los posibles escenarios de paz y reconciliación. Sus respuestas, sus opiniones, sus proyecciones, dejan ver, primero, que la influencia de las ideas familiares es notable, especialmente en cuanto a la valoración pesimista y negativa²⁴ que se hace de eso que llaman la idiosincrasia colombiana, asociada a una actitud violenta. Y sobre las perspectivas a mediano plazo y futuras, los estudiantes reconocen que (por una cuestión meramente lógica) serán ellos los que tendrán eventualmente una responsabilidad política con la sociedad colombiana, pero esto no les resulta particularmente esperanzador. ¿Cómo trabajar sobre esa actitud conformista, sobre esa poca fe en los proyectos futuros? Aquí me permito hacer un paréntesis breve para anotar lo siguiente: se tra-

24. Algo similar me contó en 2020 la profesora de un colegio privado, en Cali, cuando le pregunté por sus iniciativas para abordar en sus clases de ciencias sociales el tema del conflicto armado colombiano. Aunque la participación de los estudiantes, que pertenecían a familias adineradas, de la élite local empresarial y cultural, fue activa, colaborativa y en muchos casos superó las expectativas de la propia profesora, las directivas del colegio le hicieron saber a la docente que algunos integrantes de la junta de padres de familia del colegio estaban en desacuerdo con las actividades que ella venía desarrollando, por tener lo que a juicio de los acudientes era un sesgo político de izquierda.

ta de un problema social, en buena medida económico, porque los chicos y las chicas “acomodadas” no han conocido de cerca las otras realidades con las que comparten determinados territorios. Y también podríamos decir que, desde la perspectiva contraria, los jóvenes de clases populares no solo aspiran a parecerse a los que viven en los barrios lujosos de la ciudad, sino que también les estereotipan, les banalizan y les tachan de herederos de las prácticas opresivas y abusivas de sus antepasados. Sí hay diálogos, sí hay encuentros, sí hay festividades compartidas, sí hay un espacio público en el que se coexiste de una forma parcial, a veces simulada, pero no existe un proceso de intercambio complejo ni crítico, que produzca cambios significativos en los prejuicios y en las ideas que nos hacemos del otro. Esto, que suena a perogrullada, no se comprende ni se trabaja solamente a través de brigadas sociales o falsos intercambios fugaces entre comunidades o barrios. Se trata de un problema de sensibilidades, de inmersión teórica y práctica en las dinámicas estéticas de los y las jóvenes, para que se produzca, de manera reflexiva, pausada y lúcida, eso que llaman en la coloquialidad “ponerse en los zapatos del otro” o estar en la piel de otros. Por esta razón he considerado necesario incluir en el corpus teórico y en la implementación práctica de la relación entre la a/r/tografía y las experiencias realizadas, las reflexiones en el campo de la formación estética. Además, podemos reconocer que las transformaciones en las sensibilidades, asociadas a las crisis económicas globales, o las crisis sociales y sanitarias como la que generó la pandemia de Coronavirus, tienen manifestaciones complejas, heterogéneas y cambiantes en lo que el filósofo italiano Franco Berardi llama la “infosfera sensitiva”. No es que los viejos problemas de clase y los viejos odios se evaporen o se disuelvan en el éter de la banalidad digital; al contrario, la estela problemática se traslada a estos escenarios metafóricos y afecta (o se manifiesta) en una serie de gestos y cortos circuitos afectivos, comunicativos. Por esto para Berardi es clave iniciar la comprensión sociológica y filosófica de la infosfera con una reflexión sobre la sensibilidad:

La sensibilidad les permite a los seres humanos unirse y conectarse a través de relaciones de empatía, como una fina película que registra y decodifica las impresiones no-verbales; en otras palabras, les permite regresar a un estado no-específico y no-codificado en el que los cuerpos sin órganos vibran

al unísono. A través de las relaciones empáticas somos capaces de entender signos que son irreductibles a la información y que constituyen, sin embargo, las bases de la comprensión interhumana. La sensibilidad es la facultad que decodifica la intensidad, que, por definición, significa escapar a la dimensión extensiva del lenguaje verbal. La sensibilidad es la habilidad para comprender lo tácito. (Berardi, 2017, p. 41)

Lo tácito, podemos sugerir, es lo poético, lo que se manifiesta en las estéticas cotidianas, a través de pantallas, de encuentros reales, de bailes, de cantos, de chistes, de formas de apropiarse de objetos y nociones, etc.

Regreso al artículo de Diego Arias Gómez. ¿Qué pasa con las experiencias educativas de abordajes del conflicto armado que se realizan con jóvenes que se identifican como víctimas? Aquí el autor menciona un estudio que opta por una perspectiva hermenéutica, identificando elementos narrativos en los recuentos de tres estudiantes de la zona sur de Colombia: la evocación a los muertos, la exaltación de la solidaridad y la valentía de sus comunidades y la relación con la mística religiosa como recurso interpretativo de los hechos padecidos (p. 32). La alusión a estos casos se cierra con la confirmación de que en muchos de estos estudios no se realizan de manera oportuna y suficiente interconexiones causales entre las relaciones que se dan con los docentes y con los relatos de los medios de comunicación. Sin embargo, este campo de acción, muy basado en las narrativas personales y en los testimonios, es prometedor, y con toda seguridad se podrá retroalimentar de experiencias similares, como la producción de narraciones locales, cercanas, familiares, en el caso de los proyectos argentinos que referenciaba Sandra Raggio.

Más adelante, para incluir en este recorrido una serie de proyectos para ser implementados en el aula, Arias menciona lo realizado por las investigadoras colombianas Patricia Rodríguez y Olga Sánchez. Se trata de una propuesta didáctica que se ejecuta a través de un recurso informático que servía como material de apoyo para las prácticas educativas. Es decir, el *software* tenía sistematizadas una serie de referencias organizadas bajo cuatro criterios: la reelaboración del conflicto armado colombiano, las producciones o prácticas narrativas con las que se resignificaba lo ocurrido, la

articulación interdisciplinar entre las ciencias sociales y el campo pedagógico a la hora de hablar sobre el conflicto armado, y finalmente, la inminente e innegable importancia de las tecnologías de la información en las prácticas educativas. Aunque no se indica en esta revisión cómo se puede revisar con más detalles el contenido de dicho *software*, me llamó la atención que Arias anotara que en las reflexiones elaboradas por las autoras Rodríguez y Sánchez se mencionara, primero la importancia de las referencias de proyectos didácticos y narrativos del cono sur, y en segundo lugar, el uso de fuentes documentales y artísticas. Es una mención rápida pero muy significativa en este proceso de elaboración de un estado del arte desde mi perspectiva: ¿se da por sentado que el arte, las expresiones artísticas, las producciones culturales deben estar siempre presentes en los proyectos didácticos, en las orientaciones pedagógicas, en la constelación de recursos que nos permitan trabajar el tema de las guerras? A veces parece que sí, que es una realidad tácita, y en otras ocasiones encuentro que no se alude a las artes, ni como recurso de caja de herramientas ni como materia central de la experiencia, porque se prioriza el trabajo teórico (de reformular prácticas, de proponer nuevas formas de enseñar la historia, la memoria de las guerras y el pasado reciente) que se puede elaborar desde las ciencias sociales.

Arias concluye este paneo comentando tres referencias en las que se puede rastrear esta cuestión del uso de recursos artísticos para elaborar propuestas de enseñanza del conflicto armado. En otro artículo de su autoría (*La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales*²⁵, de 2016), el autor hace un listado de recursos audiovisuales, en ficción y en documental, que tienen como tema la guerra en Colombia. Renglón seguido, hace una alusión aún más breve a una sugerencia que él mismo realizó en el capítulo de un libro²⁶ (*Escuela y formación humanista. Miradas desde la investigación educativa*, 2016) a propósito de las ideas de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, especialmente cuando

25. Aquí se puede consultar: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a10.pdf>

26. El capítulo que escribe Arias se titula “Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa” (2016)

introduce la noción de *investigación narrativa* (2001). La siguiente referencia es al sitio en internet *Cuento para no olvidar* (www.cuentoparanoolvidar.com), coordinado por el grupo de Investigación en Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia. Las creadoras de este proyecto son las investigadoras Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz Bedoya, que articularon procesos de investigación de las ciencias sociales como la indagación previa de contextos y la intertextualidad, el cruce de documentos y discursos, con el trabajo estético de elaboración de narrativas. Esta referencia es particularmente especial para las conexiones que busco resaltar con mi proyecto de investigación. Al explorar con detalle el sitio en internet creado por Herrera y Pertuz, encontré que el énfasis en el valor de aquello que Mèlich (2003) llama *punto de vista literario* está presente en los tres componentes didácticos de su proyecto. Por ejemplo, cuando hablan de la *indagación crítica* la plantean, de entrada, como una experiencia detectivesca, como un juego de roles en el que los participantes deben acercarse a un hecho histórico (se entiende que hablamos de hechos de violencia) con ánimo de investigadores, y a propósito de esto las autoras sugieren una conexión referencial acertada, por su valor documental, estético, político: considerar la importancia del periodismo de investigación, el periodismo serio y sensible, cercano al quehacer literario, caracterizado por una disposición al riesgo, a la aventura y a la enigmática, paradójica y misteriosa necesidad que tenemos de dar con la verdad. Para ilustrar su punto, hablan del escritor argentino Rodolfo Walsh, que hoy es recordado como un pionero en la narrativa testimonial latinoamericana, especialmente por dos obras escritas: *La operación masacre* (1956) y *Carta de un escritor a la junta militar* (1977), que se ocupan, cada una con un estilo y un entramado distinto, cada una refiriéndose a dos momentos terribles de la historia argentina, de uno de los hechos más deleznable que puede ocurrirle a un país: el terrorismo de estado. El objetivo de este proyecto es que las y los estudiantes escriban sus propios relatos, y el marco conceptual, referencial, documental y estético en el que se realizan estas escrituras es algo que las autoras llaman “ejercicios de memoria”. Aquí también se manifiesta ese punto de vista literario: los ejercicios de

memoria son ejercicios de reflexión y consideración, de atención y de escucha. Se puede analizar lo ocurrido a partir de lo que otros testimonian, sea desde una experiencia académica o un recuento narrativo. Esta categorización sobre los ejercicios de la memoria contiene unas líneas temáticas a explorar, todas enfocadas en las peores experiencias que se pueden concebir y padecer durante las guerras. Allí convergen las tramas históricas de tres países latinoamericanos: Chile, Argentina y Colombia. Esta panorámica sin duda permite que los ejercicios de memoria se desarrollen en un sentido de comprensión más amplio, que revele dinámicas históricas reales que compartimos con otros países, secretos que acá siguen enterrados y que en otros paisajes han salido a la luz. Tramas, complicidades, engaños, mentiras, como las que les atribuye Rodolfo Walsh a los fascistas de la junta militar argentina en los años 70, poco antes de que ellos mismos lo asesinen.

Como ya se indicó, estas actividades están respaldadas por un marco metodológico didáctico-pedagógico, que permite articular medularmente las derivas por las referencias, por las fases de investigación y por las fases de producción de narraciones.

De nuevo: aunque en este caso, como en otras referencias que han sido consideradas, no hallé reflexiones extensas ni dedicadas al hecho de que las artes y la experiencia estética son más que conjuntos de herramientas, porque son formas de pensamiento que propician experiencias significativas, conmovedoras, inquietantes (frente a la crueldad, frente a los abusos, frente al horror), es cierto que el proyecto *Cuento para no olvidar* es, quizás, el antecedente que mejor complementa las experiencias de investigación artística que presento en esta tesis. Los proyectos a/r/tográficos que pueden realizar docentes y estudiantes en la línea de posibles abordajes de la guerra requieren un acompañamiento en la fundamentación didáctica y pedagógica, como se ha realizado en *Cuento para no olvidar*. En el caso de nuestras experiencias, especialmente la que realizamos con la I.E. Inem Jorge Isaacs, este fundamento (la experiencia de las docentes) nos permitió establecer con claridad unos objetivos, trazar una estructura temporal de casi seis meses y relacionar los contenidos y las actividades con la experiencia de

aprendizaje en lectura y en estética: no sólo estábamos reunidos para tomar lecciones de historia ni para hacer pruebas técnicas de lectura y escritura, estábamos convocados por la necesidad de comprender la dimensión de un problema que nos afecta en todos los estratos, en todas las dimensiones materiales y simbólicas, y gracias a este ejercicio de comprensión las tareas que en otro momento se ejecutan solamente por cumplir y por responder a las exigencias técnicas, adquirirían un sentido inusual: nos importaba estar allí, nos importaba empatizar con el dolor de otros, nos importaba reflexionar sobre nuestra historia como país, como comunidad, como familia.

- Para seguir en la exploración de la línea de trabajo en la que se inscriben abordajes escolares del conflicto armado a través de las ciencias sociales, considero el artículo ***Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales (2016)***, del investigador de la Universidad de Málaga Víctor García González. Este documento tiene relación con lo que afirmo en el cierre de la referencia anterior: la enseñanza de la historia, el estudio de determinados hechos como las guerras, debe plantearse como una experiencia que genere sentido (familiaridad, empatía, emoción) en los procesos de aprendizaje, y no como una sucesión de lecciones y repasos técnicos enfocados en la memorización de fechas o en el recuento mecánico de panoplias y heroísmos vacíos. García aborda una variante del asunto que tiene que ver con una dinámica contemporánea tanto en el campo cultural como en el académico: ¿cómo gestionar, asimilar, sistematizar, procesar de manera crítica la información? Descubro en sus reflexiones una primera clave: “sería muy útil que cada alumno aprendiera a identificar las emociones propias y ajenas en algunos pasajes del conflicto, a través de sus imágenes o sus textos. Es decir, estudiar la guerra con inteligencia emocional. E igual que se comparten otras facultades como la memoria o la identidad (memoria colectiva, identidad colectiva), también deben reconocerse las emociones colectivas y compartidas” (García, 2016. p. 572). Esta clave se puede relacionar con las tesis del trabajo *El país de las emociones tristes* (2020), del investigador y abogado colombiano Mauricio García Villegas, que toma partido por ese “lugar común” que mucha gente cuestiona pero

también defiende: solamente a través de la educación las sociedades problemáticas podrán abordar sus dolores, sus más vergonzosas remembranzas, sus culpas, para transformarlas en otro tipo de emociones, coherentes con las lecciones del pasado y atentas a los frecuentes brotes de tiranía, ambición y egoísmo. ¿Qué pasa cuando estas tareas pendientes se evitan o se aplazan? ¿qué pasa cuando no proponemos rutas de aproximación a las prácticas culturales y a las tradiciones que han enmarcado conceptualmente actitudes de crueldad y desprecio, como sugería Theodor Adorno? Las emociones tristes regresan después de las treguas.

En esos tiempos, mis padres estaban llenos de vida y el país había dejado atrás los odios políticos de mediados del siglo [xx]. Pero dudaban de esa calma y más bien pensaban que los rencores estaban agazapados, como tantas veces lo habían estado en el pasado, durante los ciclos de la guerra y de la paz, de la paz y de la guerra. Y tenían razón. Las viejas emociones tristes pronto estarían de regreso, buscando otros idearios, otros actores y otros temas para transmutarse en ellos (García Villegas, 2020. p. 506).





99

Serie muestra. Compuesta por dos fotografías del momento en el que la familia del médico Héctor Abad Gómez llora junto a su cadáver y una fotografía de la nota de prensa (Buitrago, A.G, 1987. Periódico *El Mundo*). Abad Gómez, un académico activista y defensor de derechos humanos, fue asesinado por paramilitares de la derecha en la ciudad de Medellín, en agosto de 1987.

Medellín, Miércoles 26 de Agosto de 1.987 **EL MUNDO 7**

¡Mi padre era un hombre bueno!

¿Por qué lo mataron?

No se sabe si los sicarios iban tras el doctor Héctor Abad Gómez o tras del doctor Leonardo Betancur Taborda, o se trató de una fatal coincidencia, pues ambos se habían encontrado apenas cinco minutos antes en la oficina del primero, con el propósito de asistir a la sede de Adida para acompañar el cadáver del Presidente de esa Asociación, Luis Felipe Vélez Herrera, asesinado a las 7 y media de la mañana de ayer frente a la puerta de esa sede. O puede ser que en Medellín estemos ante una organización criminal tan informada que, vaya a saber cómo, supo que los dos prestantes hombres se iban a encontrar a las 5 de la tarde en esa oficina.

Lo que sí es patéticamente seguro es que estamos ante una organización con métodos tan delirantes y escrupulos tan podridos, que para cometer sus brutales asesinatos no se detiene ante nada ni ante nadie, ni siquiera

La segunda parte de la exposición del investigador Víctor García González se centra en los desacuerdos que tiene, a pesar de adoptar en líneas generales el enfoque de *educación para la paz*, con autores como Raimundo Cuesta o Anna Bastida, mencionada líneas atrás. En el caso del enfoque de Cuesta, García anota que no coincide con el tratamiento retórico con el que este autor se refiere a la didáctica crítica que es necesaria para abordar las guerras. Aunque en efecto uno puede coincidir en una condena emocional, visceral, a toda forma de guerra, a toda crueldad y a todo abuso, para García González es preferible que estas didácticas críticas y sensibles no desdibujen el papel riguroso de los historiadores: no pueden posar como héroes (o superhéroes) ni como caudillos que liderarán cambios sociales desde sus cátedras. Parece una apuesta exagerada y engañosa, sugiere García: “esta clase de retóricas son peligrosas porque ignoran hechos culturales y sociales. La guerra no es, ni siquiera en nuestros días, un espacio reservado a sádicos y conspiradores, como podría deducirse de las palabras de Cuesta. La guerra es algo terrible que tenemos que evitar, pero promover esto no justifica que falseemos la realidad aproximándola a nuestras posturas ideológicas.” (p. 575). En cuanto a Anna Bastida, a García González le parece cuestionable que se enuncie, desde el discurso histórico, una condena a la guerra basada en un conjunto de valores. Si analizamos las guerras del siglo XX con una óptica basada en los valores contemporáneos, dice García, nos frustraremos ante la imposibilidad (o el desinterés) de comprender por qué en el pasado se actuó de tal manera. Es necesario centrar el trabajo en la comprensión, y esta sería la principal tarea de los estudios en historia: ¿cómo motivar a los y las estudiantes para que este aprendizaje se base, sobre todo, en la curiosidad por el comportamiento de las personas, por las formas de hacer, por los rituales, las costumbres, los mitos?

No podemos establecer esta clase de generalidades, debemos analizar científicamente cada caso concreto y no llevar percepciones subjetivas del presente al estudio del pasado. Ayudar a que el alumno adopte un pensamiento crítico no significa inculcarle una automática desconfianza hacia cualquier individuo que hubiera ostentado el poder en el pasado. La reflexión crítica y el análisis científico, incluso dotado de una cierta desconfianza saludable, son

herramientas con las que enfrentarse a problemas históricos no esclarecidos. (García, 2016, p. 576).

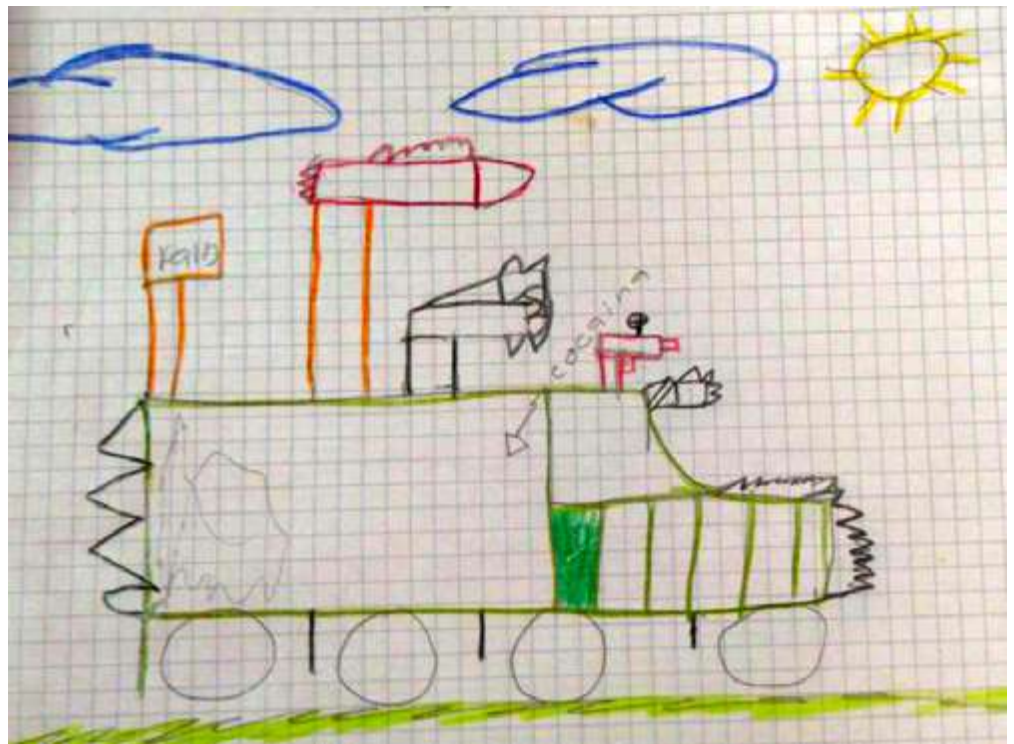
Comparto con García la crítica que podemos hacerle a las formas de enunciación y a las derivas discursivas que una docente pueda emprender para hacer una exposición con tintes personales, pero considero que en este momento, considerando cómo las exploraciones, los enfoques de investigación y los intereses de académicos, docentes y artistas se cruzan, es comprensible que aparezcan en el escenario de la enseñanza propuestas ensayísticas como la que se aprecia en la escritura de Anna Bastida. ¿Qué hacer? Pienso que es cuestión de concebir y abrir espacios para que los discursos y las prácticas coexistan y podamos comprender sus dinámicas. No me parece improbable que a un estudiante se le dificulte comprender, eventualmente, que las exposiciones orientadas hacia el ensayo, hacia un punto de vista más literario o poético, no son, necesariamente, manifestaciones que entorpezcan o desvirtúen el trabajo disciplinar de los historiadores. Creo que el ejemplo anterior, el del proyecto *Cuento para no olvidar*, nos permite ilustrar esta situación.

Ahora, ¿qué es una didáctica de la guerra? Lo primero que subraya García es que hay que asumir que las guerras hacen parte de los temas en la enseñanza de la historia, pero no son el objeto de esa enseñanza, no deben ser valorados como una “carga” (p. 80) para los y las docentes. Esta concepción negativa se desmonta con una orientación que haga énfasis en lo comprensivo, en el análisis de los hechos, los discursos, las posturas ideológicas, y las consecuentes transformaciones en el entramado histórico. Esto significa, en efecto, mucho trabajo para las y los docentes, pero es preferible optar por esta posibilidad que fomentar una postura de rechazo emocional o de condenas enfáticas al referente guerra, porque no es así como se construye una cultura de paz. Es necesario evitar, en este debate sobre la enseñanza y el aprendizaje de las guerras, la dicotomía entre pacifistas y belicistas. “Entendemos que no es fácil estudiar los fenómenos bélicos en las aulas con normalidad. Hay todo un conjunto de prejuicios, y una cultura de rechazo que sesga el factor bélico en la enseñanza-aprendizaje de la historia: ello es evidente de manera acusada en España.” (García, 2016, p. 581). La propuesta didáctica que García esboza en su artículo se

basa en una revisión detallada de los hechos, y con este nivel de profundidad lo que se busca es llegar a comprender el funcionamiento de los dispositivos militares: cómo han sido los ejércitos, qué configuración técnica y simbólica han tenido, qué relaciones entre estados, sociedades, monarquías e instancias del poder político se pueden reconocer, etc. Puede parecer que esta insistencia de García se califique de militarista o incluso de fetichista, porque da la impresión de que con este tipo de análisis se desconocen o se evitan otras cuestiones de tipo social o psicológico. De nuevo, considero que es equivocado pensar que estas dos formas de abordar la guerra son irreconciliables. Creo que, precisamente, es el campo de la estética donde se encuentran y se articulan. Considerar desde una perspectiva estética los dispositivos de guerra nos permite analizar dinámicas sociales del poder, nos permite conectar estas dinámicas con manifestaciones culturales, con gestos y acciones influenciados por determinadas ideologías, y claro, en este análisis compartido es posible comprender el funcionamiento de los dispositivos de guerra a través de exploraciones que atañen a la poética de los espacios, a las representaciones del horror y la crueldad y a la producción de narraciones que conjuguen las experiencias traumáticas con las posibles formas del futuro.

102

Cita visual. (2020, Estudiante Samuel Martínez). Dibujo recibido durante el proyecto de elaboración de un relato sobre las historias de guerra en nuestra región, con el grupo 7-4 de la Institución Educativa Juana de Caicedo y Cuero. Ante la pregunta “¿qué sabemos sobre nuestras historias de guerra?”, un estudiante envía el dibujo de un vehículo artillado que tiene en su interior un depósito para transportar cocaína.



Aunque no se trata de una tesis o de un artículo de investigación, finalizo este listado refiriéndome unas apreciaciones que compartieron las personas que organizaron y gestionaron la iniciativa **Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla**, respaldada por la Fundación Guagua, en Cali, Colombia. En el libro ***Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia***, editado en 2009 por el Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), el colectivo a cargo del proyecto Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla²⁷ se refieren al valor de lo simbólico en estas iniciativas de memoria. Quiero señalar dos asuntos: primero, el colectivo manifiesta que los actos de reparación simbólica, que tipifican como actos para homenajear, conmemoraciones o exposiciones en las que se habla de los crímenes y del daño a las víctimas, es algo que atañe principalmente al Estado, pero la ejecución de estas dinámicas no se puede asumir ni entender como el cumplimiento satisfactorio del compromiso de reparar a las víctimas. El segundo aspecto tiene que ver con las producciones simbólicas, que podríamos entender como producciones artísticas, como obras que se realizan a través de distintos medios. Al respecto, lo que el colectivo opina es que aunque las producciones simbólicas están presentes casi que en la totalidad de las actividades del proyecto, y en efecto son prácticas que permiten construir puentes para dialogar con el “mayor número de personas posible”, y sin embargo, afirman, lo simbólico no puede “convertirse en un fin en sí mismo” (2009, p. 136) Me surgen algunas preguntas: ¿qué son, más allá de recursos de comunicación esos puentes, que no deberán ser el fin en sí mismos? ¿A dónde se llega a través de estos puentes, a qué estado ideal, deseable, en cuanto a lo material? Que las prácticas sean un fin en sí mismas es, para el colectivo firmante, una situación que puede favorecer la impunidad, porque el alcance de lo simbólico, aunque importante, innegable, no se materializa en acciones, en prácticas reales. Esto parece un eco de

27. El proyecto tiene este nombre para rendirle un homenaje al sacerdote Tiberio Fernández Mafla, torturado y asesinado por paramilitares y narcotraficantes en las inmediaciones del municipio de Trujillo, en el Valle del Cauca. La fundación Guagua ha trabajado de manera colaborativa con la Afavit (Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo) y el Movice (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado). En este sitio de internet se puede consultar la información resumida: observatoriorealidades.arquidiocesiscali.org/fundacion-guagua-galeria-de-la-memoria-tiberio-fernandez-mafla/

aquella condena platónica a los poetas, de la expulsión de estos de la república ideal, por considerarlos peligrosos hacedores de mitos y tergiversadores de la realidad. La reflexión del colectivo se cierra con una serie de imágenes inquietantes, que me resultan de un valor poético paradójico y muy bello precisamente por lo que señalan como *amenaza*:

Lo simbólico es un medio y, como tal, no puede ni debe encerrar la esencia de la víctima porque de ser así ésta terminaría presa en una placa, en una escultura, en una pintura, en una canción o en un poema, tal vez en algún libro, documental, o quizá en una película. Lo simbólico es una herramienta para convocar a las personas a conocer las diferentes facetas de las víctimas, no para admirarlas, sino para asumirlas. Es el puente que permite la generación de ideas que alimentan acciones transformadoras. (2009, p. 136).

Encuentro que esta forma de entender lo que puede hacer el arte, y todo trabajo simbólico, se basa en una idea afirmativa o pasiva de la mediación. El hecho de asumir que los actores, sus gestos y sus objetos simbólicos son “puentes”, les niega la posibilidad de encarnar la transformación, de tener una potencia disruptiva, un papel acaso incómodo para otros agentes de la cultura, para los burócratas de la memoria, para los gobernantes y para la sociedad. La artista, educadora y curadora brasilera Mônica Hoff (Porto Alegre, 1979) propone que el rol de quien haga mediación, en la escuela, en los museos, en los centros de arte, sea el del disenso:

La mediación como disenso es este punto de desencuentro; es decir, el punto donde el encuentro se da por divergencia, desarmonía, disidencia, desacuerdo o contradicción. Ahora bien, ¿cómo trasladar esto a la realidad cotidiana de las instituciones? Una respuesta podría ser asumiendo que los ‘ruidos’ de la partitura, las impurezas, aquellos elementos que no encuentran lugar, que se hallan excluidos o que todavía no existen en aquel contexto; es decir partiendo de cuestiones que no están dadas o asumidas. Se trata de la mediación no como un lugar de calma, sino como un espacio de crítica y autocrítica, de análisis de la propia institución. (2016, p. 159)

¿Se da una mediación entre artistas, educadores y docentes cuando las estrategias didácticas, las derivas poéticas y las nociones de pedagogía ocurren en los espacios o en los intersticios que lo curricular o lo institucional no alcanzan a regularizar? Sí. Lo que pasa es que la definición o la sistematización de estas experiencias parece una tarea irónica: ¿cómo sistematizar lo extraño, lo raro, lo

misterioso, lo indómito? La tarea del docente es mediar, y en este caso este mediar la experiencia artística con la que se aborda la guerra no consiste en facilitar ni conciliar ni negociar; puede ser algo más arriesgado, que no riñe con la rigurosidad científica ni con los compromisos disciplinares, porque logra algo mucho más interesante: cuestiona la frialdad del rigor y la pompa ceremoniosa de los actos burocratizados, y los lleva al terreno de lo desconocido, precisamente para ser comprendidos.

¿Puede el recuerdo de una víctima quedar atrapado en un poema? Por supuesto que sí, y en nuestro caso, en el camino de los proyectos a/r/tográficos de artes y educación esa imagen paradójica es deseable. ¿Sirve ese juego de palabras y desafíos ilógicos para abordar de forma crítica y responsable hechos de violencia que han producido tanto dolor? Sí: cuando comprendamos, docentes y estudiantes, la hondura de ese dolor que se queda incrustado en las capas de ensoñaciones que produce un poema o una canción. ¿Puede un poema quedar atrapado y marchitarse en la fría y vacía oscuridad de un claustro? Eso depende de la (mala) mediación.

Coda: primeras conclusiones sobre este recorrido teórico y práctico

A mí me interesa pensar, supuesto, cómo la apropiación de lo artístico, en el contexto educativo y en el campo de acción pedagógica, propicia nuevas formas de comprender y poner en práctica nociones sobre la mediación de los investigadores, los artistas y los docentes: los roles que cada quien tiene y cómo se articulan, los afectos que se ponen en juego, los alcances que cada persona concibe y las relaciones personales y familiares con experiencias basadas en la guerra. Estas reflexiones y estas preguntas nos ayudan a destacar la complejidad que tienen los procesos de reconciliación, los escenarios de confesión y perdón, los vacíos en las declaraciones y en los procesos judiciales, las contradicciones, los “abusos de la memoria”, (como decía Todorov), la impunidad amenazante. Es la complejidad lo que me interesa: el espacio que se abre cuando se concibe que lo artístico no sirve únicamente como práctica terapéutica. No se queda en ese plano. Viviana Silva, investigadora y artista chilena, se refiere a la relación

entre arte y misterio tomando las palabras de Deleuze en *¿Qué es el acto de creación?*, la conferencia que el filósofo francés pronunció en 1987. Para Silva (2017), la relación de misterio se percibe, se experimenta, cuando se piensa en la tensión entre arte y resistencia, como sugiere Deleuze, referenciado por Silva:

Pero, ¿qué es la resistencia? ¿De qué y desde qué resistencias hablamos? De imágenes que queman, de los procesos que influyen en la construcción de nuestra identidad, de imágenes que constituyen fundamento y diseño del trabajo político, de dispositivos de enunciación ¿colectivos?, de afectaciones, entendida la afectación como una repolitización de las prácticas artísticas, de dejarnos afectar como la ineludible transformación de estas prácticas. De hacer para conseguir nuestros propósitos futuros y de hacer para visibilizar aquello y a aquellos que nos han robado. (2017. p. 338)

Como se ve, la noción de *resistencia* tiene arraigo en la acción política, y en ese curso, en la experiencia estética: dejarnos afectar o encauzar, motivarnos a hacer visibles las transformaciones que buscamos y anhelamos. En lo estético como vivencia cotidiana se consolidan el disenso y la inminencia (López, 2021). Entiendo la inminencia como el desborde de las posibilidades y las expectativas, o como sugiere Franco Berardi Bifo (2017) cuando escribe sobre el panorama estético contemporáneo: “podemos hacer cosas con las palabras que rompen la relación establecida entre significante y significado y abrir nuevas posibilidades de interpretación, nuevos horizontes de significado [...] La poesía es el exceso que rompe el límite y escapa a la medida” (p. 163).

Por supuesto, la sensación de incertidumbre nos incita, tarde o temprano, a romper los esquemas disciplinares y específicos, y gracias a ese movimiento el arte puede ser apreciado como parte de la vida social. Aunque es cierto, como lo plantea Katya Mandoki (2006), que no podemos caer en falsas discusiones, en falsos problemas, cuando pensamos en la relación entre arte y realidad social; ni el arte comprometido ni el arte por el arte son, al final, posibilidades que riñan con el hecho innegable de que “arte y realidad, como la estética y lo cotidiano, han estado y están totalmente imbricados, y no por la voluntad explícita o ‘compromiso social’ del artista políticamente correcto, ni por hacer patente una ideología, sino porque no hay un más allá de la realidad ni una estética que no emerja en primera instancia de lo cotidiano.” (p. 27). Con esta afirmación de Mandoki podemos situar el misterio en un plano humano. Y este misterio, como vimos

con Silva Flores, es lo que nos hace pensar en lo humano de nuestro dolor, desconcierto, rabia, en fin, en la inminencia de una ausencia de neutralidad. Es lo humano lo que desconcierta, mucho más que lo paranormal, mucho más que lo metafísico.

Es común encontrar hoy afirmaciones optimistas respecto al papel del arte en los procesos de reparación y reconciliación. Pensemos en frases como *el arte transforma o sublima la experiencia de las víctimas en una expresión sensible y estética. O el arte resignifica el dolor, el arte repara, el arte dignifica*. Aquí estoy tomando palabras de distintas fuentes y las compongo en una sola frase, como lo haría un robot entrenado para escribir prosa. Hay coincidencias respecto a la idea de que el arte puede sanar las heridas emocionales de las víctimas de las guerras. Si preguntamos por el cómo, por las evidencias, lo más probable es que se nos remita a la documentación que da cuenta de las iniciativas, y allí se nos describe el proceso en el que las víctimas dan un paso hacia la sanación y hacen parte de *algo artístico*, en un sentido similar al de alguien que busca ser acogido en un culto religioso después de haber sobrevivido a una experiencia de violencia, a una tragedia familiar o a una enfermedad grave:

“Mediante un telón, un proyector y unos amplificadores, el cineclub se propuso reconquistar los espacios públicos invadidos por el terror. Sobre los muros de la plaza de Carmen de Bolívar se hizo la primera proyección de la película brasilera “Estación Central”, buscando que la gente dejara atrás el miedo y volviera a salir a la calle. En esa primera proyección la gente vio la película, y tan pronto ésta terminó se fueron a sus casas. No fue un acto de diversión ni esparcimiento: fue un acto heroico de resistencia contra la guerra. El cine club ha sido una estrategia de movilización social para conjurar el miedo, pues proyectar películas en los espacios del terror, sean plazas calles o parques, le permite a la gente que se reúne volver a encontrarse con los amigos, conversar o simplemente estar allí donde ya no se estaba. Y las conversaciones comienzan a tejer nuevamente intereses y temas comunes. La película no es más que el vehículo para que la gente se vuelva a encontrar, para que vuelva a conversar.” (2009, CNRR, Grupo de Memoria Histórica)

Fotografía de archivo (2012).
Montando el telón para el
Cineclub Itinerante La Rosa
Púrpura del Cairo. Recuperada
de: <http://lacedelabici-cle-ta.blogspot.com/2012/05/cosas-simples.html>



Pero no se trata de medir de forma numérica cómo se transforman las vidas de las personas gracias al arte. Se trata de generar espacios para los relatos y de comprender que estos procesos artísticos en los que se busca la reparación o la sanación de las heridas se dirigen, precisamente, hacia la experiencia humana, que no está desprovista de silencios, de olvidos, de paradojas. A mí me interesa pensar en el misterio artístico como lo hace, por ejemplo, el ya mentado cineasta Rithy Panh:

En mis manos, una fotografía un poco rayada, desenfocada. Duch entra en una sala de banquetes y parece sonreír a la decena de personas sentadas a la mesa, que no lo miran. Viste, como siempre en esa época, pantalón negro. Eligió, sin embargo, una camisa gris oscuro, me precisa. Qué misterio: ¿cómo ese hombre tranquilo llegó a convertirse en uno de los grandes verdugos del siglo XX? Parece que irrumpiera subrepticamente. Sin aspavientos. (2011, p. 24)

Qué decir sobre arte, guerra, educación

En esta ocasión, al referirme a la guerra en Colombia, considero varios segmentos de un extenso conflicto armado que se desarrolla a partir de los años 20 del siglo xx. Como han sugerido los expertos en la historia de la guerra y de los períodos de violencia en Colombia, son muchas las perspectivas políticas e históricas con las que se pueden trazar líneas de tiempo y esquemas de justificaciones para dar cuenta de lo que pasó. Hay disensos, como es de esperarse, cuando se hacen inventarios de motivaciones, responsabilidades y fechas claves. Algo que sí genera consenso es que el período conocido como la Violencia, (así con la uve mayúscula) es el referente más cercano y quizás más inteligible; es la noción del pasado reciente más referida cuando unos y otras participamos del proceso de comprensión de lo que nos ha ocurrido. Este período se ha delimitado entre los años 1946 y 1965, y se puede pensar como una suerte de síntesis nefasta en la que estallan viejos rencores entre las élites empresariales y políticas, los ciudadanos, los campesinos, las fuerzas armadas y policiales, y se afirman así políticas de persecución y exterminio que tienen un alcance vigente. El historiador Darío Betancur Echeverry, asesinado por paramilitares de extrema derecha en 1999, escribió esto para referirse a la complejidad de este período, aspecto muy importante porque determinará el curso futuro, diversificado, exacerbado y caótico, que tomarán las violencias en el país: “Coincidimos con el profesor Pécaut en el sentido de que hoy por hoy no se puede hablar de La Violencia, sino

de Violencias, pues no sólo las particularidades regionales, como lo muestran recientes trabajos, le imprimieron variantes al fenómeno, sino también la compleja mezcla de aspectos políticos, económicos, sociales, étnicos y culturales” (1990.p. 58)²⁸

Tomó como referencia temporal histórica el corte analítico que propuso el sociólogo colombiano Alfredo Molano (1944-2019) en 2015, como parte del documento “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia”, elaborado por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). Esta comisión fue conformada en 2014 por representantes del gobierno colombiano y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), como parte del proceso de negociación conocido como la Mesa de Conversaciones de La Habana²⁹, iniciado en 2012 y culminado en 2016.

Esto dijo Alfredo Molano, al comienzo de su intervención:

El conflicto armado comienza con la Violencia. Y la Violencia está asociada a dos factores originarios que se influyen mutuamente: el control sobre la tierra y sobre el Estado, sobre todo a partir de la subida del precio del café, y los presupuestos de gastos de los gobiernos aumentan considerablemente. El telón de fondo es el enriquecimiento desbordado de EE. UU. después de la Primera Guerra Mundial. (2015, p. 1)

He pensado en la guerra colombiana como una experiencia pesadillesca de la que no podremos escapar tan fácilmente, y cuando me sitúo en esta clave onírica, paradójica, encuentro una conexión con un espíritu artístico, poético, que parece inherente al sufrimiento histórico prolongado. El contacto con ese espíritu me emociona y me

28. Darío Betancourt Echeverry. “Las cuadrillas bandoleras del norte del Valle, en La Violencia de los años cincuentas”. *Historia Crítica*, n.º. 4 (1990): 57-68. <https://doi.org/10.7440/histcrit4.1990.03>

29. El resultado de esta negociación fue el desarme de las FARC y su regreso (muy atropellado, muy tortuoso) a la vida civil. Los acuerdos suscritos en septiembre de 2016 sufrieron 24 modificaciones, tras un plebiscito en el que muchos colombianos no refrendaron lo pactado en La Habana (lo que se conoce como la “victoria del NO”). El acuerdo final se firmó el 12 de noviembre de 2016, en el Teatro Colón, en Bogotá. Aquí se puede consultar el documento: <https://www.eltiempo.com/contenido/politica/proceso-de-paz/ARCHIVO/ARCHIVO-16682558-o.pdf>

perturba por igual. De maneras misteriosas, el arte, la presencia del arte, nos permite atravesar la geografía de ese dolor, porque nos dota de palabras, de gestos, de habilidades poéticas que a veces parecen cabriolas desconcertantes. Pienso que si tuviera que responder qué imagen concreta, qué situación, qué experiencia fue la que me encaminó definitivamente por estos parajes de la investigación artística y la investigación *pesadillesca*, diría sin titubeos lo mucho que me asombró haber escuchado en un programa radiofónico la historia de un grupo de artistas cuando la ciudad de Stalingrado quedó sitiada durante uno de los episodios más terribles de la Segunda Guerra Mundial. Encerrados en su teatro, murieron de hambre y de frío mientras interpretaban y recitaban, mientras hacían aquello que les daba vida. Morían sobre las tablas haciendo lo que amaban. Morían pero con su resistencia poética mantenían arriba el espíritu, mantenían una calidez vital que parecía imposible entre las bombas, los cañonazos y las tormentas de nieve. Pienso pues que la palabra guerra tiene esta complejidad histórica y esa densidad poética que compartimos como humanos. En el caso de Colombia, la guerra ha sido tan larga y tan compleja, tan desconcertante, tan mentada y a la vez tan poco comprendida, que se asemeja infelizmente a las grandes guerras que han devastado a la humanidad. En algunos casos, siguiendo el uso que se hace en documentos y en reflexiones pertinentes, empleo el término *conflicto armado*, que considero demasiado técnico y por esto mismo limitado frente a la complejidad del horror vivido, pero entiendo que cumple una función contextual necesaria, que nos permite comprender los hechos de violencia en clave comparativa (nos fijamos en otros conflictos armados contemporáneos) y como una experiencia social de pugnas por la tierra, por corredores estratégicos y por los recursos comunes. Hay actores armados, hay personas de la sociedad civil, hay políticos, hay sacerdotes, hay agentes extranjeros y hay, finalmente, personas que “pescan en río revuelto”, como reza el adagio popular. Es correcto, pues, considerando lo anterior, decir que en Colombia hay un conflicto armado (armado por el uso de armas y armado en

un sentido Maquiavélico: diseñado). Pero como mis intereses están por fuera de estos marcos técnicos de comprensión y explicación, uso con más frecuencia la palabra guerra, sintiendo cada una de sus letras.

Los debates que han surgido respecto a las tensiones entre el arte y la violencia en Colombia siguen, más o menos, una serie de patrones que es necesario considerar para descartar discusiones poco relevantes. Como se podrá ver, las posturas oscilan entre un reclamo por la ausencia o la escasa presencia de obras que aborden el tema, y por otro lado las que señalan una abundancia que puede rayar en el oportunismo. Me interesa pensar, en medio de estos debates, en las palabras y los gestos de los artistas, en sus constelaciones de imágenes y en las acciones que configuran sus posturas frente a la desgracia social. Estas palabras son, finalmente, las que se ponen en juego a la hora de pensar y proponer articulaciones con procesos y experiencias educativas.

Qué dicen los artistas

Esta reflexión podría enmarcarse dentro del legado de un análisis social elaborado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En concreto, me refiero a lo que desarrolla en el capítulo “Cuestión de palabras”, del libro *Pensamiento y acción* (2003). Allí Bourdieu habla de las formas que emplean las comunidades para referirse a lo que son y lo que quieren ser (2003, p. 61). Si tomamos el análisis de Bourdieu como referencia, lo que podríamos reconocer en las entrevistas, en las explicaciones que dan los artistas cuando se refieren a su trabajo y a las relaciones con los diversos públicos, es una serie de estrategias de precaución (2003, p. 61) que responden al interés personal, cuando no *gremial*, de cuidar lo que se dice para evitar problemas. Pierre Bourdieu hizo este trabajo pensando en los periodistas; en los reporteros, entrevistadores y presentadores, pero podríamos extender el trazo un poco y pensar en los artistas, en los curadores o en otros agentes del campo artístico. Como los periodistas, los artistas trabajan con palabras que

producen ciertos efectos que llegan a ejercer una violencia simbólica (2003, p. 62), y esto era lo que obsesionaba a Bourdieu: la ignorancia o el cinismo; la ausencia frecuente de una actitud crítica frente a estas palabras y sus efectos. Por supuesto, mencioné a los periodistas en atención al trabajo de Bourdieu, sin caer en comparaciones poco relevantes con los artistas. Estas *estrategias*, que se pueden reconocer en lo que la gente dice, en lo que la gente elabora respecto a su *saber hacer*, producen un efecto de evasión o de distorsión del trabajo intelectual que reclaman las realidades sociales, sobre todo cuando éstas son catastróficas. Bourdieu presenta dos situaciones, una de corte hipotético, general, y otra concreta, basada en una observación real. Se puede pensar, para el primer caso, en el debate sobre la ética médica cuando se discute la eutanasia. Aquí lo que ocurre es que el tema resulta complejo y llega a “situaciones límites”(p. 61), y esto entorpece el análisis de los problemas cotidianos (como la precaria situación de los trabajadores de la salud, la falta de recursos para los hospitales, etc.). Dicho en otro sentido, cuando se hieren las susceptibilidades en discusiones así de polémicas, las personas se excusan con la indignación y así evitan hablar de sus propias experiencias profesionales. Habría que entender qué es lo que se busca con estas evasiones, con estas omisiones. En algunos casos, uno podrá hablar de intereses políticos concretos, de intereses económicos, y en otros, quizás, de vacíos en la comprensión que pueden ser el resultado de carencias de calado más amplio; en el contexto familiar, en el contexto escolar de base, etc. (aquí se encuentran el *capital cultural* y el *capital económico*, categorías propuestas por Bourdieu). Pensado en el contexto artístico, podemos preguntarnos entonces qué discusiones cotidianas se suelen evitar en los debates sobre la relación entre el trabajo artístico y la guerra, qué prácticas, qué dinámicas se ignoran o se maquillan, y por qué. Recuerdo que una vez, en septiembre de 2018, un profesor de secundaria, a cargo de un curso de educación artística, me dijo que había *aprendido* a no mencionar el tema de la violencia en Colombia porque así evitaba problemas con toda la comunidad educativa: estudiantes, familiares

de los estudiantes, colegas y directivos de la escuela. Cuando le pregunté sobre lo que él opinaba del valor o el papel del arte en contextos de violencia, sobre todo en la cotidianidad escolar, recordó lo que pasó cuando uno de sus estudiantes llevó un arma de fuego al aula: por supuesto, la primera reacción fue decomisar el arma y dar el respectivo parte disciplinario a las directivas del colegio. Pero la situación se tornó extraña cuando allá le dijeron que lo mejor, para evitar problemas, era que le devolviera el arma al estudiante y no se hablara del asunto. El profesor tomó el arma, en efecto, y la devolvió, pasmado y resignado; sobre todo inquieto. “Teníamos que hablar de eso”, me dijo. Era imposible no hablar, y sin embargo, no había palabras, ni ejemplos ni lecciones. La presencia del arma silenciaba, enmudecía a unos y otros. Y entonces, ¿qué hacer, desde el arte, desde la sensibilidad, desde la estética, para abordar las implicaciones de este episodio, para reflexionar sobre las relaciones sociales, culturales, históricas entrecortadas? La respuesta del profesor fue, palabras más, palabras menos, que lo mejor era mirar a otro lado. Le pedí que me hablara sobre ese gesto y me dijo que en su caso había encontrado que el arte era muy útil para trabajar temas científicos, como los fenómenos ópticos, por ejemplo. Aunque este caso del chico con el arma de fuego es extremo, más adelante reconocí en las reflexiones de artistas cercanos, conocidos, un silencio similar al que se instaló en aquella aula. Otro profesor de artes con el que hablé ese mismo día, evitó mis preguntas sobre el cómo abordar la guerra a través del arte y me habló sobre la decepcionante experiencia con sus colegas. Muy pocos, según él, eran artistas de verdad, y esto generaba un mal clima laboral, porque no tenía interlocutores, porque no había discusiones ni experiencias estimulantes. Otro detalle interesante en sus palabras entrecortadas, cargadas de sospecha y recelo, fue que manifestara lo que muchos artistas dicen sobre la posibilidad de ser docentes: a falta de opciones laborales decentes, peor es quedarse sin nada. Pero esto solo genera más frustraciones, y así se forma un círculo vicioso. En aquella ocasión, nos encontrábamos en un evento organizado por la Secretaría

de Educación de la ciudad de Cali. Era una sesión al aire libre, una salida campestre para fortalecer los vínculos de la red que han venido tejiendo durante varios años. Aunque el profesor frustrado evitó referirse a la relación entre arte, violencia y educación, su maniobra evasiva puso de manifiesto el descontento general por la situación de los docentes oficiales: sueldos bajos, mala infraestructura, pocos recursos, mala administración. Es evidente que hay una conexión causal entre la precariedad, la corrupción del sistema educativo y el deterioro del tejido social que ha producido la guerra.

Sea cansancio, decepción, en ciertos casos indiferencia, en otros escepticismo, como me dijo en febrero de 2019 la artista Carolina Charry³⁰, todo está “agotado”, y este agotamiento se hace evidente cuando uno “no sabe qué ha pasado con la ética, o con la no ética” (2019) Por supuesto, tenemos las palabras para referirnos lo que nos ha ocurrido, lo que nos ha pasado por encima, y estas palabras las podemos disponer, entre nosotros, para hacer mapas sobre este presente hecho trizas, estas ruinas entre las que la vida vuelve a surgir. Más adelante, Charry se refirió a este escenario, pensando, sobre todo, que la ética, como lo habíamos discutido basándonos en las reflexiones de Joan-Carles Mèlich, consiste en poder responderle al otro, o por el otro, y justamente esto era lo que ocurría en la conversación, que Charry respondía a mi invitación con una serie de gestos: caminemos un poco, sentémonos aquí, allá, y grabemos el audio de lo que conversamos. “Estas respuestas no existen: ¿qué hacer? ¿cómo trabajar el tema [de la guerra]? ¿qué hay en ese tema? ¿cómo hacerlo con los colegios? ¿qué respuestas tiene el arte? ¿qué [carajos] ha sucedido?...No sabemos la respuesta [...] A mí me cuestiona mucho esto, porque tengo la impresión de que no viví la guerra...” (2019). Después, refiriéndose a una invitación que le hicieron para proponer una obra sobre la experiencia del duelo, Charry recordaba conversa-

30. Carolina Charry Quintero (Cali, Colombia) es filósofa de la Universidad del Valle y tiene un MFA en Film and Video, en el California Institute of the Arts, Valencia, USA. Ha exhibido su trabajo como cineasta en Colombia, Chile, Brasil y Estados Unidos.

ciones que ha tenido con colegas, con amigas y amigos cercanos: ¿qué puede uno decir sobre la guerra? Todas estas preguntas se entretejen en una sola cuestión respecto al lugar que yo ocupó, como artista, como investigador, en este duelo, en esta pesadilla. Lo que ocurre con las respuestas que nos puede dar el arte es que podríamos quedarnos indefinidamente pensando y especulando sobre los efectos y sobre las razones de esas respuestas: ¿por qué las mujeres afrocolombianas de Bojayá deciden responder al horror de la guerra cantando?, pregunta Charry. En principio, no lo sabemos. Podemos, sí, tener acceso a las investigaciones que se han hecho sobre esta tradición afrocolombiana, como el libro publicado por la investigadora Aurora Vergara Figueroa en 2018 (*Afrodescendant resistance to deracination in Colombia: massacre at Bellavista-Bojayá-Chocó*. Palgrave Macmillan, 2018), y gracias a estas investigaciones podemos reconocer prácticas históricas y tensiones entre las comunidades, los gobernantes, los empresarios; podemos ver marcas y huellas del pasado colonial, de las exclusiones y los abusos, pero, de nuevo, ¿cómo explicar la pertinencia de un gesto poético como el de los alabaos? ¿es la pertinencia del gesto poético lo que debemos buscar? ¿cómo explicar el efecto de esa respuesta en términos de lo que se nos exige hoy para hacer que las reconciliaciones y los actos de perdón y reparación sean una realidad? Como dice la dramaturga catalana Angélica Liddell (2015), citando las Sátiras de Juvenal “la indignación hace versos”. Parece que la indignación es uno de esos lugares que se pueden *ocupar*. Carolina Charry me decía que se sentía en un lugar de ignorancia, un lugar que se consolida a partir de otras ignorancias: la academia a veces no sabe, los gobiernos no saben, los burócratas no saben. La ignorancia es geográfica, la ignorancia es la burbuja en la que muchos vivimos. ¿Cómo es que hay comunidades alejadas, aisladas, que hablan de ancestros y ancestras? ¿de qué hablamos nosotros, los que crecimos y los que nos educamos en las ciudades? Cuando Charry piensa en la educación, dice que es como haber recibido herramientas y no saber qué hacer con ellas. Como recibir un tenedor y no saber para qué te sirve, por lo menos

no cuando piensas en su utilidad a la hora de responder o encontrar respuestas respecto al sufrimiento que ha generado la guerra. Sobre la escuela, sobre la educación, sobre los contextos escolares, Carolina Charry me decía que en su opinión las nociones o las expectativas sobre la experiencia educativa están distorsionadas, y deberían cambiarse, desmontarse. ¿Y cuáles son esos presupuestos errados? Habría que pensar en el lenguaje, por ejemplo. Cuando nos preguntamos qué hacer, qué hacer en la escuela para propiciar experiencias estéticas que nos permitan abordar ciertos problemas importantes, como la guerra, estamos formulando la pregunta para ambas partes (docentes, estudiantes), estamos averiguando sobre lo que sucede en uno y en el otro. ¿Y qué puede surgir aquí? Carolina pensaba en la palabra vergüenza. Vergüenza por el mundo, por la forma como han ocurrido las cosas, y esa sería una posición, una sensación inicial, desde las palabras, a partir del lenguaje. La vergüenza no sería, en todo caso, esa sensación paralizante, ese aturdimiento que nos aleja de los demás. Parece un dolor. A partir de ahí, uno podría articular un diálogo en el que se pueden reconocer los propios prejuicios, o esas culpas respecto al lugar que ocupamos. Hacia esta dirección iría el trabajo artístico: hacia una profundidad, hacia un develar (quitar las piedras, quitar los velos), y así, en esa búsqueda, uno va por atajos (¿hacia esa verdad histórica?). La profundidad es también el reconocimiento: ¿cómo estamos nosotros los colombianos respecto a esta idea de que tenemos que reconocer lo que nos pasó? ¿qué hacer después de eso? Primero hay que reconocer. Empezar por ahí.

Respecto a las palabras y al lugar que estas palabras definen, en el caso de nuestra posición en este escenario de país en guerra, Carolina Charry se refería en aquella conversación a algo que Bourdieu llamaba las “tesis implícitas” (2003) cuando aludía a los principios de oposición como rico/pobre, burguesía/pueblo, nacionales /extranjeros, etc. Podríamos decir, muy a la ligera, que en nuestro caso hay colombianos privilegiados, aburguesados, que no han sentido nunca el rigor de la guerra, que “no la han vivido de cerca”, como

se dice con frecuencia, y en este planteamiento habría una simplificación del pensamiento, una conclusión aprendida que se esparce por el tejido social. Pero no es así de simple. Lo deseable en estos ejercicios de análisis es que los esfuerzos comprensivos y los hallazgos en un sentido práctico y simbólico amplíen lo que se conoce de las experiencias de las personas y las comunidades. Por supuesto, existirán distintos énfasis, distintos intereses y apuestas, pero esta complejización del análisis y del diálogo con los otros es lo que, al final, genera una trama. Así, podríamos imaginar que el arte, asumido como un conjunto de experiencias de pensamiento y de sensibilidad frente al mundo, puede respaldar o fortalecer las luchas políticas y los proyectos educativos que buscan modificar la visión del mundo social. Tomo las palabras de Bourdieu cuando dice que los periodistas juegan un rol central como productores de discursos (2013, p. 65) y las relaciono con el rol de los artistas, para sugerir que su trabajo, como el de los periodistas, implica ocupar un lugar de privilegio en estas luchas simbólicas por la conservación o, en el mejor de los casos, la transformación de algunos discursos establecidos.



Fotografía (s.f.) Carolina Charry en la ficha de IMDb. Recuperada de: [imdb.com/name/nm8111286/](https://www.imdb.com/name/nm8111286/)

El segundo caso con el que Bourdieu ejemplifica estas “estrategias de precaución” es lo que ocurre con los nombres, los títulos (los titulares, en el caso de la prensa) para referirse a los hechos, o en un espectro más amplio, con los eslóganes que sirven para nombrar productos y proyectos culturales (libros, charlas, seminarios, capacitaciones etc.). La pregunta que plantea Bourdieu va más allá del por qué la gente dice lo que dice o de dónde *sacan* tales ocurrencias; lo que busca señalar en estas dinámicas es una violencia simbólica que se ejerce de manera circular: el que la ejerce también la padece, en muchos casos sin reconocerlo, sin reconocerse. Así, las simplificaciones, los paralogismos, los falsos debates, el uso de pomposidades y frases de cajón, entre otras prácticas, son mañas aprendidas, formas de ver (categorías de percepción, al decir de Bourdieu) heredadas y reproducidas socialmente (2003, p. 62) para referirse (o evadir, si es el caso) a los conflictos sociales. En el caso de los discursos que elaboran los artistas o los discursos que se elaboran sobre el trabajo de los artistas, estas operaciones, estas estrategias, podrán verse con relativa claridad en unos casos más que en otros, y aunque el objetivo de este trabajo no es realizar un análisis de corte discursivo y sociológico, sí considero importante señalar que las palabras que se emplean siguen unos patrones que inciden sobre la comprensión del asunto que nos interesa: la relación entre el arte y la violencia generada por los episodios de guerra en el país. Este primer ejercicio de marco referencial basado en los trabajos de Bourdieu se corresponderá con un caso de análisis concreto que presentaremos al final de este capítulo: la crítica que realiza la escritora Carolina Sanín a una de las obras más recientes de la artista colombiana Doris Salcedo.

Posibles líneas de análisis y comprensión

Consideremos lo que plantea la investigadora Tania Correa Bohórquez al referirse a las relaciones entre el arte, la experiencia de la violencia

y la idea (o la posibilidad) de reconocer las huellas de una identidad nacional en el arte colombiano. Es decir: si queremos preguntarnos por las formas en que las y los artistas han asimilado la realidad colombiana, tendríamos que considerar si en este caso se puede hablar de un *arte colombiano*, cuyos rasgos predominantes serían las diversas formas en las que la realidad social afecta a los artistas de este país. Correa esboza un mapa de opiniones y afirmaciones hechas por artistas colombianos cuando se les ha preguntado por las relaciones que se evidencian (o se sugieren) en sus obras con la realidad social colombiana, la realidad de violencia, guerras civiles, desigualdades y precariedades de toda índole. Así, en un artículo de 2009³¹, la autora afirma que esta revisión sobre lo que han hecho y dicho los artistas es una “reflexión” sobre la identidad nacional que puede entenderse, también, como un “recorrido por la historia de las artes plásticas en el país y las referencias directas a la violencia” (p. 2.). La tesis que usa como eje argumentativo es que “uno de los más fuertes lazos de unión en Colombia es un pasado común violento, revivido en el presente de diferentes maneras y materia de construcción de una memoria colectiva que trasciende lo nacional y constituye diferentes identidades.” (2009, p. 2). Quizás esta reflexión sobre la identidad nacional no se desarrolla de manera suficiente en el artículo de Correa (como lo que “promete” respecto a un “recorrido por la historia” de las artes plásticas en el país”) pero sí nos sirve para identificar una afirmación familiar que hace parte de este mapa de ideas sobre la relación entre el arte y la violencia en Colombia: el pasado violento, sin importar qué posturas (cercanías, distancias, militancias o disidencias) tengan los y las artistas, atraviesa y de alguna manera *une* todas las producciones, todas las manifestaciones, en un lienzo histórico que podría considerarse como una evidencia de esto que se denomina *identidad nacional*. Por supuesto, esta composición histórica es el resultado de

31. Presentado en el xxvii Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009.

pugnas y tensiones por la legitimidad de los relatos y las narrativas, y la historia del arte colombiano no es ajena a este campo de disputas. La lectura que hace Correa de esta situación se centra en los efectos que las obras artísticas tienen en las percepciones de quienes reciben y consumen estas obras, percepciones sobre las “representaciones de nación y nuestra propia historia, ya que actúan en el campo de lo simbólico y sirven como referente a la hora de hablar de elementos nacionales” (2009.p. 2). Si pensamos en los discursos que pronuncian o consignan los artistas cuando hablan de sus obras, lo más conveniente sería hablar de un disenso permanente respecto a la idea de compromisos políticos, responsabilidad social o el interés por abordar en sus trabajos la historia violenta de Colombia y la realidad social tan conflictiva. Aunque Correa afirma en dos ocasiones —al comienzo del artículo y en las conclusiones— que los artistas “no están obligados a cumplir una responsabilidad social”, sí reitera que con sus obras los artistas “fijan una posición política”, y esta posición es lo que tendrá, eventualmente, un efecto en la percepción y en la comprensión de lo que ha ocurrido, una “incidencia en el ámbito político”. Aunque no se puede comprobar esta incidencia como si se tratase de un proyecto político susceptible de mediciones y exámenes, lo que señala Correa favorece la idea de que la presencia de las artes en la sociedad, en otros espacios además de los museos y las galerías, es inquietante, considerable, relevante.

Es clave reconocer cómo en las reflexiones de los artistas respecto al efecto de sus obras encontramos matices que serán objeto de debate y crítica, lo que nos permite construir un escenario de reflexión más amplio en el que se le da importancia a las preguntas y a las derivas sobre la presencia de las artes en todos los pliegues del tejido social. Tania Correa realiza, por ejemplo, una serie de comparaciones que nos permiten entender cómo para algunos artistas el trabajo que hacen se puede apreciar como político o socialmente comprometido, y para otros sería un arte alejado *evadido* de cualquier alusión a

la realidad social del país. En todo caso, dice Correa, en ambas formas de referirse a los trabajos hay una posición política. (2009, p. 4)

Para Tania Correa, preguntarnos por las relaciones entre el arte y la guerra y la historia de violencia en Colombia nos sitúa en una tarea que ella proyecta en tres líneas de trabajo: 1) el estudio de las obras, las descripciones que pasan por un análisis de los medios y las técnicas, las referencias o alusiones al pasado y al presente de violencia; 2) el análisis del contexto de producción de las obras; 3) una reflexión sobre la memoria social y el tema de la identidad nacional. En el primer caso, podemos asumir que la producción de obras que aluden a la violencia política y a los desastres de la guerra da cuenta de un permanente cruce de perspectivas y posturas, que se puede comprender y estudiar a la par de las decisiones técnicas y las características mediáticas de cada caso. Quizás como sugiere Bourdieu, Correa evita caer en ciertos debates falsos, en ciertas oposiciones vacías de sentido, para centrarse en un problema histórico más complejo: el de la identidad nacional. De esta manera, lo que señala y lo que disecciona cuando compara las obras de artistas que en principio piensan y producen de maneras muy opuestas, es la trama en la que, al final, sus intereses y sus preocupaciones se encuentran: “Estas posiciones aparentemente diferentes tienen en común el reconocimiento de una realidad problemática frente a la cual se busca proponer una alternativa.” (2009, p. 4). El problema es la noción de identidad nacional, y las relaciones que el uso de esta noción tiene con las ideas que se discuten sobre un arte nacional, un arte colombiano, y cómo esto debería o no debería someterse a la presencia material, física, histórica de la violencia. Digamos dos cosas respecto al problema de la identidad nacional, haciendo un breve paréntesis donde caben las reflexiones del investigador Daniel Pécaut: las ideas de pertenencia colectiva en Colombia han sido definidas por los partidos políticos que se fundan a mediados del siglo XIX, y no por el Estado (2013, p. 32). Lo curioso de la imposición de estas ideas identitarias (ser conservador o ser liberal), anota Pécaut, es que han sido tan fuertes que han impedido,

por un lado, que se hable de manera amplia y frecuente de diferencias de clase o de luchas de clase, y por otro lado, ha sido un obstáculo para que otros grupos de personas, obreros, intelectuales o, en el otro extremo, militares, puedan intervenir en eso que en otros contextos se ha denominado identidad nacional, para bien y para mal (p. 33). La otra situación es la desarticulación de la economía colombiana con el resto del mundo. Esto es complejo porque tiene que ver con la administración del Estado, que al final queda en manos de actores privados, por la ausencia de unas bases sólidas, de unos principios cohesionados, que es lo que ocurre cuando la administración se la “rifan” o se la “reparten” a puerta cerrada, o en elecciones amañadas, en pactos viciados, etc. Este es el panorama a lo largo de casi todo el siglo XX: la figura del Estado es precaria; el dibujo de la identidad nacional es un boceto, un mamarracho. A partir de las décadas finales del siglo XX se puede hablar de un país que acepta, sin mucha negociación, la entrada del neoliberalismo, y así se integra a las dinámicas globalizantes, siempre en desventaja, con pocas garantías. Pero, por otro lado, y en medio de un devastador pico de violencia, se redacta en 1991 una nueva constitución política, que contra muchos pronósticos, le da a las instituciones del Estado algo de estabilidad. La reflexión presente sobre la identidad nacional colombiana es una experiencia colmada de ironía: tiene un poco de soberbia y cinismo, tiene un poco de ignorancia, orfandad y desparpajo. En ese lienzo, opera la opinión pública dislocada, como la llama Pécaut; una opinión disímil y rara vez inclinada hacia un extremo político. Esto es algo que cambiará a partir de la primera década del siglo XXI hasta los días presentes. Hoy podemos decir que la opinión pública en Colombia está, como en muchos otros lugares del mundo, polarizada. Nada de esto ayuda, concluye Pécaut, a la consolidación de una “puesta de sentido”, a la elaboración colectiva de una trama de razones y sensibilidades. La consecuencia más grave de esta situación es que los actos de violencia son recubiertos por otros acontecimientos, porque la sensibilidad está “embotada” (p. 51). Poco se esclarecen o se dilucidan los orígenes

y las causas de los actos violentos, poco se llevan hasta las últimas instancias judiciales. Estabilidad institucional y un sentido de orfandad, de abandono, conviven en la colcha de retazos en la que se ha intentado tejer y bordar lo ocurrido. ¿Cómo puede el trabajo de las y los artistas trascender la dinámica de los micro relatos? O mejor: ¿les corresponde a los artistas que trabajan con el tema de la guerra, con las consecuencias de los actos violentos, superar la tendencia común a fragmentar el sufrimiento, o a mitificarlo?

Esta sería la “historia compartida” que pesa sobre la sociedad colombiana, sobre los y las artistas y sobre quienes realizamos lecturas y análisis de las obras, dice Tania Correa aludiendo a lo que planteaba el filósofo francés Ernest Renan sobre la *condición de nación* (2009, p. 5). Correa encuentra que hay artistas que cuestionan el vacío (o el carácter abstracto) conceptual en las ideas de nación que se han promulgado.

Parafraseando a la artista colombiana Doris Salcedo, Correa anota que los artistas asumen esta realidad fragmentada a través de su ejercicio. No llegan a los conflictos como expertos en problemáticas sociales ni como sabios dotados de verdades a priori. En cambio, proponen alternativas en escenarios de crisis, y estas alternativas suelen orientarse hacia la posibilidad de que los hechos, los fenómenos sociales, las experiencias comunes y personales, puedan ser vistos y percibidos a través de posturas sensibles. Hay que remitirse a las reflexiones posteriores a las masacres y a los genocidios para comprender mejor la importancia de esta reflexión: ¿cómo llega a ocurrir lo que ocurrió? La escritora mexicana Margo Glantz, releendo a Hannah Arendt, recuerda las palabras de Eichmann para pensar en los posibles retratos que se le pueden realizar a un genocida. Podemos imaginar una larga secuencia de preguntas para comprender quién es Eichmann el funcionario, el ciudadano, el padre, el esposo, etc. Glantz piensa en el hombre mediocre, metódico y obediente (habrá que tener esto muy presente al momento de recordar las reflexiones de T.W. Adorno sobre la educación después de Auschwitz: “¿Un problema de conciencia?”, pregunta el juez. No, responde Eichmann, yo diría que

más bien era una especie de desdoblamiento vivido conscientemente que nos hace transitar con indiferencia de un lado a otro... y viceversa.” (2007, p. 66) ¿A qué se refiere con ese *transitar con indiferencia*? Tal vez a los caminos desolados y ensombrecidos del extremo pragmatismo. Es el paisaje opuesto a esas posibilidades, esos horizontes, que se pueden esbozar en el arte y con el arte.

Correa concluye su reflexión con una anotación que suena, en principio, evidente, casi obvia, si bien no podemos desestimarla: dice que, en cualquier caso, lo que nos ha ocurrido y lo que nos ocurre se está narrando de maneras disímiles, aunque afectadas por igual por esa devastación ya mentada. Hay que reconocer esta realidad para identificar, en este caos, lo que podríamos denominar dinámicas de poder, que operan a veces de formas poco obvias, poco evidentes, como ocurre en el campo de la educación. Es allí, en la cotidianidad escolar, donde las artistas que buscan trabajar de manera exclusiva en procesos de transformación social, pueden encontrar un escenario idóneo para proponer acciones críticas y sensibles, que desmonten las creencias, que combatan la credulidad impuesta, y permitan el florecimiento de tejidos narrativos y poéticos que cuentan lo que nos ha pasado desde otras perspectivas, hiladas por ideas comunes, por tristezas y por ilusiones comunes.

La historiadora y antropóloga colombiana María Victoria Uribe (2015) habla de los tipos de representación más comunes en esta relación entre arte y violencia en Colombia: “las representaciones artísticas sobre la violencia se han valido de dos estrategias contrarias: una literal, que reproduce la experiencia de la violencia tan fielmente como sea posible, y otra que renuncia a la referencia directa en favor de la metáfora, la sugestión y la evocación.” (párr. 1). Estas diferencias son claves, sobre todo, cuando podemos ver un cambio en la perspectiva que estudia, explora y representa el dolor, los dolores de la guerra, como indicaremos más adelante en este capítulo. Uribe reflexiona sobre las obras de tres artistas colombianos contemporáneos que han producido imágenes, gestos performáticos y objetos que se

cargan de emociones ambivalentes, esperanzadoras o sombrías. Son tres casos diferentes que coinciden en la producción de metáforas, sugerencias y evocaciones (2015), que para la autora son posibilidades de encontrarse cara a cara con lo indecible. Del trabajo de la artista Clemencia Echeverri (Salamina, 1950) Uribe destaca el carácter evocativo que tienen las imágenes y los sonidos de su videoinstalación *Treno* (2007): las tomas en video que hace de las aguas caudalosas del río Cauca le traen al espectador las impresiones *vivas* de un paisaje que los colombianos hemos incorporado a nuestros imaginarios de muerte y fascinación por la naturaleza, porque el Cauca es el segundo río más importante del país, otrora navegable y aún fuente de alimentación para muchas personas; tributario de numerosos riachuelos, madrevejas y humedales, reservorio de arena y piedras para la industria de la construcción, y, por su recorrido vertical a través del centro del país, corredor funesto para los miles de cadáveres que ha dejado la guerra:

Echeverri sitúa al espectador en medio de dos grandes proyecciones enfrentadas del río Cauca y, sin necesidad de recurrir a imágenes explícitas, logra hundir al desprevenido visitante en el caudal creciente de sus aguas. Tan solo al final, y a modo de alusión, nos encontramos con algunos rastros, en este caso una camisa que arrastra la corriente del río. Se trata de una obra sonora y visual en la que se pone en escena el sonido atronador de ese río caníbal que ha engullido tantos cuerpos hasta desaparecerlos. Oímos también algunas voces una masculina, otra femenina que parecen buscar y no encontrar, voces que son imposibles de ubicar porque no forman parte de la narrativa visual. (Uribe, 2015. párr. 7-8).

Destaco de la lectura que hace Uribe de la obra de Clemencia Echeverri el que se fije en la dimensión sonora del río, de esas corrientes que nutren y ensordecen, en la presencia de ecos, de acusmáticas fúnebres, inciertas, en la interpretación poética que podemos hacer del sonido de aquellas aguas por donde han “bajado” tantos muertos. Pienso en la estética acusmática, fantasmal, para ampliar lo que Uribe denomina “destrucción sin signos” (2015), cuando se refiere a

la desaparición forzada. Las voces de las personas desaparecidas, ya se ha dicho, se transforman en sonidos fantasmales, en presencias espectrales que merodean por los pensamientos y las emociones cotidianas de sus seres queridos, por sus sueños, por sus pesadillas.



Fotoensayo. (Tejada, M. 2022). *El cadáver fotografado por Manuel Saldarriaga, el cadáver pintado por Fernando Botero, el río escuchado y retratado por María Clemencia Echeverry en Treno*. Compuesto por tres citas visuales: (Saldarriaga, s.f. Botero, F. 2002, y Echeverri, C. 2007)

La segunda artista a la que se refiere Uribe es Doris Salcedo (Bogotá, 1958). En este caso, se destaca el trabajo de *poner en escena* el dolor de la guerra, el dolor de las víctimas, los muertos, desaparecidos y dolientes. Esta puesta en escena, para Uribe, resume la dimensión objetual de los trabajos de Salcedo. Objetual y espacial, porque Salcedo ha logrado que muchos espacios públicos sean lugares de memoria de la guerra; plazas y edificios, complejos arquitectónicos que pueden adquirir de manera efímera la forma de un panteón o de un camposanto, o de una explanada donde se revelan las huellas de la crueldad y el despojo. Lo fantasmal se ve en los detalles, se concentra en los objetos y en las estelas que estos dejan, en los rastros que muestran las prendas de vestir, en las huellas de los zapatos abandonados. Dice María Victoria Uribe:

En sus obras, Salcedo pone en escena objetos que aluden a la violencia, objetos que estuvieron ligados a eventos trágicos, como el holocausto del Palacio de Justicia en Bogotá [1985], o los mal llamados *falsos positivos*, eventos que ella transmuta en signos de ausencia. Su obra construye memorias de silencios y ausencias, a la manera de duelos no resueltos. (2015, párr. 14)

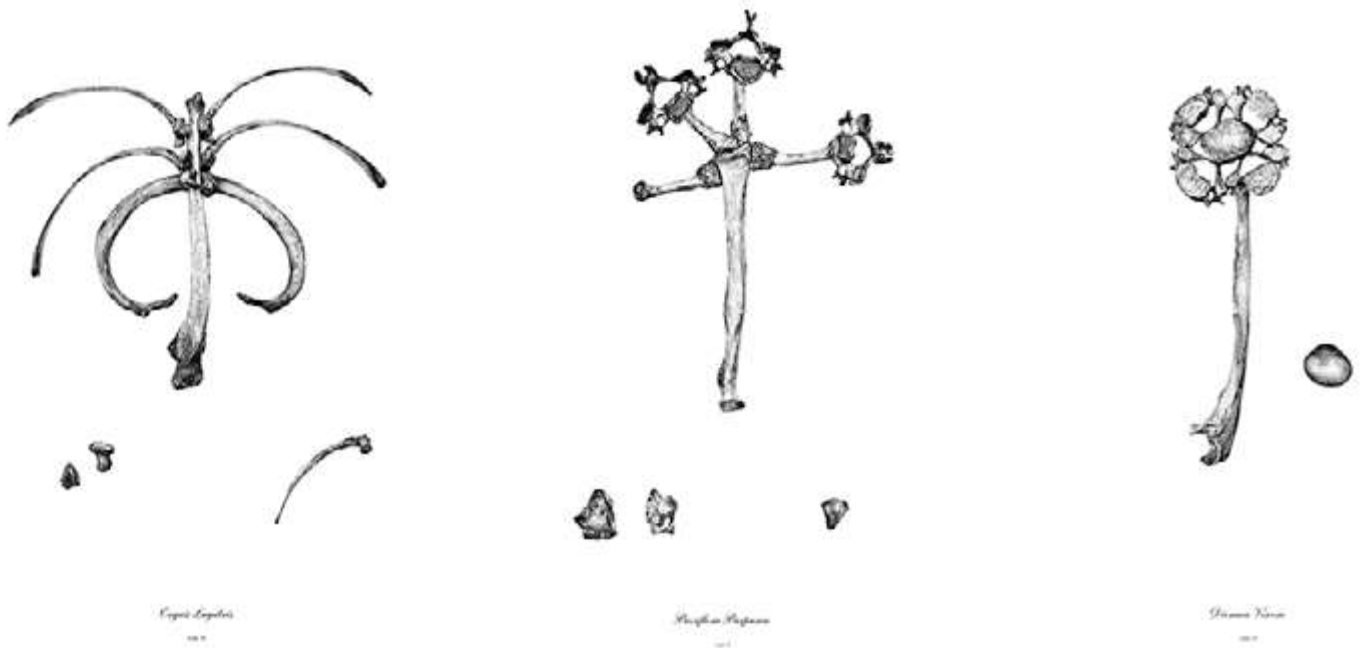
El trabajo de Doris Salcedo es, sin duda, de los más comentados y criticados en la actualidad, y esto lo podemos entender si pensamos en la articulación que su obra ha tenido con momentos claves del devenir de la guerra, sobre todo en las primeras décadas del siglo xx (creación de leyes para proteger a las víctimas, procesos de reparación integral, reinserción a la vida civil, proyectos sociales, culturales y académicos para estudiar y comprender lo que ha venido ocurriendo, etc.). Salcedo, como ampliaremos más adelante, es una artista que ha liderado un giro, un cambio en la perspectiva de las producciones artísticas y, por consiguiente, en los estudios sobre la representación de la violencia reciente y contemporánea. Este giro nos muestra, en una escala y en un plano más personal, más cercano, la presencia impactante, acaso extraña, de las víctimas de la guerra. No sobra decir que el trabajo con las víctimas del conflicto armado, en el caso de

Salcedo y otras figuras del arte colombiano, levanta sospechas y genera toda suerte de suspicacias, ya porque se considera que hay un aprovechamiento incorrecto del dolor de los demás, ya porque no se ha discutido ni comprendido, en un sentido compasivo, en un plano histórico y emocional, cuáles deben ser nuestras acciones, nuestros gestos y nuestras palabras para tener diálogos significativos con las víctimas. Resalto que para Uribe la metonimia es la acción con la que podemos comprender técnica y poéticamente cómo María Clemencia Echeverry y Doris Salcedo aluden a la guerra de forma indirecta, y considero que las operaciones poéticas, las posturas estéticas de ambas artistas, sugieren reflexiones directas sobre el tiempo de la guerra; el tiempo circular y atomizado en el que *viven* los muertos y los que han desaparecido: las metonimias con las que objetos y paisajes toman el nombre del horror, toman el significado crudo de la violencia social y política, cumplen una función de activación permanente de las vivencias relacionadas con la guerra. Los objetos tienen vida, están cargados de la energía de los ausentes; el río habla, murmura, nunca se calla. Como si el país, en la complejidad geográfica y política de su territorio, en la poética de sus duelos y desgarros, fuera una gran constelación de metonimias.

Cita visual. (Salcedo, D. 2002). Secuencia de la instalación *Noviembre 6 y 7*. Sillas vacías sobre el costado oriental del nuevo edificio del Palacio de Justicia, en la Plaza de Bolívar, de Bogotá. Tomada de: alejandreadargos.com/index.php/es/completas/8-arte/406-doris-salcedo-el-arte-como-citriz



La tercera referencia sobre la cual reflexiona María Victoria Uribe es una obra del artista Juan Manuel Echavarría (Medellín, 1947). Se trata de la serie fotográfica *Corte de florero* (1997), que es un registro en blanco y negro del ensamblaje de finas piezas óseas humanas para formar estructuras que parecen flores. Lo que destaca Uribe de este trabajo es su poder metafórico, a diferencia de las obras de Echeverri y Salcedo, que se orientan más hacia lo metonímico. Lo que se reconoce en la serie que realiza Juan Manuel Echavarría es un acto de transmutación del referente histórico de las atroces masacres y torturas (desmembramientos, vejámenes a los cadáveres) hacia la belleza paradójica de lo que parece ser un breve catálogo de botánica floral, inspirado en los documentos visuales de la Real Expedición Botánica, que lideró José Celestino Mutis. (2015, párr. 23). Echavarría se fija en la fragilidad de los huesos y a través de esa observación hace el tránsito hacia la dimensión póstuma en la que parecen haber desaparecido las trazas del horror, las huellas de la sevicia. Y, en efecto, en otras obras de Juan Manuel Echavarría se pueden reconocer gestos poéticos que sugieren un tratamiento alquímico a los referentes materiales y simbólicos de la desgracia colombiana. Las ruinas de las escuelas por donde pasó la guerra de pronto se convierten en nuevas arquitecturas laberínticas habitadas por animales y tomadas por la vegetación. Por supuesto, la mirada del fotógrafo, los puntos de vista que sugiere como artista visual, son las cualidades que hacen posible la alquimia. El escenario postapocalíptico se carga de una energía vital misteriosa y salvaje, sin que resulte completamente ajena a lo que fue.

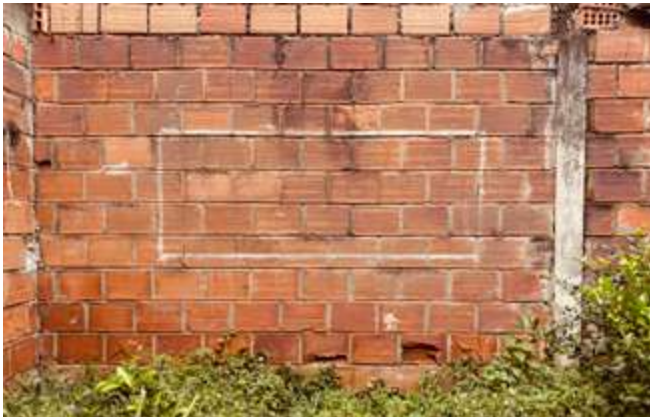


Serie muestra. (Tejada, 2022). *Corte de florero*. Compuesta por tres citas visuales de la obra fotográfica *Corte de Florero* (Echavarría, 1997).

Por esto, pienso que el trabajo de Echavarría es un referente que no debería faltar en las cajas de herramientas o en las constelaciones de obras que se llevan a contextos escolares o a experiencias pedagógicas con las que se aborda el conflicto armado colombiano. Acercarse a ciertos niveles de sutileza y de complejidad poética como los que propicia Echavarría con algunas de sus obras es un reto poético que le viene bien a los procesos de aprendizaje y a los debates en la escuela.



Serie muestra (Tejada, 2022). *Silencios*. Compuesta por tres citas visuales de la serie *Silencios* (Echavarría, Grisález, 2016).



María Victoria Uribe afirma en la parte final de su artículo que algunos de estos hechos de violencia que nos atormentan escapan al análisis racional (2015), y es precisamente en ese vacío comprensivo donde caben obras como las de Echeverri, Salcedo y Echavarría; la poética del horror, la poética imposible de lo inefable, le daría un sentido al caos, al devenir abismal de las guerras. Por otro lado, Mèlich (2003) plantea que el modelo racional de análisis se aplica por igual a todos los hechos sociales, a toda la trama histórica, y es así como se enseña el horror, como se explica la crueldad, con un criterio racional y técnico en el que no tiene cabida lo incierto, lo extraño, lo paradójico; lo sensible: “La razón instrumental no se conmueve ante el dolor, el sufrimiento o la muerte” (2003, p. 40). Pienso que lo que plantea Mèlich casa con la realidad de muchos proyectos educativos

Fotoensayo (Tejada, 2022). Compuesto por dos citas visuales de Juan Manuel Echavarría. *El Testigo* (1998), *Silencios* (2006) y dos fotografías del autor: *La guerra en el patio de mi infancia* (2021) y *Fugaz estudio de caballos* (2021).

y académicos, que someten toda la trama de la guerra al rigor disciplinar de las ciencias sociales, la psicología y las ciencias estadísticas, cumpliendo con un principio fundamental del legado racional de la ilustración, pero desatendiendo la dimensión estética de estas desdichas. Pero coincido con María Victoria Uribe en la parte final de su reflexión, cuando sostiene que es el arte, al final, lo que nos pone en contacto con toda la complejidad sensible, con la estética cotidiana del sufrimiento, y por esto el propósito de esta investigación es insistir en la necesidad de que las experiencias artísticas y la reflexión sobre la estética estén siempre presentes en los proyectos educativos que se proponen abordar la guerra.

Arte y memoria

Lo decía Daniel Pécaut en 2003: “nunca el tema de la memoria había ocupado un lugar tan destacado como en los años recientes, no solamente en las ciencias sociales, sino en la presentación que los individuos suelen hacer de sí mismos” (p. 113). Esta auge, o esta fiebre de la memoria, como decía Jesús Martín-Barbero (2000) ha creado un presente lleno de espejismos: el pasado se nos presenta como algo fragmentado (postales de nostalgia, retazos de canciones, de relatos sueltos) y el futuro como un abismo tenebroso. La nostalgia por un pasado perdido (que ni siquiera comprendemos) y la ausencia de un horizonte son el resultado de la crisis de la racionalidad técnica y tecnológica: los relatos sin contexto que producen los medios de comunicación, la voracidad de los productores de tecnologías obsoletas y la propagación de fanatismos nacionalistas (consecuencia de la imposición de una globalización diseñada por banqueros y empresarios) son tres dinámicas claves que se presentan en este escenario de crisis:

Asistimos a una forma de regresión que nos saca de la historia y nos devuelve al tiempo del mito, que es el de los eternos retornos, y en el que el único futuro

posible es entonces el que viene del ‘más allá’, no un futuro a construir por los hombres en la historia sino un futuro a esperar que nos llegue de otra parte. Es de eso de lo que habla el retorno de las religiones, de los orientalismos nueva era y los fundamentalismos de toda laya. (Martín-Barbero, 2000. p. 6).

Al hilo de lo que reflexiona Daniel Pècaut, podemos conectar estas tres características de la crisis y el auge de la memoria que enuncia Martín-Barbero con la compleja tarea de estudiar el problema de las memorias a través de la guerra. Dice que Pècaut que la “dimensión política del conflicto no lo comprende todo” (2003, p. 117), a saber, que los intereses, los discursos y las acciones de los que *hacen* y pelean en la guerra son tan heterogéneos que resulta difícil darles coherencia, darles sentido. Aunque hay que pensar en la extrema crueldad y en los numerosos acontecimientos de violencia y desazón como razones suficientes para explicar esta desarticulación de experiencias que impide concebir relatos comunes, no podemos obviar el papel de los medios de comunicación (los sesgos, los vacíos, las tergiversaciones) y de los agentes del campo cultural, que siguen directrices políticas específicas en las que no suelen caber miradas críticas o disensos respecto al obrar de los gobernantes. Justamente por esto es importante comprender cómo los discursos y las afirmaciones de los artistas que trabajan con la memoria en el marco de la guerra son, por un lado, el reflejo de esta crisis de sentido, y por otro lado permiten ver eventualmente las dinámicas económicas y políticas que han producido esta crisis. Las palabras de los artistas se cruzan con las palabras de los productores y los burócratas de la cultura, y ese cruce de posturas es lo que ha de ser abordado por la crítica: ¿qué resonancia tienen las palabras de los artistas en medio de las propagandas políticas y la jerga mercantilista de los burócratas de la cultura? ¿cómo se realizan las apropiaciones teóricas, cómo se articulan algunas nociones claves en los discursos sobre las obras de arte que abordan el tema de la memoria de las guerras? Decía Mario Montalbetti (2018) que los gestos y los lugares de la memoria terminan borrando la esencia real de lo ocurrido: entre la retórica museística y las fragmentaciones noticiosas

del mal periodismo, se diluye y finalmente se borra la pesadilla, y lo que debería pasar es lo contrario: que ésta se pueda ver, que exista como tal, no como cicatriz si no como herida abierta.

En otro extremo de estas consideraciones, el investigador colombiano Rubén Yepes plantea que el tema del conflicto armado colombiano (el que comienza con La Violencia, en 1948) no ha sido lo suficientemente abordado por los artistas visuales. Para justificar esta hipótesis, Yepes expone una lista de posibles razones: A) el miedo y la intimidación por las consecuencias que puede acarrear referirse a la guerra, al obrar de ciertas personas o grupos. B) la idea persistente de que el conflicto armado solo ocurre en la ruralidad, lejos de la vida urbana de muchos artistas. C) la atención que los artistas le han prestado al fenómeno urbano de la violencia causada por las guerras de narcos, por la espectacularidad casi cinematográfica de las vendettas, los escándalos de corrupción y la proliferación de manifestaciones estéticas extravagantes y estridentes. Yepes formula estas ideas tras realizar una investigación sobre la exposición *Arte y violencia en Colombia desde 1948*, realizada por el Mambo³² en 1999: “La violencia podrá ser la formación discursiva determinante de las artes visuales debido a su notoriedad, pero está lejos de ser el tema predominante. En realidad, el tema de la violencia, en cualquiera de sus tres formas históricas, ha sido relativamente escaso en comparación con las temáticas de carácter personal y las búsquedas abstractas y formales”. (2018. p. 33.)

Lo que predomina en los últimos años del siglo XX es la fascinación de muchos artistas por las imágenes (atentados terroristas, sicariato, opulencia grotesca) y los relatos de los peores años del

32. Museo de Arte Moderno de Bogotá.

narcotráfico³³. Según esto, la guerra de guerrillas, las masacres paramilitares y los éxodos entre pueblos y veredas son imágenes que muchos artistas percibirían como retazos de viejas historias de guerra. Podríamos preguntarnos pues si a los artistas más jóvenes les interesa abordar el desastre social a partir de otros fenómenos estéticos, como las guerras de pandillas en las ciudades grandes, la proliferación de hibridaciones culturales en los barrios, la vertiginosa vida de los guetos latinoamericanos, empobrecidos y, al tiempo, plenamente articulados a los discursos del deseo, el placer y la seducción de la globalización.

Pero Yepes señala que a partir de los períodos presidenciales de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos la atención de los artistas y de los públicos se moviliza hacia el tema de la lucha anti guerrillas, a la cruzada caudillista y populista contra ese viejo enemigo: ese monstruo, esa culebra, al decir del entonces presidente Álvaro Uribe, que fue gestor y ejecutor de una política militarista y propagandística de persecución a los grupos guerrilleros. Aquí es importante hacer dos conexiones: primero, el tema de la “seguridad democrática” y la imagen de unos gobiernos que luchan contra un enemigo demonizado para “devolverle” a los colombianos su país, se impone gracias a un fenómeno de percepción incompleta, cuando no distorsionada, de los hechos de violencia del conflicto armado. Es decir, se tiene la percepción de que las guerrillas son las únicas responsables y culpables de todos los hechos violentos (secuestros, extorsiones, tráfico de drogas y de armas, reclutamiento forzado, reclutamiento de menores, uso de minas antipersonales, asesinatos, atentados terroristas de diversa índole, etc.), ignorando la participación del Estado, la participación de algunos sectores de las élites industriales colombianas y, por supuesto, el espantoso prontuario de los paramilitares, responsables de muchas

33. Esta temporalización puede ser bien relativa. Pero en un sentido estadístico que permite co-tejar y medir el impacto de los hechos violentos, se puede hablar de un período (años 80 y años 90 del siglo 20) de violencia *espectacular*, casi cinematográfica; de unos años de terror, zozobra y, al tiempo, fascinación por la figura del narcotraficante mafioso, suerte de Al Capone latinoamericano, suerte de Robin Hood que se escudaba entre las personas más pobres para justificar su causa criminal.

políticas de aniquilación en contra de las guerrillas, sindicatos, líderes sociales y comunitarios, defensores de los derechos humanos, activistas políticos de izquierda, y civiles que se tildaban injustamente de “colaboradores” de la guerrilla, etc. Este asunto ha sido estudiado por la filósofa colombiana Alexandra García Marrugo en su tesis doctoral publicada en 2012 (*The Texture of Ideology: Demonstrating Bias in the Representation of the Internal Conflict in the Colombian Press*): hay un sesgo en la forma como la prensa (cuatro grandes periódicos nacionales y regionales) ha representado el accionar de los grupos paramilitares de derecha en Colombia. Este hallazgo es importante para el sentido de mi investigación, porque a mí me interesa explorar cómo a través de experiencias artísticas y estéticas los profesores y los estudiantes pueden abordar momentos, hechos, imágenes de la guerra en Colombia con el fin de comprender cómo se gestaron (quién los ordenó, quién los ejecutó) hechos atroces, en concreto, las masacres. La segunda conexión respecto al creciente interés artístico por el tema del conflicto armado tiene que ver con este auge de la memoria al que ya me referí. Es importante recordar que algunas de las apreciaciones que se tienen sobre este fenómeno son críticas respecto a las condiciones que movilizan dichos proyectos; no se trata únicamente de un compromiso político y social con las víctimas de las guerras y las dictaduras; hay una trama de fondo en la que operan otras variables: las crisis de identidad nacional que produce la globalización, la experiencia acelerada del tiempo (un efecto del capitalismo, de los regímenes laborales, de la manía consumista, etc) y, finalmente, una suerte de pesimismo respecto al futuro, lo que el italiano Franco “Bifo” Berardi llamó en uno de sus libros la “lenta cancelación del futuro” (2014). Lo que señala Yepes es precisamente este tiempo en el que salen a la luz testimonios y relatorías sobre la guerra que años atrás se percibía como lejana y rural, y por ese efecto de proliferación, de auge, el tema se cuele entre los intereses de algunos artistas. Pero esto, primero, parece no bastar, y segundo, la presencia repetida del conflicto armado ha generado dinámicas de toda suerte (procesos, proyectos, empleos, espacios de

discusión, economías varias, etc.) pero no ha sido definitivo para generar un impacto, un efecto práctico que tenga repercusiones trascendentales en la sociedad colombiana. Yepes, como también sugieren otros analistas del conflicto armado, deja ver su descontento respecto a la manera como los colombianos hemos asimilado, o en el peor de los casos aceptado, que la guerra es un hecho que ha pasado a lo largo de nuestra historia sin suscitar reacciones notables de indignación y asombro. Por supuesto, hay que ver cómo el asunto de la apatía, indica Yepes, se vuelve en sí mismo un tema que llama la atención de algunos artistas.

Más adelante nos encontraremos con otro giro importante en el punto de vista sobre la violencia: muchos trabajos artísticos se centrarán en las experiencias (las voces, los testimonios, los recuerdos) de las víctimas, como lo señala el crítico de arte Elkin Rubiano. Pero volviendo al asunto de la indiferencia, hay que decir que esta lectura se convierte en un lugar común, un estereotipo que aparece con frecuencia en los raciocinios que hacen personas que pertenecen a diversos campos. Se habla pues de una normalización o de una naturalización de la violencia como un rasgo de los colombianos, y esta forma de valorar la actitud frente al horror suele fermentar un pesimismo endémico que entorpece iniciativas para hablar de la guerra, que trivializa la reflexión y, finalmente, desestima las posibilidades de conocer las raíces de los hechos de violencia. Quizás lo relevante aquí es entender cómo el efecto de aturdimiento se puede leer erróneamente como indiferencia, y esto implica pasar por alto (o desconocer) hechos cruciales relacionados con las causas de la guerra, como el cinismo de ciertos actores frente al sufrimiento de otros, el desprecio de las élites por las clases trabajadoras y el campesinado, las alianzas macabras que se han sellado (a veces por lo bajo, a veces a plena luz del día) para saquear las arcas del Estado, para favorecer el robo de tierras a campesinos, comunidades negras, comunidades indígenas, en fin, para mantener “aceitadas” maquinarias *necropolíticas*, al decir de Achille Mbembe (2011). Si hay un silencio generalizado, si hay un

efecto pasmoso en muchos casos, esto se debe a conjugaciones y configuraciones previas, como lo ha dicho Daniel Pécaut más de una vez:

Es inevitable que la Violencia haya dejado huellas indelebles y haya marcado las memorias individuales. Sin embargo, ni las huellas ni las memorias han podido inscribirse en un relato histórico, y, menos aún, en una evocación institucional que les haya otorgado un sentido. Una de las razones de esta situación es que el silencio fue la condición para la creación del Frente Nacional, el pacto de reconciliación entre las élites de los dos partidos tradicionales, concebido como provisional pero que se mantuvo como fórmula permanente durante tres décadas. Si bien el pacto puso fin a las pasiones partidistas, tuvo también el efecto de volver ininteligible para las nuevas generaciones lo que estaba en juego en la Violencia. (2013. p. 149).

Yepes deja abierta la posibilidad para discutir si los criterios para representar, abordar y asumir el tema de la guerra desde el arte están afectados por una idiosincrasia natural de los colombianos (hemos aprendido a mirar hacia otro lado) o por un adoctrinamiento mediático calculado y sistemático. Está claro, en medio de estas lecturas, que la discusión tiene unas capas de complejidad que deben ser reconocidas: si al principio nos preguntamos por la cantidad de obras o de referencias que han tratado el tema de la guerra en Colombia en las últimas décadas, luego tendremos que preguntarnos por el tipo de obras, por las sugerencias o las alusiones que contienen, y, sobre todo, por el potencial que tienen para nutrir ese gran relato ausente o fragmentado, ese tejido que hasta ahora se ha concebido como imposible. Habría que empezar por fijarse pues en los gestos. Podemos cerrar esta glosa mínima volviendo al gesto del hombre que alimenta las palomas mientras los guerrilleros del M-19 y los militares se enfrentan durante la toma del Palacio de Justicia en 1985: se puede decir que la acción es una representación innegable de la actitud del colombiano promedio frente a la violencia, que es un *gag* cruel y muy fiel a la realidad, etc., pero hay más, por supuesto. También podemos discutir el gesto del artista que toma este tipo de documentos para hacer un montaje con archivos sonoros en los que se exponen las relaciones

macabras, que mal o bien terminarán propiciando lo más horroroso de aquel día: la desaparición forzada de casi una docena de personas, el asesinato de civiles —llamado también “ejecución extrajudicial”—, y, por supuesto, el golpe de estado fugaz que los militares le propinan al presidente de turno: ¿qué lecturas suscitan este tipo de montajes? Más que llevarnos a un pozo de sentencias vacías, el gesto del artista nos centra en la inquietud. La imagen del hombre alimentando a las palomas deja de ser un gesto absurdo, ridículo, y se convierte en una tentación estética, en una posible deriva hacia el fondo del alma. Hay que imaginar la vida de ese hombre, la vida del camarógrafo, las vidas de los rehenes rescatados que luego serán asesinados por los militares; hay que tejer sospechas, urdir tramas: el hombre que alimenta las palomas es un actor, un personaje inusual que juega a distraer al camarógrafo (que no sabe muy bien, durante un instante, dónde poner su atención) y juega, también, a la distracción histórica: ¿dónde pusimos nuestra atención como televidentes, como espectadores, como víctimas, como transeúntes? La distracción documentada por los medios masivos llegará una semana después de la toma del Palacio de Justicia: el volcán Nevado del Ruiz hará erupción y, además de sepultar a un pueblo entero (Armero), arrojará un mar de lodo sobre los hechos turbios acaecidos durante la toma guerrillera y el operativo militar.

A la pregunta por la presencia o la ausencia de la guerra en el espectro de las artes en Colombia, hay que sumarle, en resumen, otro vector fundamental: ¿cómo ha sido la visualidad del conflicto armado? Yepes sugiere trabajar con esta noción de visualidad, que toma de Nicholas Mirzoeff y hace una articulación con la noción de “régimen de poder”, de Michel Foucault, para considerar las estrategias y las prácticas “a través de las cuales el poder determina qué puede ser visto, qué permanece invisible, las relaciones entre lo visible y lo invisible y la imagen de lo social que resulta de estas operaciones, la cual posibilita el ordenamiento del terreno de lo social a la vez que abre la posibilidad de imaginar otros mundos posibles” (2018. p. 39).

En este caso, se refiere al período presidencial de Álvaro Uribe y al despliegue mediático que tuvo el proyecto de “Seguridad democrática”, muy al estilo de la campaña mediática que lideró George W. Bush con su “guerra contra el terrorismo”. En el caso colombiano, la campaña de Uribe contó con la participación de los principales medios de comunicación (y aquí hay que pensar no solo en la prensa, como se hace en la investigación de García Marrugo) para darle visibilidad (o visualidad) a los golpes que los militares le asestaban a la subversión, por un lado, y por otro, mostrando solamente el mal que producía el obrar de las guerrillas en la población colombiana. Yepes toma estas observaciones del trabajo *Seguridad mediática: la propaganda militarista en la Colombia contemporánea* (2014) de la investigadora Claudia Gordillo, para explicar que las estrategias mediáticas durante los mandatos de Uribe tuvieron el concurso de los principales medios de comunicación del país, que son, como se sabe en todo el mundo, las vitrinas que aprovechan muy bien las élites económicas y los clanes políticos. No queda duda aquí de que esta lectura que hace Yepes se puede articular con el trabajo de la filósofa García Marrugo: las operaciones coordinadas entre los gobiernos y otros agentes en los medios de comunicación producen un sesgo, una censura que distorsiona la posibilidad de entender los hechos de la guerra. Ya lo señalaba Bourdieu en su trabajo “Sobre la televisión” (1997), al referirse a la censura invisible que se ejerce desde los medios de comunicación y también al interior de los medios, en sus esquemas corporativos, en sus compromisos políticos y económicos, etc. Para Bourdieu es clave reconocer que a partir de cierto momento —pensemos en el auge de la globalización y en las últimas décadas del siglo XX— estas censuras son esencialmente de carácter económico (hay un clima de precariedad laboral, hay una carrera desesperada por no perder financiadores), y por esto lo que se puede percibir entre los periodistas es que hay un conformismo político (1994, p. 19.) que se caracteriza por una ausencia de posturas y criterios profesionales genuinos; se van con el sentido del viento, a donde digan los jefes y los dueños del medio. La

precariedad laboral es la principal razón para el desvanecimiento de este carácter político de las personas (sobre este asunto, el sociólogo Richard Senett tiene un trabajo que ya es un clásico: “La corrosión del carácter”, publicado en España en 1998).

Esta primera anotación tiene una vigencia que alcanza a nuestro presente: más que un problema de periodistas “vendidos”, lo que debe ser analizado y expuesto es la corrupción estructural de los medios (Bourdieu, 1994) y las dinámicas de ese contexto corrupto. El concepto usado por Bourdieu es violencia simbólica (1994), una violencia que se ejerce con ciertas complicidades y cierto grado de inconsciencia. Lo primero entonces es pensar en lo que se muestra en los medios y en los noticiarios: banalidades que no generan debate alguno, que no muestran nada (que no ventilan nada, dice Bourdieu) y que tienen contento a todo el mundo. Esta exposición de fruslerías satura el espacio, copa el tiempo para los asuntos importantes, pero lo importante es algo que casi siempre atañe a los dueños de los grandes medios; sus intereses, sus cartas, sus apuestas, sus pactos. Así es como se ocultan cosas mostrando otras. Es el juego de la distracción.

Lo que me interesa sugerir aquí, en esta lectura que hacemos de las perspectivas teóricas respecto a la forma como la guerra ha afectado el trabajo de los artistas, es que si bien habría un exceso de estímulos informativos, sensoriales (la visualidad de la que habla Mirzoeff) que puede llegar a insensibilizar a las audiencias (Yepes, 2018) o a ponerlas bajo anestesia, como se ha señalado en muchos de los clásicos de la teoría de medios —Yepes trae a colación, por supuesto, los trabajos críticos de la escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin), el trabajo de Marshall McLuhan y otros— es necesario considerar un panorama de posibilidades más amplio. Por un lado tenemos lo que señalaba Pierre Bourdieu en 1995; estas operaciones mediáticas pueden ser más finas, más sutiles que el bombardeo informativo al que alude Yepes. Se hacen selecciones, afirma Bourdieu (1995) para mostrar una perspectiva de la realidad o se exageran aspectos para producir un determinado efecto. Aunque

el trabajo de Bourdieu sobre la televisión es anterior al mundo digital hiperconectado, las anotaciones que hace se pueden leer con una perspectiva actual: más allá de este efecto de aturdimiento, los públicos experimentan una distorsión de la realidad. Tenemos lo más palmario, lo que hoy llamamos noticias falsas o *fake news*, las mentiras sin empacho, y tenemos, además, el truco de la segmentación de contenidos (una práctica inherente al mercadeo), que consolida un modo casi unilateral de ver los hechos, caro a nuestros afectos, prejuicios, caprichos. En las líneas de tiempo de nuestras redes sociales digitales hay un desfile permanente de expresiones, opiniones y denuncias que los algoritmos han filtrado para corresponder con nuestros gustos, con nuestro bagaje cultural, con nuestra experiencia escolar y académica, y, por supuesto, con nuestra orientación política. Cada quien en su burbuja, cada quien en su palacio de cristal, como anotaba Peter Sloterdijk (2004); el sueño de un mundo sin tensiones, sin roces, sin disputas, es un sueño posthistórico habitado por sujetos pasivo-agresivos, despojados de tramas, de misterio. En el caso concreto del cubrimiento periodístico de la guerra colombiana de las últimas décadas, esta serie de operaciones técnicas, tecnológicas, ideológicas, tiene una consecuencia insoslayable, como concluye García Marrugo en el último capítulo de su tesis doctoral:

The patterns identified strongly suggest a mystification of paramilitary violence through various lexicogrammatical features that diminish the perpetrator's responsibility, the specificity of the violence and the victim's visibility. (2012, p. 208)

Los patrones identificados sugieren con claridad una mistificación de la violencia paramilitar a través de diversos rasgos lexicogramáticos que atenúan la responsabilidad del perpetrador, la especificidad de la violencia y la visibilidad de la víctima. (Traducción propia, 2022)

Trátase de una saturación informativa que paraliza y genera indiferencia, o de una orquestación mediática y mafiosa que produce sesgos y distorsiones de la realidad, lo que Rubén Yepes nos sugiere en la introducción de su tesis doctoral es una pregunta que tiene que ver con la forma como los colombianos en general hemos percibido, entendido o tergiversado la historia de la guerra.

Y como podrá verse, la consciencia de la magnitud del problema de la guerra será un aspecto relevante —para la crítica de arte y para los historiadores del arte en Colombia— a partir de la segunda mitad del siglo xx. Así lo indica Halim Badawi en su trabajo *Historia urgente del arte en Colombia. Dos siglos de arte en el país* (2019):

Las referencias a la violencia política y social en el arte colombiano anteriores a 1948 son prácticamente inexistentes. Sin embargo, las obras más tempranas de la artista antioqueña Débora Arango (1907-2005) ya parecían anunciar un interés especial por los temas marginales: la prostitución, la pobreza, el clero, el acoso a las mujeres, el trabajo forzado y una pugnaz crítica tanto al cuerpo femenino idealizado como a los designios que la sociedad imponía a las mujeres, cuya existencia sólo parecía posible en tanto madres devotas o monjas sumisas. (2019. p. 299)

La evolución de estas reflexiones sobre la relación del arte colombiano con la historia de la guerra se diversifica, se complejiza en consonancia con la evolución de otros procesos sociales (desmovilización de actores armados, elaboración de marcos legales para asumir las responsabilidades y poner en marcha procesos de reparación a las víctimas y esclarecimiento de los hechos de guerra, y el fortalecimiento de movilizaciones sociales que actúan en medio de la impunidad y la falta de garantías políticas) y con la presencia de espacios de crítica (a veces muy efímeros, a veces de más largo aliento) donde se discuten las formas en las que los artistas y los demás actores del campo artístico se mueven (responden) a medida que la sociedad colombiana sostiene debates y asume encrucijadas en relación al pasado reciente. Podemos considerar lo que señala el investigador colombiano Elkin Rubiano, en su tesis doctoral de 2019 *Los rostros, las tumbas y los*

rastros: El dolor de la guerra en el arte colombiano (2005-2016) para entender cómo esta labor reflexiva revela la complejidad de las relaciones y tensiones entre los artistas y el tema de la guerra en Colombia. A Rubiano le parece clave analizar cómo determinadas obras sugieren, a partir de los primeros años del siglo XXI, una serie de giros en los puntos de vista respecto a las formas de asumir los hechos del conflicto armado:

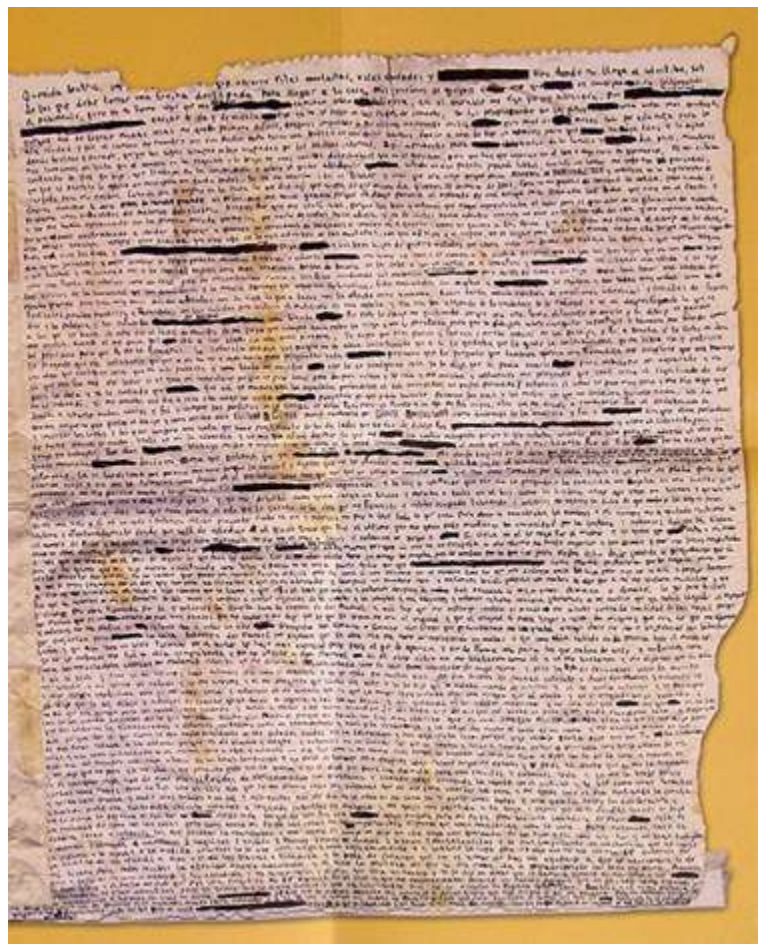
“El Salón del Nunca Más”, por ejemplo, es la respuesta de la población de Granada (Antioquia, Colombia) a las distintas formas de violencia de la que fue víctima. Es una forma de simbolizar las pérdidas humanas y una práctica de construcción de memoria que permite que el dolor de los familiares se comparta públicamente. El Salón está conformado por una galería de fotografías expuestas al público, una galería de rostros cuya identidad se reivindica vinculándolas a las relaciones afectivas que constituyeron esa vida. La dimensión pública de exponer esas vidas es inseparable de un efecto político: la activación de las víctimas, los sobrevivientes y los familiares de personas asesinadas y desaparecidas. Esa activación es un elemento central en los trabajos que algunos artistas han realizado en territorios de conflicto” (2019. p. 11)



Fotografía de archivo. (2019, ASOVIDA). Mosaico conmemorativo en el Salón del Nunca Más, en el municipio de Granada, Antioquia.

Tenemos dos asuntos importantes: la iniciativa de unas personas del común para crear un espacio artístico en el que participan, como protagonistas, las víctimas de la guerra. Y la forma como se definen estas nuevas relaciones entre lo que puede hacer el arte y la experiencia de las personas que han sufrido en carne propia los horrores de la guerra; hay una descentralización de las miradas, hay un movimiento hacia los territorios (sus gentes), hacia las regiones donde han ocurrido masacres y desplazamientos forzados. Más adelante, Rubiano se referirá a una situación que ha denominado la *simulación del habla* (2019), aludiendo a los problemas de orden conceptual, metodológico y ético que pueden reconocerse en algunas obras celebradas por cierto sector de la crítica artística y que han sido, además, respaldadas por instancias culturales oficiales o por firmas autorizadas dentro del campo del arte colombiano. Rubiano describe entonces cómo en uno de estos casos (la obra *Carta furtiva*, de 2009) quedó en evidencia el gesto mordaz —y polémico— de un arquitecto colombiano, Simón Hosie, que le escribió una carta a la artista colombiana Beatriz González haciéndose pasar por una lavandera de ropa que respondía con una serie de impresiones muy personales en las que conjugaba delirios y anécdotas cotidianas relacionadas con su contexto a una convocatoria hecha por González (2019). En este caso, *la simulación del habla* se produce en la impostación arbitraria de una voz y en la toma de unas decisiones estéticas y éticas que arrinconan a ciertas personas a un lugar de imposibilidad y de resignación: la carta falseada estuvo acompañada, a posteriori, de otros gestos en los que se exponían las formas (las nociones estéticas, las ensoñaciones, las aspiraciones) que tienen las personas empobrecidas para interactuar con instancias del poder (simbólico, cultural, económico, gubernamental). Por supuesto, lo que está aquí en cuestión son las implicaciones prácticas y sensibles que puede tener un gesto como el de Hosie en un momento social y político en el que se está intentando consolidar un escenario cultural donde las víctimas de la guerra puedan emanciparse de sus roles pasivos y mendicantes. Lo que señala Rubiano es que la intención irónica

de Hosie, lamentablemente, “acentúa el flujo normal” de los acontecimientos en vez de romper el embotamiento (2019.p. 72), haciendo una referencia a lo que Rancière identifica respecto a los espacios extraterritoriales del arte (cuando el arte lo hacen los otros, los marginales, los no legitimados): que “posibilitan la irrupción de lo inédito rompiendo con el flujo normal de los acontecimientos que embotan nuestra percepción y nuestros juicios sobre el mundo” (2019. p. 71). Pero, de nuevo, el falseamiento de Hosie es un buen ejemplo de mordacidad desbordada o de ingenuidad política: al querer sabotear la convocatoria de Beatriz González, y sabotear de una vez las sensibilidades y los estereotipos de sus colegas, Hosie se fue de cabeza a un debate del que difícilmente podría salir ileso hoy en día.



Cita visual (Hosie, 2009) Imagen de la “Carta furtiva” con la que el arquitecto Simón Hosie le jugó una broma a la artista Beatriz González. Tomada de <https://reemplazo.org/>

En los otros dos casos analizados, las obras *Phoenix*, de Ana María Rueda (2015) y *Desapariciones*, de Edwin Sánchez (2009), Rubiano señala cómo esta simulación del habla puede reconocerse en decisiones metodológicas, formales y políticas: realizar encuentros fugaces con víctimas y pretender, a partir de esto, *vender* la idea de que se ha realizado un trabajo sensible, paciente, empático; hacer montajes e instalaciones en los que las voces de las víctimas se convierten, primero, en un ruido blanco que adorna o acompaña otros gestos pero no deja que las voces de las personas articulen un relato colectivo, etc. Para Rubiano es importante entender cómo en este momento pueden surgir iniciativas comprometidas y, por otro lado, procesos fugaces que luego se presentan en la esfera pública como obras de arte de corte político. Si consideramos que esta discusión sobre el arte comprometido da para muchas páginas y tiene aún muchos debates pendientes (esto lo podemos constatar si nos fijamos en lo que viene sucediendo desde hace varias décadas), podremos darle un lugar al panorama que propone Elkin Rubiano. Está claro que, junto a los debates críticos y muchas veces insalvables sobre el sentido del arte o sobre la utilidad del arte frente a los problemas sociales, es necesario concebir un espacio de crítica que nos permita cuestionar métodos y medir, como lo hacen las ciencias sociales, los alcances, las consecuencias de lo que hacen los artistas y los ecos que tienen sus palabras y sus gestos en los conflictos sociales, en los imaginarios y en las estéticas cotidianas. Esto es lo que dice Rubiano, pues, al referirse a la obra *Desapariciones* (2009), del artista colombiano Edwin Sánchez, un trabajo en el que se revelaron, por ejemplo, métodos de imposición de la técnica del dibujo, contra la voluntad de algunos participantes:

Desde luego, la intención de Sánchez no es la de construir memoria histórica[...] Su intención no es política ni busca ser comprometida con alguna causa social o política. Tal vez lo que evidencia su trabajo es la línea borrosa entre lo permisible y lo reprochable cuando se trabaja con alguna persona o grupo social en situación de conflicto. Allí aparecen cuestiones de orden ético, pues se lleva al límite la voz del testigo —de un exparamilitar, un exsoldado o una

prostituta. Llegar, capturar un relato de barbarie o traumático y marcharse, abre un vacío que resulta difícil de calcular: después de relatar, ¿qué pasa con estas personas cuando el artista se ha marchado? (2019. p.p. 75, 76)

Seguir esta lectura implica preguntarse si hay obras *buenas* y obras *malas*; obras que tienen *consciencia* de lo difícil y delicado que puede ser abordar el tema del conflicto armado a través del dolor de las víctimas, y, por otro lado, obras que *usan* este sufrimiento para alcanzar fines que benefician, sobre todo, al artista. Esta oportunidad para debatir es un asunto que se debe tener en cuenta (según ciertas condiciones de trabajo, por supuesto) cuando sea el momento de analizar referencias artísticas con los docentes y con el estudiantado. Más allá del *juego* de valoración moral, más allá del juicio, lo que señalan críticos como Elkin Rubiano nos acerca al problema de la noción (las nociones) sobre las artes que se enseñan y se aprenden en los espacios escolares. De entrada, podemos pensar que lo que se cuestiona aquí son las percepciones que artistas, docentes y estudiantes tienen sobre lo que el arte debe *hacer* en la vida social, sobre la utilidad, sobre la responsabilidad social de los artistas. Contar con esta línea de análisis permite pues concebir y poner en práctica formas de pensar y de hacer que amplían ciertas perspectivas aprendidas respecto a lo que *hace* el arte. Por supuesto, la extensión de un trabajo como este supera los límites de esta investigación, pero es de suma importancia entender que el debate sobre cómo se percibe la enseñanza de las artes y la presencia de las artes en la sociedad es un aporte fundamental a la hora de formular proyectos educativos y artísticos que implican la participación de artistas, docentes y estudiantes. Y sin duda el punto de partida es una cuestión tan concreta y tan compleja como el hecho de preguntarse por la forma como hemos valorado la enseñanza artística y, en consecuencia, la *utilidad* del arte en la vida:

Cuando se les pregunta [a un grupo de futuros docentes de educación artística] acerca de su opinión sobre las enseñanzas artísticas, aún existen pequeños grupos que siguen relacionando este tipo de disciplinas con el ocio y el entretenimiento, o que continúan preocupados por ciertas leyendas que rodean la

enseñanza de las artes visuales como el mito del talento artístico. Según todo lo anterior podría decirse, por lo tanto, que la visión de la materia de educación artística por parte de los futuros docentes es algo más atinada que hace unos años, pero aún queda mucho que mejorar para erradicar pensamientos como los que, por ejemplo, relacionan la enseñanza de esta disciplina con los trabajos manuales. (Morales, 2016. p. 327).

Así, al hilo de lo que plantea la investigadora española Xana Morales Caruncho en sus tesis doctoral, el artista y teórico del arte Luis Camnitzer (2017) ha reflexionado sobre las visiones cruzadas (entre artistas, docentes, financiadores y otros agentes culturales) que convergen a la hora de asumir el problema de la educación artística y, en consecuencia, el problema del lugar que tiene el arte en nuestras sociedades:

El encerramiento del arte en un gueto disciplinario lo reduce a la producción de objetos autocontenidos o, en su defecto, lo convierte en una práctica social superficial que no se diferencia de los servicios sociales genéricos. Ignora el hecho de que el arte es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento y que su utilidad mayor no es la de colocar piezas en un museo, sino la de ayudar a usar la imaginación. (2017, p. 20)

Hay dos asuntos de fondo en la pregunta por la *utilidad* de las artes: uno que tiene que ver con la cualificación de la formación en artes según los posibles resultados económicos (¿cómo se vive del arte? ¿quién tasa el valor de las obras? ¿cómo se articulan los artistas a ciertos circuitos culturales y comerciales? ¿quién está llamado a ser un artista exitoso?). Y, por otro lado, la producción artística se cuantifica (¿cuántas evidencias se necesitan para ser considerado un artista? ¿qué tanto hay que producir?, ¿Cómo se puede medir el provecho derivado de esta actividad?, etc.). El otro asunto tiene que ver con las preguntas respecto a las posibles formas en las que las artes pueden generar una incidencia social medible, acaso una transformación política en determinados contextos. Esto es lo que algunos investigadores llaman *artes socialmente comprometidas*, ASC (Helguera, 2011, citado en López, 2021). El trabajo artístico y el potencial transformador del arte se ponen en función de una *interlocución*, que se da en el campo

de las artes y genera debates artísticos (López, 2021); lo que se discute en este caso es cómo el trabajo de los artistas logra unos resultados en el sentido de la *reclamación social* y en su valor estético. Las *cuentas* que rinde el artista son para el campo artístico, pero esto no le exime de un compromiso, sobre todo, con la realidad del trabajo de los demás. Por eso cuando se analizan las formas de colaboración surgen preguntas y objeciones: ¿cómo actúa el artista en un contexto de trabajo colaborativo con otros que no son artistas? ¿cómo se conjuga el saber-hacer artístico con otras experiencias no artísticas? ¿cómo se comparten los beneficios, los frutos del trabajo? ¿cómo se registran y se sistematizan en memorias y en documentos los respectivos créditos y reconocimientos?

En un sentido práctico, ni al artista ni al *gremio* artístico le corresponde, al decir coloquial, apagar incendios o lanzar superhéroes al conflicto social. El trabajo del artista comprometido consistiría, según estas lecturas, en buscar en otras personas las posibilidades de realizar procesos colaborativos enfocados en necesidades sociales específicas, pero sin usurpar “el rol del funcionario de bienestar social” (López, 2021). El rol *performático* del artista que tiene una agenda política sería plantear preguntas difíciles, alimentar los debates sociales que muchas veces se evitan en los grandes medios o en las escuelas, y propiciar, así, experiencias sensibles que también son experiencias educativas, que propician conocimientos y aprendizajes sobre la sociedad. Aquí la investigadora colombiana Maritza López de la Roche, siguiendo el trabajo teórico del artista Pablo Helguera (México, 1971), alude a la relación que los proyectos artísticos políticos (sus características *performativas*) pueden tener con el hacer pedagógico, con la educación (p. 128); y aquí hay que notar que una de las características esenciales de este encuentro entre lo artístico y lo educativo, cuando se da en un contexto de acción política, es que en este caso los trabajos artísticos “ofrecen una experiencia claramente diferenciada de las academias convencionales de artes o de la educación artística formal”. (p. 131). En un plano general, estos proyectos artísticos y educativos

comprometidos con los conflictos sociales ponen en crisis, primero, el rol del artista, la noción de autoría, la hegemonía de los espacios culturales donde se legitima y se sentencia lo que es arte y lo que no es arte (pensemos en las movilizaciones sociales en las que lo *artístico* se atomiza o se incorpora en las masas de personas anónimas) y segundo, la tradición pedagógica en la que no tienen lugar las paradojas, las ambigüedades, las preguntas y las respuestas *difíciles*.

Pensemos pues cuál es el centro de este debate acerca del arte y la relación con la guerra en Colombia; cuál es la perspectiva de análisis que sería más afín a este proyecto de investigación. Lo central en estas discusiones es el disenso; hay percepciones contrastadas respecto a la presencia de la guerra (las *mediaciones* de la guerra, al decir del investigador Rubén Yepes) en las artes colombianas; son desacuerdos en las valoraciones de las formas que los artistas han adoptado, sus métodos, sus posturas políticas, sus relaciones con las comunidades, y hay, como se ha visto, un debate continuado sobre la *utilidad* de los proyectos, procesos, y obras de arte que tienen un carácter social o político: ¿sirve realmente el arte para aliviar los dolores, para curar las heridas, para reconciliar a las sociedades afectadas por las guerras? ¿se le deben exigir al arte —a los artistas— resultados políticos y sociales? Lo que podemos considerar, como indica la investigadora Maritza López de la Roche, es que las críticas al arte político, a las artes socialmente comprometidas o al *artivismo*, deben encaminarse hacia trabajos de investigación para “examinar cada proceso empíricamente, identificando cuáles prácticas artísticas hacen qué; y confirmando cuáles objetivos cumplen, dentro del contexto social y político donde se manifiestan” (2021, p. 138). Se discuten, en todo caso, las tensiones entre arte y sociedad (primero, ¿*sirven* las artes para abordar las problemáticas sociales? y segundo, ¿*sirven* las artes para formar personas que podrán participar, en el futuro, en el mercado laboral y, en general, encontrar opciones de vida mínimamente dignas?), o, como lo plantea la filósofa mexicana Katya Mandoki, el “mito de la oposición arte / realidad y estética / vida cotidiana” (2006). Para Mandoki,

estas oposiciones son “falsos problemas” que han tenido ocupados a aquellos que han buscado en las artes los medios y las herramientas para despertar la conciencia social (como los pensadores marxistas o los políticos de izquierda) o a quienes han defendido la idea del *arte por el arte*. El arte comprometido debería buscar, sí o sí, conectarse con la realidad y transformarla, y en el caso del arte por el arte, el arte *disociado* de la realidad, estaríamos hablando de una postura vital enajenada, irresponsable, indolente. Mandoki habla de ingenuidad y a partir de allí formula lo esencial de su trabajo: que la experiencia artística y, por supuesto, la experiencia estética, hacen parte de la vida y son indisociables la una de la otra.

Si llevamos algunos de estos debates y estas formulaciones críticas a la escuela, podemos considerar, de entrada, una pregunta por las maneras que tenemos de asumir las artes, de habitarlas, de apropiarnos de sus formas y sugerencias y, claro está, es una oportunidad para pensar en la figura de los artistas en nuestras sociedades. He tratado de sugerir, en distintos momentos, que la presencia del arte en nuestros espacios escolares o en nuestros espacios de socialización (barrio, plazas, mercados, parques, etc.) se puede concebir como una experiencia enigmática que alimenta la curiosidad y nos enfrenta a situaciones complejas, vertiginosas, emocionantes. El artista tiene, en un sentido poético, facultades para transformar las maneras que hemos aprendido para leer la realidad. Estas facultades poéticas se traducen en formas de mirar, de oír de y de acercarse a las heridas, a los relatos, a las ruinas. Se traducen en acciones. Por esto es importante considerar lo que plantea Elkin Rubiano cuando se refiere a estos cambios en el punto de vista de muchos artistas (algo que tiene que ver, además, con los relevos generacionales); son cambios en las sensibilidades y en los procesos de mediación, en las dinámicas de comunicación entre artistas, las víctimas de la guerra y el público.

De fijarse en los cuerpos masacrados y torturados, en las ruinas y en las huellas físicas del desastre, algunos artistas han pasado a otras exploraciones con los relatos, las vivencias y las constelaciones

de recuerdos y objetos cargados de significados personales; lo que llevan sobre los hombros quienes han sobrevivido y padecen en carne propia el duelo, la humillación, la desesperanza.



Este acercamiento a las vidas de las víctimas también permite acercarnos a sus territorios (2019, p. 264), a las experiencias comunitarias, a las redes de afectos, a sus estéticas cotidianas. Al referirse a las fotografías documentales de Jesús Abad Colorado, Rubiano anota que “hay un desplazamiento de la mirada, pues el primer plano del teatro de operaciones no lo ocupa la comandancia sino las víctimas, los soldados rasos de distintos bandos y los animales; en unos casos hay belleza y dignidad, en otro dolor: la imponencia del jaguar o el cochicheo doloroso de un cerdo” (2019, p. 268). En el caso de Abad Colorado, aunque en todo rigor sus fotografías podrían ubicarse en

Cita visual. *La cosecha de los violentos* (Quijano, 1968). La perspectiva anterior nos permite ver el teatro del horror, nos da impresiones de la crueldad desde la extraña presencia del testigo, que contempla horrorizado, extrañado, a veces fascinado. En todo caso distante, alejado.

el campo del fotoperiodismo de guerra, lo que Rubiano resalta es su habilidad (y su sensibilidad, sin duda) para fijarse en detalles sutiles o en gestos paradójicos que surgen en medio de los duelos, los éxodos y la extraña realidad rota que viven las víctimas de la guerra. Puede uno decir que esta poética que surge en la experiencia visual que propicia Colorado tiene un efecto práctico, real, en los espectadores: conmueve y suscita una importante sensación de cercanía, de empatía.



Granada, Antioquia, 2000

Cita visual. *Un matrimonio en Granada, Antioquia.* (Colorado, 2000). Se casaron el 9 de diciembre, dos días después de que las FARC se tomaron el pueblo, destruyeron la estación de policía y numerosas viviendas, y asesinaron a 19 personas.

Entonces, esta forma poética (que Rubiano asocia con una actitud de empatía) de asumir la relación con el arte y con los artistas, y sus acercamientos a la guerra colombiana, no se debe juzgar como un obstáculo o un boicot a las didácticas que juegan un papel definitivo en la enseñanza de las artes y en la articulación de éstas con la vida escolar. Al contrario: podemos pensar en una complejización deseable en el campo de la educación artística y en la formación estética. Esta complejización se aprecia mejor en el posible desarrollo de las capacidades reflexivas-culturales (Morales, 2016), en la puesta en práctica de habilidades críticas y sensibles para leer y oír a los otros, y para enfrentarse a textos, obras y procesos que hacen parte de la vida escolar y, más adelante, del entramado social cultural y económico. Decir que la poética con su complejidad conceptual debe hacer parte de nuestras experiencias educativas y nuestros procesos de formación estética es proponer, finalmente, un punto de vista que tiene incidencias en lo empírico, en la cotidianidad educativa y familiar: “Este conocimiento, además, puede extrapolarse a cualquier ámbito educativo, pues la necesidad de elaborar un producto discursivo les obliga a desarrollar su capacidad de análisis, una aptitud de una importancia fundamental tanto para su experiencia vital como para el resto de las áreas del conocimiento humano”. (Morales, 2016. p. 22)

Sugiero considerar cómo la escritora colombiana Carolina Sanín analizó la obra *Fragmentos* (2018) de la artista colombiana Doris Salcedo, una artista que, para el investigador Rubén Darío Yepes, está en el grupo de los artistas que han obrado de forma *correcta* cuando han tenido que trabajar con las víctimas. Veamos cómo Sanín descubre otras operaciones y propone una lectura que cuestiona el uso del lenguaje en las declaraciones, en las explicaciones que la artista da cuando presenta su obra al público:

A pesar de que se le endilgue autoría, la víctima parece ser ante todo un personaje con un guión más o menos uniforme en la imaginación del público, los artistas, el gobierno, los medios y los espectadores. Para mí, Salcedo confirma la tenuidad de la víctima al hablar sobre ella a la vez que calla sobre sí

misma con una discreción que puede parecer ascética pero también mayestática. Si se pretende que la obra de arte nos sane un poco a todos, ¿no tendría que sanar también —o principalmente— a su autora? Para ello, la autora tendría que revelarse como afligida; hablar de sí misma, de su sufrimiento. Parece demasiado fría, demasiado frágil —o estéril, o imposible, y en todo caso ingenua y altilocuente— la suposición de que “mi obra no es autobiográfica. Mi obra se basa siempre en la experiencia de las víctimas. (Sanín. 2018. Vice Colombia)



Cita visual. Fotografía de prensa. Doris Salcedo camina sobre el montaje de su obra *Fragmentos* (2018). Son placas de metal fundido, antes rifles y armas de asalto que estuvieron en posesión de los excombatientes de las FARC. [Revista Semana \(2019\)](#).

¿Por qué dijo Salcedo que su obra *Fragmentos* era un “Contra monumento”?, si los monumentos, dice Sanín, son “manifestaciones del deseo de olvidar y recordar” (2018). Aquí volvemos a lo planteado al inicio de este capítulo: las palabras de los artistas. Como decía Bourdieu, en las estrategias discursivas el nombrar o en este caso titular las obras es un gesto que se puede analizar también como una forma de blindarse o de evadir debates y problemas. A Doris Salcedo se le critica, como lo hace Sanín, que sus obras monumentales que se definen en algunos casos como obras colectivas que incluyen a las víctimas, están sobrecargadas de retóricas moralistas y de tópicos que limitan, precisamente, la capacidad de leer las relaciones entre el arte y las experiencias violentas, entre la estética y el trauma. Y, por otro lado, el uso de terminologías acuñadas por galeristas o negociantes de la cultura parece ser conveniente para el prestigio. Aquí retomo las palabras de Mario Montalbetti, en su cuestionamiento sobre los lugares y los monumentos a las memorias de las guerras: “en la mayoría de los casos, la narrativa resultante que pretende definir y fijar lo que ocurrió no es sino una justificación de la noción de Estado-Nación o de su encarnación ocasional” (2018, p. 31)

¿A quién le hablan, en estos casos, los artistas? ¿a los periodistas, a los galeristas, a los jueces de la República que ordenan acciones de reparación simbólica para las víctimas?

Para Carolina Sanín, las elecciones terminológicas de Doris Salcedo son erráticas, falaces, que empobrecen y nublan la comprensión amplia del proceso artístico. Y el problema aquí no se limita al recelo del artista por la exclusividad de sus recursos y las ideas que se articulan en el taller. Esta opacidad afecta la comprensión de lo que supuestamente está en juego con el alcance social y político de la obra: “Llama la atención que en las entrevistas la artista enuncie repetidamente la actividad de las mujeres colaboradoras, sin contar cómo se elaboraron exactamente las placas: sin hablar del material, de la materia (¿qué metal martillaron?, ¿cómo el efecto del martilleo pasó al resultado final?). Como el procedimiento —el arte— queda

en secreto, el sufrimiento adquiere un relieve fetichista. El dolor se ensordece y se convierte, efectivamente, en un martilleo, al tiempo que la directora de la obra se muestra demasiado elocuente al interpretar la acción de las martillantes: dice que su participación era un “acto de resistencia” y que a través de él “la víctima se hace cargo”, y presume que “cada una estaba martillando su historia”. (2018, p. 3).

¿Cómo actúan las y los artistas frente a las víctimas? Ya podemos entender, sin más rodeos, que en esta pregunta por las relaciones entre arte y guerra en Colombia una de las categorías problemáticas es la de *víctima*. Se trata de un problema histórico. En el caso de Colombia, según Gonzalo Sánchez (2019), exdirector del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), tenemos una “mutación cultural que ha tenido dos grandes momentos y dos grandes protagonistas: mientras en los 80-90 fueron las décadas del testimonio de los actores armados (recuérdense los numerosos relatos de exguerrilleros), en lo que llevamos del tercer milenio la voz predominante a nivel testimonial ha sido la de las víctimas” (2019, p. 142). Proliferan los testimonios, los recuentos, los relatos. Y las preguntas. Sánchez (2019), formula una de las más importantes: ¿es siempre sanadora la palabra? (p. 143). Esta es una pregunta que le podemos formular, por supuesto, a los artistas y a las víctimas. Y la podemos hacer en nuestras propias experiencias como docentes y como estudiantes. El cuestionamiento tiene que ver, de entrada, con la multiplicidad de voces, con la diversidad de las víctimas (Sánchez, 2019) y con las formas de asumir el pasado. Aquí es donde el arte se manifiesta: no hay nociones unívocas, no siempre hay grandes conclusiones respecto a la vida; el arte hace posible entender y vivir la noción de proceso, de experiencia, y así *responde* a las necesidades que cada coyuntura plantea. Más que diagnósticos, más que rendiciones de cuentas, el trabajo artístico es una actitud de respuesta ética ante las vivencias, ante las experiencias de otros, ante las encrucijadas existenciales que surgen cuando tenemos que lidiar con la violencia, con la crueldad, con la soledad y con la muerte. El *cómo*

respondemos es un *cómo estamos* y *cómo nos disponemos* para los demás, es un *cómo* que comprende las formas, los gestos, las palabras y los silencios. No es un *cómo* que se reduce a una especie de sanación mágica ni mucho menos a un dictamen técnico. Lo que está en medio de estos dos escenarios extremos es la noción de *ética*, que dialoga directamente con la *estética* y con la *poética*: “la palabra ética es la palabra testimonial. La palabra ética es una ‘poética del testimonio’” (Mèlich, 2012. p. 130). Y esta poética, como indica Sánchez (2019), puede ser abismal, puede precipitar al que relata, al que recuerda y habla, a un pozo sin fondo, un dolor insalvable, y puede, por otro lado, ser un problema cultural: hablar puede tener consecuencias graves según el contexto y la tradición de los que necesitan dar cuenta de lo vivido. Se puede morir por no hablar y, claro, se puede morir por hablar. Lo que *palpita* entre ambos destinos es un *silencio poético*:

“El poeta es capaz de aceptar los límites, y esto es una prueba de la responsabilidad de su palabra. Y en el límite hay un trato con el silencio. El poeta sabe de sobra que todas las grandes cuestiones sobre la existencia humana reclaman una dimensión de irrepresentabilidad: *el nacimiento, el amor, el mal, la muerte...*” (Mèlich, 2012. p. 101).

Pude reconocer en las observaciones realizadas durante las experiencias con artistas, docentes y estudiantes, que las formas de leer la guerra varían según el lugar (el campo, el capital cultural, el capital económico, siguiendo a Pierre Bourdieu) que cada quien ocupa en la sociedad, pero sobretodo, que estas nociones que se comparten, se debaten o se callan, tienden a ser puntos de vista dinámicos, susceptibles al cuestionamiento y a las sugerencias en un sentido creativo y crítico. Quiero decir con esto que uno de los hallazgos más relevantes de este proyecto es que el sentido del trabajo artístico y de formación estética es, en la línea de Jacques Rancière (2008), emancipatorio, y esta idea de emancipación se basa en la exploración de las sensibilidades, en las formas diversas de situarse, reconocerse, hallarse y proyectarse en las tramas vitales de las comunidades, en la interacción con otras personas. Esta interacción es una búsqueda poética con

acciones y gestos enfocados en las posibilidades de usar el lenguaje escrito, visual y corporal para abordar situaciones complejas como la historia de la guerra y la violencia en Colombia, a través de formas que evitan convencionalismos técnicos —que lastran la enseñanza de la historia y los procesos de expresión artística— premisas curriculares, racionalismos (austeros y fríos en lo práctico y en lo afectivo), y en general los modos convencionales de estar en la escuela. Es muy importante en este punto resaltar que la motivación poética es al tiempo una postura ética, una búsqueda hacia los otros y para los otros, un énfasis en la atención hacia los gestos y las emociones de los demás, y esto implica dismantlar estereotipos y prejuicios respecto a las posibilidades que tenemos de encontrarnos con las otras personas. En todo caso, lo esencial es acudir al peligro (platónico) de la poesía. ¿Cómo se opone la poesía al conocimiento racionalizado y tecnocrático? ¿cómo se opone o riñe con los paradigmas que han regido los modelos educativos?

Parece conveniente sugerir una articulación que nos permita considerar un panorama amplio respecto al concepto de emancipación. Podemos partir de las propuestas que Adorno pensaba respecto al contexto escolar: la emancipación debería consistir en unos ejercicios de “des crédito” o “desenmascaramiento” de ciertos productos culturales. Adorno advierte que se trata de una sugerencia riesgosa pero insiste en el hecho de que vale la pena dismantlar, a través de un abordaje crítico a estos productos, los mecanismos con los que se engaña a las personas. El riesgo al que se refiere se puede entender como una posible contradicción: la condena a los modos alienantes detectados en la cultura popular o en ciertos productos académicos, que desvirtúan con sus retóricas las posibilidades de emancipación, puede ser leída como una especie de cruzada ideológica unilateral contra esos movimientos. Sin duda lo que más puede interesarnos aquí del trabajo de Theodor W. Adorno tiene que ver con sus reflexiones a partir de la experiencia de Auschwitz y lo que esto supone para las futuras generaciones de docentes y estudiantes: ¿cómo abordar en

los contenidos escolares el precedente pavoroso de la crueldad en estos campos de concentración? Lo primero que Adorno señala es que el genocidio no puede ser explicado como una simple desviación en el camino histórico de la ilustración y el progreso (1969); no se puede permitir que a este tipo de hechos de barbarie se les conceda el beneficio de la excepción lamentable, como cuando se habla de algunas manzanas podridas. Así pues, ¿cuáles son las palabras y las nociones adecuadas, críticas y sensibles que se deben buscar en esta relación entre las artes, la formación en artes y la consecuente articulación con los problemas sociales? Para dar paso al siguiente segmento de este capítulo, traigo aquí las reflexiones de la artista Jaymee Martin³⁴ a propósito del término *currículo oculto*:

Education scholar Philip W. Jackson coined the term hidden curriculum in 1968 to describe what my classmate called “implicit learning” and Singerman called “tacit knowledge”: the unspoken social and cultural norms, values, and expectations that schools transmit to students apart from the official, formally taught subjects. The Glossary of Education Reform defines the concept of the hidden curriculum as based on the recognition that students absorb lessons in school that may or may not be part of the formal course of study—for example, how they should interact with peers, teachers, and other adults; how they should perceive different races, groups, or classes of people; or what ideas and behaviors are considered acceptable or unacceptable. The hidden curriculum is described as ‘hidden’ because it is usually unacknowledged or unexamined by students, educators, and the wider community. (2019. párr. 15)

Esta es la traducción de Iris Greenberg que fue publicada en el portal colombiano Esfera Pública (2022):

El académico y educador Philip W. Jackson acuñó el término hidden curriculum en 1968 para describir lo que mi compañero de clase llamaba “aprendizaje implícito” y lo que Singerman llamaba “conocimiento tácito”: lo que no se habla y las normas socio culturales, los valores y las expectativas que las escuelas transmiten a los estudiantes a parte de lo oficial, las materias dictadas formalmente. El Glosario de Reforma Educativa define el concepto de currículo oculto como basado en el reconocimiento de que los estudiantes absorben lecciones en la escuela que pueden o no ser parte del curso de

34. Publicadas en East of Borneo (2019): <https://eastofborneo.org/articles/game-over/>

estudio formal—por ejemplo, cómo deben interactuar con sus compañeros, maestros y otros adultos; cómo deberían percibir las diferentes razas, grupos o clases de personas; o qué ideas y comportamientos se consideran aceptables o inaceptables. El plan de estudios oculto se describe como «oculto» porque los estudiantes, los educadores y la comunidad en general no suelen reconocerlo ni examinarlo. (2022. párr. 11)

Articulaciones con lo pedagógico

En Colombia existe una *Cátedra de paz* que se imparte de forma obligatoria en todas las instituciones educativas del país. La obligatoriedad ha sido sancionada con la ley 1732 de 2014 y su ejecución se regula a través del decreto 38 de mayo 25 de 2015 (Arango, 2018). Hay que decir que esta necesidad de que sea una cátedra obligatoria se gesta en el contexto de las negociaciones de paz entre el Gobierno de Colombia, presidido por Juan Manuel Santos Calderón y las FARC-EP. Pero antes, varias décadas atrás, la necesidad de abordar el tema de nuestras guerras, nuestras violencias, nuestras penas, ha sido considerado por quienes se dieron a la tarea de investigar, entender y proponer coordinadas comprensivas sobre lo que ha ocurrido. Dentro del trabajo *La violencia en Colombia* (Guzmán, Fals Borda, Umaña, 2020³⁵), podemos encontrar, en el segmento final escrito por Germán Guzmán Campos (parte 3, capítulo VIII), una serie de reflexiones y recomendaciones para una “terapéutica” de la violencia en Colombia. Guzmán plantea un escenario inicial en el que se enfrentan dos enfoques teórico-prácticos para ocuparse del problema: un enfoque indirecto y otro directo. En el primero se aduce que la violencia en Colombia no es un problema central, sino que es uno de tantos problemas que hacen parte de una espiral desafortunada de malas decisiones, malas prácticas, malas proyecciones, en fin, y por esto mismo es un problema que se puede paliar resolviendo lo que está mal en todo el tejido social: el analfabetismo, la carencia de vivienda, el desempleo, etc. Resueltos estos problemas el país entraría, como otros países, en un tiempo de estabilidad. Para Guzmán este enfoque metodológico, aunque tiende a minimizar de forma muy racional la magnitud del problema, para que no se consolide un *mal relato* sobre Colombia, es un enfoque derrotista, indolente y hasta cínico (p. 496). Sería preferible el enfoque

35. La primera edición se publicó en 1962. Para esta tesis se consultó la edición de Taurus (primera edición en 2005 y segunda reimpresión en 2020)

terapéutico directo, que consiste en considerar que el problema debe ser tratado, literalmente, como un asunto de vida o muerte, en vez de “embarcarlo en la corriente del común acaecer para que llegue con el paso de las horas al mar del tiempo donde se operará su dilución total” (Guzmán, 2020. p. 497). Los aportes para una terapéutica que sugería Guzmán debían entonces comprometer a todas las estructuras del tejido social, y para esto habría que considerar un abordaje por sectores. En este listado, el sector *educacional* aparece como el punto número cuatro, después del sector eclesial, el sector militar y el sector privado. Destaco aquí que cuando Guzmán Campos desarrolla este punto propone un temario que debería ser ofrecido en clave de capacitación a los maestros (pedagogos) de zonas afectadas por la violencia. En los nueve asuntos listados (la violencia y sus implicaciones, nociones fundamentales de psicología, recreación, educación cívica, promoción de la comunidad, sociología rural, mejoramiento del hogar, cultura religiosa y mesas redondas) no aparece mención alguna al arte, a lo artístico ni a lo estético, si bien en el capítulo IV de la tercera parte (varias páginas antes de la *Terapéutica*), titulado *Otras formas estructurales*, Guzmán destaca la “resonancia” que el fenómeno de la violencia “va cobrando en la experiencia artística” colombiana (2020, p. 399). Es decir: no se plantea una articulación entre las artes y lo *educacional*. De hecho, es curioso que Guzmán exponga a manera de ilustración una muestra de canciones populares inspiradas —y afectadas— por la violencia, y en otro apartado se refiera a la *expresión cultural* (p. 405) para hablar de la pintura, el cine y la poesía.

Con el trabajo de Guzmán, Fals Borda y Umaña queda trazado, de todas formas, un derrotero que tendría alcances en proyectos posteriores, como el documento “Colombia al filo de la oportunidad”³⁶ (1997), conocido como la *Comisión de sabios*, en las formulaciones misionales del Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (artículo 146 de la ley 1448 de 2011), que cuenta con un buen acervo de

36. Presidencia de la República/Colciencias. (1995). Colombia al filo de la oportunidad.

publicaciones y herramientas pedagógicas pensadas para articular a las personas a los procesos misionales del Centro³⁷ y, por supuesto, en el amplio conjunto de acciones estratégicas que se ha propuesto llevar a cabo la Comisión de la Verdad, creada mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017³⁸. Uno de los documentos claves producidos por la Comisión, [Lineamientos metodológicos. Escuchar, reconocer y comprender para transformar](#), propone lo siguiente en el apartado *Estrategia de pedagogía*:

“El trabajo pedagógico se realizará cara a cara y priorizará las redes con niños, niñas y jóvenes, mujeres y personas mayores, así como a los integrantes de las instituciones educativas: maestros, alumnos y padres de familia. A través del arte y las expresiones culturales, se activarán experiencias vitales que busquen tocar las emociones, generar confianza colectiva, compasión ante el dolor de las víctimas, responsabilidad entre generaciones, etnias, géneros, espiritualidades, sectores y perspectivas políticas, e indignación ante la destrucción de la naturaleza. Se espera que estas expresiones permitan el reconocimiento mutuo y la posibilidad de caminar colectivamente y ser creativos en dinámicas y lógicas no violentas de la sociedad.” (Comisión de la Verdad, 2019. p. 37) Y hay más casos dignos de mención: organizaciones culturales, fundaciones y proyectos de periodismo investigativo cuentan con líneas, enfoques y áreas dedicadas a trabajar por una pedagogía de la paz. Podríamos reconocer, a partir de 2008, cuando el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia publica su primer documento-informe ([La masacre de Trujillo. Una tragedia que no cesa](#)), una ruta de iniciativas y esfuerzos de los que han resultado numerosos documentos testimoniales, reflexivos, académicos, y diversos materiales de archivo que conforman una constelación

37. Por ejemplo, la publicación [Memorias en tiempos de guerra](#) o la caja de herramientas [Recordar y narrar el conflicto](#).

38. Como resultado del [Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia—Ejército del Pueblo FARC-EP](#)

de lecturas, huellas, herramientas, recursos que suelen ser consultados por quienes han decidido trabajar en la comprensión del conflicto armado colombiano y en las historias de guerras y violencia. Trabajar para (buscar, pensar, soñar) la paz, desde todos estos frentes, en los que el arte y la educación se empiezan a encontrar cuando los trabajos de investigación, los informes de las comisiones de expertos y los diagnósticos incluyen, poco a poco, testimonios, manifestaciones, voces de las víctimas. Esto será clave porque nos permitirá considerar cómo el arte, la pedagogía para la paz, y la educación que va de la mano con lo artístico (y la formación estética, muy importante en esta tesis), se conjugan para expandir el alcance de los proyectos de investigación sobre el conflicto armado. Esta expansión se piensa como *terapéutica*, desde lo que planteaba Germán Guzmán Campos en la década del 70 hasta lo que hoy se conoce como *arteterapia* o *arte-reconciliación*. Y también se piensa como un giro sociológico y estético. Gonzalo Sánchez (2019), exdirector del Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH), habla de un retorno del sujeto en los últimos decenios, lo que se traduce en una *era de la memoria*, o una *era de lo testimonial* (p. 141).

Hay que preguntarse por la recepción y la implementación de la Cátedra de Paz, antes y después de la firma de los Acuerdos de la Habana. En marzo de 2019, por ejemplo, Ana Cristina Navarro, directora de Pedagogía de la Comisión de la Verdad, dijo en una entrevista para la revista *Semana Educación* que la Cátedra debía ser “reactivada” (2019)³⁹ porque estaba “desvirtuada” o “dormida”. Es una opinión que está sustentada por experiencias (al parecer fallidas) previas, sobre todo por lo que ha ocurrido en las regiones alejadas de las grandes capitales. Navarro habla del desconocimiento de la Historia (así con mayúsculas) como el problema principal que enfrentan estos proyectos tan grandes y tan necesarios: las poblaciones rurales, las poblaciones

39. Recuperado de: <https://www.semana.com/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552/>

campesinas, desconocen (en un sentido documental) la complejidad de lo que ha ocurrido porque lo han vivido con más intensidad. Como cuando alguien queda aturcido, pasmado. En la misma línea conceptual que trabajaron los intelectuales europeos después de la Segunda Guerra Mundial y sus pares en América del Sur tras las dictaduras militares, Navarro entiende este proceso de afrontar y enfrentar los horrores como una tarea que tiene un propósito que no se limita a la terapia de choque (ver el horror, oír el horror), sino que apunta hacia la no repetición. No queda claro por qué estos proyectos fracasan o se estancan. Hay ideas en el aire: la obligatoriedad riñe con dos situaciones que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas y colegios públicos de todo el país (públicos o privados). Por un lado, maestras y maestros tienen cierta autonomía para decidir qué tanto se habla o no del conflicto armado. El estudiantado puede ser renuente, apático, y esto en muchos casos es leído por el profesorado como una actitud que se debe respetar, porque lo último que se pretende es hacer más daño, revivir vivencias dolorosas, en fin, “meter el dedo en la llaga”, como se dice coloquialmente. El otro asunto es que aunque la paz en Colombia se ha definido como un mandato constitucional (artículo 22 de la Constitución Política), es un concepto y una forma de vida social que no se puede impartir como una verdad indiscutible y no se puede imponer, sobre todo porque hay un desconocimiento común sobre qué se entiende por paz (Vásquez-Russi, 2020). Si optamos por el ideal de una cultura de convivencia y tolerancia que funciona de manera orgánica dentro de un sistema democrático, podemos considerar, siguiendo a Vásquez-Russi, cómo se enseña a las generaciones más jóvenes a vivir dentro de este sistema de valores democráticos (cómo y para qué). La tensión entre la posibilidad de un adoctrinamiento político y un libre albedrío produce un estado de indecisiones, un limbo donde los actores más importantes son los docentes, que tendrían que optar por un camino. Vásquez-Russi compara las perspectivas de las filósofas Martha Nussbaum y Hannah Arendt para referirse a este espacio de discusión:

De un lado se encuentra Martha Nussbaum, quien aboga por la expansión de los valores democráticos en las escuelas como contrapeso a una educación para la renta y el capital [...] Para ella, la educación es la base de la existencia del sistema democrático.

[...] En la otra orilla de pensamiento se encuentra Hannah Arendt, quien en su ensayo “La crisis en la educación”, de la compilación *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, afirma que una de las razones de la crisis de la educación en la modernidad en Estados Unidos es la instrucción política en las escuelas [...] En la perspectiva de Arendt, la educación para la democracia estaría yendo en contravía de su propio fin, pues sería impartida de forma vertical y sin el respeto al otro, como un interlocutor válido de razonamiento, lo cual genera una cultura política más cercana al servilismo que a la democracia. En la perspectiva de Nussbaum, la democracia no es algo innato y requiere ser aprendida, para garantizar su mantenimiento. (2020, p. 229)

El asunto para los docentes es cómo se puede “aplicar en la realidad lo expuesto en la normativa”, dice Vásquez-Russi (2020, p. 230). Sobre este cómo hay que decir, en relación a la Cátedra de Paz y en general a la situación de la educación en Colombia y en el mundo, que tiene que ver con el cambio de una perspectiva educativa conductista a una constructivista, y en principio este rumbo puede ser favorable si lo que se busca es evitar la imposición y el adoctrinamiento, como señalaba Arendt. El problema que señala Vásquez-Russi tiene que ver con la vaguedad (o la desarticulación) con que se plantean y ejecutan los proyectos pedagógicos y se asimilan los objetivos para educar en competencias:

Si bien las fuentes dan algunas ideas sobre qué tipo de actividades pueden ser usadas para cada clase según los propósitos de la Cátedra, estas no logran concretar cómo realizarlas con coherencia, ni cómo relacionarlas con los propósitos de cada clase dedicada a la Cátedra de la Paz. Es decir, plantean actividades generales que pueden ser útiles, pero que no están articuladas a los objetivos de la Cátedra ni a los Estándares Básicos de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación, base de los currículos de formación ciudadana. (2020, p. 232)

Después del desastre, nuevas sensibilidades: más escuelas perturbables, más escuelas inciertas

Soy tan misteriosa que no me entiendo

—CLARICE LISPECTOR

But when poets use metaphors, they are not talking for themselves, or for two or three intimate friends, they are finding words that are able to make clear what was totally confused.

To explain to crowds what is at the foundation of life.

Metaphors are tools for understanding.

—FRANCO “BIFO” BERARDI

En julio de 2019 compartí una serie de preguntas y de intuiciones enmarcadas dentro del temario propuesto para el Congreso de Colombianista en su versión XXI, realizada en julio de 2019, en la ciudad de Bogotá: *las transiciones, los desafíos y las encrucijadas en nuestros relatos sobre el conflicto social en Colombia*. Estas preguntas y estas intuiciones surgieron durante el proceso de investigación doctoral y se sitúan en la posibilidad de comprender cómo se articulan la educación y el arte en Colombia con nuestra experiencia vital (y mortal) con la guerra. Acudí a una serie de procesos que se sitúan en el campo artístico y en el campo educativo, y a otros que proponen cruces e intercambios entre estos enfoques. El resultado de esta reflexión es una suerte de panorama de experiencias que toman lo educativo y lo artístico como nociones fundamentales para pensar formas distintas de generar procesos de aprendizaje y para desmontar prácticas dogmáticas y, en esencia, atravesar con el pensamiento y las prácticas sensibles la experiencia de generar e intercambiar conocimientos y formas (otras) de hacer.

Se trata de esbozar un recorrido, con sus desvíos y sus estancias, con sus enclaves, sus islas y sus cuevas, con sus llanuras, hacia una especie de respuesta sobre el *qué hacer*. Qué debemos hacer después del desastre; cómo debemos seguir y rehacernos, cómo entendemos lo que nos pasó, cómo se lo contamos a otros. Pienso que esta respuesta que da cobijo a otras posibles respuestas se teje con los hilos de una serie de reflexiones y de experiencias con las que se ha buscado trazar rutas nuevas en lo artístico, lo educativo y en lo académico; desde lo que reflexionaban Adorno y Marcuse en esa insuperable década del 60, pasando por el manifiesto infrarrealista de Roberto Bolaño hasta las *escuelas rebeldes* de los zapatistas, a finales del siglo XX, y la teoría abisal —post abisal de Boaventura de Sousa Santos, y lo que vamos a encontrar sobre la marcha es la necesidad de concebir otra relación con las palabras, desmontar muchas definiciones y construir otros significados que den alcance a la impresionante complejidad de la experiencia social.

Chirico dice: es necesario que el pensamiento se aleje de todo lo que se llama lógica y buen sentido, que se aleje de todas las trabas humanas de modo tal que las cosas le aparezcan bajo un nuevo aspecto, como iluminadas por una constelación aparecida por primera vez. Los infrarrealistas dicen: Vamos a meternos de cabeza en todas las trabas humanas, de modo tal que las cosas empiecen a moverse dentro de uno mismo, una visión alucinante del hombre. (Bolaño, 1976. párr. 10)

El llamado a la emancipación ha tenido varias formas y capítulos, y durante décadas no ha sido más que un grito en el desierto, cuando no un eslogan publicitario. Herbert Marcuse se preguntaba en 1967 por qué no tomábamos de una buena vez la decisión de alzarnos contra el aparato-sistema opresor, teniendo en cuenta que ya contábamos con todas las herramientas intelectuales y técnicas para lograrlo,

Ahí están todas las fuerzas materiales e intelectuales que es posible aplicar a la realización de una sociedad libre. El que no se apliquen a ello ha de atribuirse exclusivamente a la movilización total de la sociedad existente contra su propia posibilidad de liberación. Pero esta situación no convierte en modo alguno en utopía el proyecto mismo de la transformación. (Marcuse, 1967. p. 25)

Y la respuesta que él mismo se daba en ese entonces estaba más del otro lado que de este; quiero decir que aunque la explicación es técnica, intelectual, lo que lleva en sí misma es la *peligrosa* invitación a un excursus: desmontar la moral judeocristiana por otra moral vitalista y biológica del goce, del placer, de la amistad, de la no competitividad; fundar una nueva antropología en la cual nos rijan otras necesidades vitales, ajenas a la necesidad de trabajar para *ganarse* la vida:

Estas nuevas necesidades vitales posibilitarán entonces, como fuerza productiva social, una transformación técnica total del mundo de la vida, y creo que sólo en un mundo así transformado se hacen posibles nuevas situaciones humanas, nuevas relaciones entre los hombres. (Marcuse, 1967. p. 14)

Las transformaciones comienzan en la imaginación, un terreno donde el arte suele darse bien, donde los conocimientos se expanden (Camnitzer, 2016) hacia lo otro, hacia lo distinto (Chul Han, 2017). Pero sabemos que para llegar a este consenso, para poner en marcha

un proyecto social de transformación a través de nuevas palabras y nuevos giros en el lenguaje, hace falta entender, primero, por qué es necesario hacer estos giros, por qué las palabras y sus cargas simbólicas y semánticas son, al tiempo, tan extrañas en su abstracción — como lo son las estrellas— y tan esenciales para determinar nuestro rumbo, nuestra relación con el pasado y nuestra forma de mirar hacia adelante. Nuestra forma de navegar.

Al final, lo que ocurre en esta intervención es que encontramos hilos que acercan este modo de hablar —modo estandarizado y legítimo, este modo de evento académico—, con un modo poético de encontrarnos y compartir lo que pensamos, lo que planeamos, lo que tememos y lo que deseamos.

Una de las primeras cuestiones que me propuse abordar en los comienzos de este proyecto fue la posibilidad de conocer y entender cómo las prácticas artísticas pueden ocupar un lugar central y vital en los procesos de reparación y reconciliación, en un contexto de guerra y en eso que llaman posguerra, algo que aún no conocemos muy bien. Lo que orienta esta primera búsqueda es el ánimo de cuestionar la idea de que el arte sane o repare o nos vuelva mejores personas. Así como por arte de magia. Bajo este cuestionamiento subyace la inquietud sobre la forma como se concibe el arte en estos espacios, en estos escenarios de guerra y postguerra: qué se entiende por arte y qué se podría entender, además de sus posibilidades terapéuticas. Hacer del arte una terapia o proponer experiencias artísticas como una terapia no es el problema en sí; no viene al caso reñir con este enfoque de la práctica artística. Lo que sí podemos cuestionar es la manera como esta posibilidad de acción y de pensamiento se articula con procesos sociales como el nuestro, procesos de guerra, con todos sus horrores y sus desconciertos y sus perplejidades. Me remito pues a un par de experiencias ocurridas hace varios años en dos lugares de América Latina: en el barrio El Chorrillo, en Panamá, en el año 2013, y lo que pasa en el barrio Terrón Colorado, en Cali, Colombia, en el 2018.

Qué pasa en Panamá: el colectivo español de artistas urbanos Boa Mistura hace una intervención en el barrio El Chorrillo, en el año 2013. Qué hacen: pintan la fachada del edificio con la ayuda y la participación de sus residentes. El proyecto se llama “Somos luz”. Conocí este proyecto gracias a mi director de tesis doctoral, el doctor Pedro Chacón Gordillo, que me sugirió mirar el proceso para incorporarlo a las respectivas referencias del estado de la cuestión de la investigación. Por supuesto, teníamos que mirar el proceso porque allí es cuando ocurre algo clave, importante, en la línea de los trabajos artísticos de corte social: el trabajo en colaboración y la posibilidad de que se generen transformaciones en las personas. El proceso está muy bien documentado en un sentido publicitario. Quiero decir que se promociona bien y lo digo sin la intención de sonar peyorativo o sardónico. Lo digo como un hecho concreto: se presenta como un proyecto serio, planeado, riguroso. Estos trabajos tienen que ponerse en circulación con estas palabras bien para asegurar una continuidad financiera, política.

A partir de eso me pregunto qué es lo que hay detrás de esta “buena forma” de documentar, y aquí vienen a cuento las comillas, porque considero que hay que cuestionar esa buena práctica, ese método de trabajo, ese testimonio. Y el cuestionamiento tiene como único propósito entender cómo es que se concibe y se propone el trabajo artístico con personas y comunidades que están en situaciones sociales desfavorables; cómo se define el arte en estos casos, qué se le atribuye, cómo se plantea la experiencia artística y cómo se definen sus alcances o sus excesos. Lo de los excesos lo recuperaré más adelante, cuando aluda a la idea de que el lenguaje poético o el sentir poético son, en esencia, desbordamiento, salto, cabriola, grito.



Leamos este pasaje sobre el proyecto *Somos luz*, publicado en la página del colectivo Boa Mistura:

A día de hoy, El Chorrillo está asociado a la delincuencia de las 14 bandas que operan en el barrio y que lo convierten en una de las principales áreas rojas de la ciudad. Tras esa capa de violencia, lo cierto es que se trata de un lugar donde hemos encontrado gente maravillosa que nos ha abierto sus casas de par en par. (2013, párr. 4.)

Cita visual. *Somos luz* (2013, Boamistura). <https://www.boamistura.com/proyecto/somos-luz/>

Me llama la atención cómo este estado de las cosas, este panorama, parece desconectado de la experiencia artística. Es posible que en este punto mi lectura sea pernicioso; leo lo que quiero leer, lo que quiero señalar: que el mundo, en este informe técnico, sigue igual o peor. Y da lo mismo. Aquellas palabras del colectivo fueron escritas después de la realización del proyecto, y lo que considero ausente en ellas no es un reporte sobre la solución por arte de magia ni la evidencia testimonial de que el arte cambió las vidas de las personas, como suelen decir aquellos que se rehabilitan de la drogadicción y afirman que fueron salvados por Jesucristo; no, lo que extraño allí es

la articulación entre la narrativa de esa experiencia artística y el curso de los hechos.

Lo voy a decir en unas líneas hipotéticas: los artistas que hablan por su trabajo y la situación de su trabajo en aquel contexto podrían decir algo más sobre los hechos que relatan con este tono periodístico que no toma mucho partido por nada. La manera como presentan su proyecto tiene tal grado de pulcritud técnica, tal delimitación informativa, que no permite imaginar cómo la obra y el proceso plantean no solo diálogos felices y tranquilos con las personas, sino que pueden exceder esos límites para hablar de otra manera, para tejer con el pensamiento artístico otras tramas en las que se pueda contar la vida. Pienso, por ejemplo, que uno podría imaginar que una de esas 14 bandas delincuenciales se pueda llamar “Luz” o “Somos luz”, en respuesta a la acción artística o como una continuación de la acción artística. Así, uno podría decir que el arte estuvo allí de una forma paradójica, que sí ocurrió algo y sí generó una huella extraña en los chicos y las chicas, y que no fue solamente una actividad que los “distrajo” durante un par de días de su cotidianidad violenta. Y podríamos pensar, en este juego hipotético, que esa presencia poética o paradójica del arte no *respondió* a la situación del contexto con ayudas ni sanaciones ni brigadas de salvación, y en cambio sí trabajó con los símbolos, con los elementos intangibles que le dan sentido a la experiencia humana, con las palabras, los sueños, el deseo, el miedo, la ferocidad, la ambigüedad.

Esta idea del arte que sirve como sustrato simbólico tiene que ver con la posibilidad de que la actitud poética atravesase nuestros intercambios y nuestros espacios, no como un hecho literario o como un texto recitado y aprendido, sino como un baile, como una coreografía en la cual se activa una dimensión corporal y rebelde del lenguaje:

The point is that poetry is, by definition, irresponsible. The responsibility of poets is not juridical, it is not legal, not political. Nevertheless, poets have an enormous responsibility when it comes to signs, to words, to concepts, to images. (Franco Berardi “Bifo”, 2019. Párr. 26)⁴⁰

El asunto es que la poesía, por definición, es *irresponsable*. La responsabilidad de los y las poetas no es jurídica, no es legal ni política. Y sin embargo, los y las poetas tienen una enorme responsabilidad cuando hablamos de signos, palabras, conceptos, imágenes. (Traducción propia, 2019)

De nuevo: el papel o la función del arte no se concibe como aquel soplo mágico que soluciona los problemas en un dos por tres, pero tampoco se limita o se reduce a la pausa lúdica, a la distracción. Es *otra cosa*, y está bien que lo digamos así, en este modo indeterminado; puede que no sepamos muy bien cuál es esa otra cosa, puede ser que si un día llegamos a saberla, a definirla, se desvanezca, como decía Marx que se desvanecería todo lo sólido en el aire (en este caso lo sólido sería el misterio, o el mito, arruinados por la sobre explicación y la sobre exhibición), o como sugería Walter Benjamin cuando hablaba de la pérdida de la experiencia narrable o memorable en su famoso ensayo El narrador: es cierto que con la modernidad este desprestigio de la narración se agudiza; se reduce su potencial (de ser portadora de sabiduría) al intercambio de datos, pero no hay que pasar por alto que Benjamin advierte que este proceso no es el resultado de la modernidad, sino que obedece a la suma de una serie de fuerzas productivas históricas seculares en las que se puede percibir una suerte de fascinación por aquello que se desvanece (Benjamin, 1936). Para no ir muy lejos: aquello que se desvanece puede ser la posibilidad de asir el mundo y contárselo a otros, o puede ser el poema del mundo en sí mismo, el poema que se desborda, se expande o se contrae, como los cuerpos, como el deseo. No lo sabemos, porque esa afirmación que hace Benjamin le juega a Dios y al diablo, como se dice en la coloquialidad: por un lado nos dice que la crisis de la narración, aunque se

40. 2019. Recuperado de: <https://mondediplo.com/outsidein/an-interview-with-franco-bifo-berardi>

manifieste en la modernidad, no es una consecuencia directa ni de las guerras ni de la prensa ni de la novela literaria; es algo que viene de más atrás, pero eso se queda así en suspenso, un poco en el misterio. Y por otro lado, nos sugiere que puede existir cierta fascinación poética por esa idea del mundo que se desvanece, es decir, por esa inestabilidad o fragilidad de nuestras certezas, y esto último lo podríamos leer en función de lo que nos plantean muchas experiencias artísticas: ausencias, paradojas, misterios, incertezas, rarezas que dan continuidad a nuestra relación mítica con el mundo.

Un año después de realizado el proyecto *Somos luz*, pasó algo muy interesante con la obra. Se transformó en otra cosa, se convirtió en un malentendido y en un *toma y dame* entre la gente del barrio, la alcaldía de Panamá y el colectivo español.⁴¹

La obra fue intervenida por unos pintores que al parecer fueron contratados por la Alcaldía de Panamá, a petición de los residentes del edificio Begonia; los pintores taparon partes de la obra sin considerar que se trataba de un proceso artístico que debía ser respetado y conservado, porque simplemente cumplieron con el encargo que tenían. Los vecinos dijeron que sí y que no; que sí pidieron que volvieran a pintar sobre la obra porque ésta se estaba arruinando por la humedad, y que no, que nadie había pedido que arruinaran la obra. La alcaldía insiste en que fueron los mismos vecinos los que pidieron que se echara otra capa de pintura, al ver cómo la obra que habían hecho con los artistas españoles se estaba poniendo fea. Al colectivo español el asunto le sentó fatal, por supuesto; se sintieron irrespetados y maltratados, porque se puso en duda su profesionalismo: haber pintado sobre el edificio sin considerar que antes de maquillarlo con colores alegres, se necesitaba un trabajo de limpieza y reparación de la vieja fachada, algo que no se hizo. Pero en todo caso, lo que se pierde entre las versiones encontradas es el relato de los habitantes del edificio, un relato disímil y contradictorio, fiel a lo que era el edificio

41. https://www.prensa.com/cultura/Boa-Mistura-Chorrillo-incertidumbre_2_3868133153.html

antes de ser intervenido por los artistas españoles: un mosaico de colores sin ningún plan decorativo ni mensajes optimistas. Cada quien pintaba su parte de la fachada como podía, como le salía del corazón y del bolsillo, y eso es lo que se distorsiona y se aplaca con la propuesta del colectivo español: el caos tan variopinto de los vecinos los inspira y los inquieta, y por eso les proponen a los residentes unificar esa entropía en otra retícula, creando una composición muy similar a esta tendencia de escribir los nombres de las ciudades entre elementos coloridos y adornos, para venderles una buena imagen a los turistas.

La otra experiencia que propongo considerar ocurre en la ciudad de Cali, en Colombia. El proyecto consistió en pintar muchas casas del barrio Terrón Colorado, un barrio de ladera que está ubicado junto al corredor que se conoce como la vía al mar, camino que conecta a Cali y al resto del país con el puerto de Buenaventura. Esto dijo meses atrás la autora y gestora del proyecto, en una entrevista que le realizaron en un portal de internet. Cito las palabras de la arquitecta Sandra Freyre, autora del proyecto *Terrón coloreado*: “Mi intención real fue darle vida a la entrada y salida de Cali hacia el Pacífico colombiano, transformando la vida de las personas que viven ahí...” (Freyre, 2018. párr. 4). Aquí tenemos, otra vez, el asunto de la *transformación* de las vidas, que en este caso no se define muy bien en los documentos o en los informes o en las notas de prensa; es algo que se da por sentado y se limita a la idea de que la experiencia artística colaborativa te puede sacar de tu horrible cotidianidad, y posiblemente te ayude a ver la vida con otra actitud, una actitud más *colorida*:

Me parecía que llegábamos por el Pacífico colombiano a ver un montón de casas construidas sin un orden, entonces pensé que eso podía cambiar un poquito y aprovechando historias y experiencias de otros países en los que ha funcionado. (Freyre, 2018. párr. 5)



Fotografía de archivo (Moreno, O. 2018). Esquina de *Terrón coloreado*. Recuperado de: <https://yosoycali.com.co/barrio-terron-colorado/>



Fotografía de archivo (2012). Primeras casas que reciben las capas de pintura colorida y un debate breve en la página del proyecto en Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/TerronColoreado/photos/a.166421470152046/222533884540804>

Esta apreciación sobre el desorden y la espontaneidad de los residentes del barrio coincide con un análisis que hicieron los de Boa Mistura sobre el edificio Begonia, en el barrio El Chorrillo, en Panamá. En ambos casos, se trata de una lectura “bienintencionada” que sirve de base para proponer un modo de hacer con el que se controvierte el criterio (o el no criterio) estético de la comunidad. La idea del arte, tanto en la experiencia panameña como en la caleña, se circunscribe a una serie de posibilidades controladas, alejadas de la idea del exceso poético; el arte embellece y colorea lo sombrío, el arte hace que las personas del barrio se organicen y se identifiquen con un mensaje (somos luz, somos coloridos), y el arte sana de alguna manera el tejido social lastimado, lo alivia como un analgésico nos alivia un desamor.

El asunto es que estas iniciativas se ubican en un espectro superficial de experiencias globales, porque funcionan como acciones que dialogan muy bien con la idea del voluntariado y la labor social de las fundaciones que diseñan las industrias y las corporaciones, y en este sentido, el diálogo que establecen con las comunidades se limita casi siempre a las posibilidades lúdicas o terapéuticas del arte, evitando así cualquier posibilidad de fuga poética, cualquier puesta en escena en la que se desdibuje aquella idea feliz del arte que alivia y maquilla. Voces críticas se oyeron cuando en 2013 el gobierno de la ciudad de Puerto Príncipe, en Haití, pintó las casas del barrio Jalosuie. Se dijo algo que se ha oído en relación a otros casos similares: que estos proyectos buscan “maquillar la miseria”, para que las vistas sean agradables a los turistas, a los inversionistas extranjeros, a los que poco o nada les importa la realidad social de estos lugares. Justamente en este caso se hizo evidente el interés cosmético cuando el resultado final de las jornadas de pintura de las casas coincidió con la inauguración de un hotel de cinco estrellas que tiene una panorámica de esta barriada⁴².

42. Nota de prensa: “Gobierno haitiano maquilla la miseria”. (2013) <https://www.pressenza.com/es/2013/10/gobierno-haitiano-maquilla-miseria/>

Sobre este fenómeno se han generado debates interminables en los que se señala y se condena el obrar cínico del capital con su arsenal simbólico: su presencia asfixiante y usurpadora en el campo de la sensibilidad, su capacidad de convertir cualquier manifestación crítica en un texto publicitario, en un espejismo de liberación, etcétera.

En su momento, el diálogo con mi director de tesis giraba en torno a estas preguntas: cómo el arte puede generar dinámicas de reconciliación o de recuperación en contextos sociales complejos, como el del barrio El Chorrillo, en Panamá o en Terrón Colorado, en Cali, o, así en una formulación más amplia, cómo podríamos entender lo que sucede con muchos proyectos artísticos colombianos que trabajan con la guerra; cómo se clasifican y se catalogan, cómo se revela lo que se han propuesto y lo que han logrado, cómo podrían ser tenidos en cuenta, eventualmente, como experiencias necesarias dentro del contexto escolar. Yo pensaba, por ejemplo, en lo que podría pasar si llevásemos la serie de fotografías del artista Leonardo Herrera al salón de clase, esas fotos de cielos crepusculares sobre bajo los cuales amanecían cadáveres durante los años noventa, en Cali. La perspectiva del cielo visto desde la hierba, la perspectiva del muerto, de su última visión. Así, le propuse a mi director hacer una revisión de un número de experiencias artísticas en Colombia, para ver cómo se están entendiendo y documentando estos procesos y cómo se podrían encontrar, eventualmente, líneas o caminos de ida y regreso hacia la experiencia educativa, no solo en el campo de la educación artística sino en todo el horizonte pedagógico, pensando en el término que sugieren Luis Camnitzer y los participantes de la experiencia “Ni arte ni educación” (2015): *vertebrar*. Vertebrar lo artístico con lo pedagógico, o al contrario. Entiendo pues que la perspectiva desde la cual revisamos inicialmente la experiencia del colectivo Boa Mistura estaba inspirada por una serie de postulados sobre los usos sociales del arte (el arte que ocurre en las calles o en las escuelas, que se relaciona con las personas de a pie en sus contextos) y, eventualmente, por los usos terapéuticos del arte, el arte que ayuda a sanar, el arte que les da a las

personas otra oportunidad para reconstruir sus vidas, reparar daños, unir lo que se desunió, etcétera. Pero cuando yo me enfrento a estas ideas, formulo las siguientes preguntas: ¿se puede medir el “impacto” real de estas acciones artísticas? ¿cómo se sabe con certeza y con probidad que estos procesos generan, en efecto, cambios significativos en las vidas de estas personas? ¿cómo se dialoga con y entre las personas las posibles nociones de lo artístico, cómo se construyen directrices con estas experiencias y discusiones críticas y honestas sobre lo que es el arte? ¿cómo se conciben horizontes y proyecciones sensibles en los que el arte no solo sirve para sanar o para hacer terapia sino que permite consolidar puntos de vista y apuestas estéticas que plantean cuestionamientos críticos a la realidad y a la paradójica la experiencia humana? Sé que son preguntas muy cargadas de matices y detalles problemáticos, pero aquello es, ciertamente, lo que yo percibo ausente en la “buena documentación” que se hace de estos proyectos.

A la pregunta ¿qué hacer después del desastre? se puede contestar con una proposición operativa y universal, si no global: nos reconstruimos, nos rehacemos, nos reconciliamos y seguimos adelante. Es una directriz que tenemos incorporada en nuestro programa existencial, y como tal se acata, a veces de buena gana, a veces con la mirada clavada en el suelo, el suelo bajo el cual han enterrado a muchos de nuestros muertos. Después, sí, está la versión poética de ese amanecer del desastre, como sugiere Chul Han (2016) cuando evoca las palabras de Blanchot: el desastre sería una expropiación del yo, un espectáculo que me despoja de mí y de mi autorreferencialidad para colmarme de dicha, como el niño que ve en el cielo sin estrellas, en el cielo desastrado, la extraña promesa de algo más, de otra cosa desconocida.

Muy cerca de esta lectura poética estaría la reflexión del poeta polaco Adam Zagajewski⁴³: después del fin del mundo, después del desastre, lo único que hay que hacer es seguir con la vida; los muertos

43. Estas palabras de Zagajewski están en el libro *Solidaridad y soledad* (Acantilado, 2010). Aquí en esta publicación digital se puede leer el pasaje al que hago mención: <https://callelorco.com/2016/08/21/despues-del-fin-del-mundo-adam-zagajewski/>

van a seguir muertos (aunque los recordemos vivos) y la ropa se secará en el tendedero, y los niños jugarán en un pastizal y los amantes encontrarán un lecho, un techo, una sombra. Después del desastre sigue la vida como si nada, es lo que dice Zagajewski, y lo que podemos intuir en sus palabras es un fondo poético tremendo, que logra su cometido: nos pone a pensar, nos incomoda y nos tranquiliza, nos incomoda, nos tranquiliza.

Esta idea de que después del desastre no queda otra opción tuvo una versión bien coloquial aquí en Colombia, en una serie de calcomanías o avisos que decoraban hace unos años las tiendas de barrio, los almacenes de variedades, y algunos restaurantes tradicionales o en los vehículos de transporte público. Se decía en esos casos que “aquí no se hablaba mal de la situación”, y en cambio tendríamos pues que hablar de lo bien que iban las cosas. Puede ser que esta variante provenga de una convicción regional respecto a la laboriosidad y la pujanza, y a lo mejor tiene alguna consecuencia en el posterior eslogan derechista que promovía esta tendencia del “trabajar, trabajar y trabajar”. Me interesa abordar el uso que se hace de estas palabras y el fondo que tienen, si lo tienen: reconstruirse, repararse, rehacerse, reconciliarse, etc.

Vuelvo a la otra orilla del debate sobre el qué hacer después del desastre, para encontrar respuestas que se orientan hacia la cuestión planteada por Adorno: “hacer poesía después de Auschwitz es un acto de barbarie” o “[es] imposible escribir bien —literalmente— después de Auschwitz”. Estas frases de Adorno nos suenan muy familiares, y con toda seguridad entendemos que fueron formulaciones inquietantes que dejó sobre la marcha cuando pensó en qué deberíamos hacer para que no se repitiera Auschwitz. Centrémonos en el valor paradójico, poético y pedagógico, de esas palabras: no es que no se pueda ni se deba escribir poesía ni hacer arte después de semejante horror; por supuesto, tenemos que hacer poesía, durante y después de los desastres, pero es importante que podamos preguntarnos, sobre todo después de estas tragedias, cuál es el mundo en el que se han de

escribir estos poemas después del horror, cuál es el marco referencial en el que deben concebirse: cómo sería esa nueva gramática de las emociones en la que podrían florecer nuevas poesías, nuevas canciones, nuevos bailes, nuevas escuelas, nuevas formas de pensar en lo colectivo y en el cuerpo, como experiencia intersubjetiva o como campo común de batalla:

Yo sostengo que lo más importante para evitar el peligro de una repetición de Auschwitz es combatir la ciega supremacía de todas las formas de lo colectivo, fortalecer la resistencia contra ellas arrojando luz sobre el problema de la masificación. Esto no es tan abstracto como suena, en vista de la pasión con que precisamente los hombres jóvenes, de conciencia progresista, se incorporan a toda suerte de grupos. Puede vincularse este hecho con el padecimiento que en ellos se inflige, sobre todo inicialmente, a quienes llegan a ser admitidos en sus filas. Piénsese simplemente en las primeras experiencias de la escuela. Habría que atacar todos aquellos modos de *folk-ways*, costumbres populares y ritos de iniciación que causan dolor físico a un individuo —a menudo, hasta lo insoportable— como precio para sentirse integrante, miembro del grupo. (Adorno, 1966. párr. 13)

Recordemos que la idea de lo colectivo que propone Adorno en aquel entonces no se corresponde en todo su sentido con la idea de lo colectivo como resistencia, disidencia y suma de fuerzas colaborativas. Esta noción tiene otro matiz, y se inscribe en prácticas anti hegemónicas y disruptivas que surgen ante el agobio del régimen capitalista después de la Segunda Guerra Mundial. En este caso, los valores que cohesionan estas formas de encontrarse y resistir se articulan a otras necesidades y a otras formas de existir o de sentir, formas que se distancian o se desligan del paradigma neoliberal. Lo que condenó Adorno en su conferencia *La educación después de Auschwitz* (1966) tiene que ver con un sentido de la colectividad en el que se impone la pertenencia, la militancia, la estandarización y, finalmente, el sometimiento de cualquier posible fuga simbólica subjetiva a los intereses del colectivo. Así comienza el fascismo, así comienza Auschwitz una y otra vez, es lo que parece advertir Adorno.

Esta lectura se puede prestar para malas interpretaciones, claro; se puede deformar hasta convertirse en una apología al individualismo radical indolente, pero ese no es el rumbo que esbozó Adorno. Lo crucial en su propuesta, o en su panorama de críticas y preguntas sobre el pasado y el porvenir, es la insistencia en la necesidad de entender cómo llegaron a formarse aquellas mentalidades psicóticas responsables del horror de Auschwitz, y lo que surge en la dinámica de aquel debate es, precisamente, una reflexión sobre la peligrosa inercia del dogma de lo colectivo; esa convicción a la que se suman los sujetos después de pasar por una serie de rituales en los que se les convence de que la educación o el entrenamiento para defender una causa tienen que ser procesos dolorosos. Lo que ocurre aquí con estas personas, además de padecer ellas mismas un sufrimiento atroz en nombre del rigor y la disciplina, es que se convierten en abismos humanos por los que se despeña cualquier posibilidad de sentir compasión por los otros, por el distinto, por el que no está cuando le llaman, por el que no camina al mismo paso, por el que no concibe la vida de la misma forma, y así.

La ponderada dureza que debe lograr la educación significa, sencillamente, indiferencia al dolor. Al respecto, no se distingue demasiado entre dolor propio y ajeno. La persona dura consigo misma se arroga el derecho de ser dura también con los demás, y se venga en ellos del dolor cuyas emociones no puede manifestar, que debe reprimir. Ha llegado el momento de hacer consciente este mecanismo y de promover una educación que ya no premie como antes el dolor y la capacidad de soportar los dolores. Con otras palabras, la educación debería tomar en serio una idea que de ningún modo es extraña a la filosofía: la angustia no debe reprimirse. Cuando la angustia no es reprimida, cuando el individuo se permite tener realmente tanta angustia como esta realidad merece, entonces desaparecerá probablemente gran parte del efecto destructor de la angustia inconsciente y desviada. (Adorno, 1966. párr. 13.)

Señalo pues, en este punto, dos cuestiones medulares para la discusión que nos convoca, cuestiones que se tornan insoslayables luego de tener este encuentro con la pregunta sobre el qué hacer después del desastre. Lo primero es que hay que considerar es que el arte se puede

asumir como un medio o una posibilidad problemática (en un sentido filosófico) en los procesos de trabajo con comunidades y personas que pertenezcan a un contexto de guerra. Esta versión problemática del arte se distancia del hacer terapéutico, de la actividad lúdica, del paréntesis recreativo, y abre otras vías, otras formas de pensar en el horror, en la fatalidad y en la ausencia de justicia y de compasión. Estas otras vías, estas otras formas, se acercan más a las paradojas que nutren el hacer poético en contraste con esas formas programáticas de la superación de conflictos. Al respecto, conviene sumar a este corpus de referentes el proyecto de investigación *Art and reconciliation* (artreconciliation.org), fundado por el Consejo de Investigación en Artes y Humanidades del Reino Unido, y liderado por el King's College de Londres. El objetivo central de este proyecto de investigación es la necesidad de redefinir y reconceptualizar la idea de la reconciliación en escenarios de postconflicto. Han tomado como uno de sus primeros casos de estudio la guerra en Kosovo, y en este proceso han señalado que en aquella noción institucional de la reconciliación subyace un entramado burocrático y anquilosado, que entorpece muchas iniciativas artísticas y de comunicación, generando reticencia entre las personas que llevan a costas el peso existencial de una guerra. No se puede imponer la reconciliación, no se puede regular ni ajustar a lineamientos procedimentales; el acto de reconciliación se parece mucho al acto de enamorarse: no se puede esperar que ocurra bajo unas directrices y unos parámetros normativos en los que no se tienen en cuenta las formas de sentir el paso del tiempo (en ese proceso de lidiar con el dolor y el rencor) o se trazan objetivos sumamente ambiciosos, desconectados de las experiencias cotidianas de las personas y de sus procesos autónomos de memoria y resistencia.

Por esto, muchas de las experiencias y las acciones que se presentan como exitosas en el caso de la investigación sobre la guerra en Kosovo tuvieron un carácter informal, enfocado en las posibilidades de encuentro por fuera de los espacios oficiales y los proyectos institucionales de reconciliación. Así se pudo comprobar, en sesiones de

conversación y en intercambios sobre sus experiencias vitales (la música, los viajes), cómo las personas llegaban a cuestionar las narrativas dominantes sobre la guerra:

Many civil society organisations targeted their work at young people and saw positive outcomes between groups. These organisations defined success in their work as educating young people about opportunities to travel, to converse with other groups and, sometimes, as enabling such travel and exchanges. They believed these activities provided participants with new information that questioned dominant narratives about the conflict, as well as an invaluable opportunity to meet members of the other ethnic group. These situations did not involve discussions about politics, society or violence at first, but through socialisation outside of the core activities of travel or exchanges (for example, over drinks) and in the pursuit of common interests (for example, interests in the arts or music), these conversations began to occur. They “talked about the war incognito”. This finding contradicts the commonly assumed premise that the divergent, ethnically-centred, representations of conflict are an obstacle to discussions about the most delicate issues concerning the conflict. In this respect, activities that are not primarily addressed at reconciliation, through challenging dominant narratives about the conflict, facilitate exchange on the most challenging issues dividing Serbs and Albanians. (Sokolić, Kostovicova, s.f. párr. 6)

Muchas organizaciones de la sociedad civil enfocaron su trabajo en los jóvenes y vieron buenos resultados entre los grupos. Estas organizaciones resumieron el éxito de su trabajo pensando en la educación de los jóvenes sobre las oportunidades de viajar, conversar con otros grupos y, a veces, facilitando dichos viajes e intercambios. Creían que estas actividades proporcionaban a los participantes nuevas informaciones que cuestionaban las narrativas dominantes sobre el conflicto, y una oportunidad inestimable para conocer a miembros del otro grupo étnico. Al principio estas situaciones no implicaban discusiones sobre política, sociedad o violencia, pero a través de la socialización fuera de las actividades principales de los viajes o los intercambios (por ejemplo, tomando una copa) y en la búsqueda de intereses comunes (por ejemplo, intereses en las artes o la música), estas conversaciones se dieron. Se hablaba de la guerra de *incógnito*. Este hallazgo contradice la premisa comúnmente asumida de que las representaciones divergentes del conflicto, centradas en las etnias, son un obstáculo para las discusiones sobre las cuestiones más delicadas relativas al conflicto. Así, las actividades que no están dirigidas principalmente a la reconciliación, al cuestionar las narrativas dominantes sobre el conflicto, facilitan el intercambio sobre las cuestiones más difíciles que dividen a serbios y albaneses. (Traducción propia, 2022).

Pensar en la educación y en su relación con las artes como el otro aspecto medular en esta reflexión, sobre todo cuando hablamos de un escenario de guerra como el nuestro, nos permite considerar una dinámica de intercambio en la que podemos atisbar, como ya dijimos, la noción de lo poético (que atraviesa este campo de intersecciones y debates), precisamente como un exceso que se opone a los méritos del hombre, méritos que son como atributos caros a la racionalidad y al sistema de valores con los que se mide el desempeño de las personas en el teatro de la interacción social (Berardi “Bifo”, 2017. p. 162). Entonces, Bifo (2017) se refiere a los usos convencionales y predecibles que hacemos del lenguaje en nuestras interacciones interpersonales; esta dinámica, que nos sitúa en un proceso de mutuo entendimiento, que es la que rige nuestros grandes proyectos de convivencia y nuestro proyecto educativo, y aquí el problema no es, ciertamente, haber alcanzado esta capacidad intelectual para entendernos; el problema es que este esquema de valores, creencias y prácticas, establece unos límites que impiden, en muchos casos, que se propicien encuentros por fuera de esos límites. En otras palabras, estos límites reducen la noción de lo poético a experiencias medibles y por eso mismo despojadas de todo misterio, y el misterio aquí, más que un capricho o un fetiche artístico (como ya sugerimos) es la instancia de emancipación hacia la que podemos dirigir nuestras preguntas y nuestras búsquedas estéticas; búsquedas que son esenciales en la consolidación de prácticas sociales sensibles a través de las cuales armamos puentes entre las personas y sus experiencias, entre sus tiempos vitales.

Pensar en la conjunción entre arte y educación en esta encrucijada significa, finalmente, pensar en un ejercicio de reconceptualización de muchos términos estructurales y muchas de las palabras con las que hemos aceptado seguir un relato de nuestras desdichas. Lo que Camnitzer propone en su ensayo *Ni arte ni educación* (2016) es trabajar en la redefinición de ambos conceptos; en el caso del arte, se

trata de superar la idea de que es un medio de producción y una práctica humana reducida al buen uso (el uso utilitario) del tiempo libre:

La dinámica comercial que favorece el consumo ha llevado a confundir el objeto artístico con el arte mismo. Este hecho nos impide cumplir plenamente con la función más importante: la de ayudar a dilucidar las áreas del desconocimiento. Lo que superficialmente llamamos 'misterio' no es el milagro que nos entrega el dogma religioso. Tampoco es la representación de la oscuridad impenetrable de lo desconocido. El misterio es lo que nos marca el límite de lo que conocemos. Nos desafía para que desmitifiquemos a ese límite y que así podamos llegar al misterio siguiente. Es lo que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al área desconocimiento, como si estrenáramos un juego de video. Nos permite no solamente conocer lo nuevo, sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas. (Camnitzer, 2016. p.p 21-22)

El arte y la educación, pensados así, no están obligados a servir para nada productivo ni nada puntual; no deben responder a proyectos en los que el éxito de un trabajo se mide con indicadores de buena gestión y eficiencia, o peor: con la profusión de postales felices en las que se disuelve la posibilidad de imaginar otras formas de la experiencia humana en su dimensión comunicativa (interrelacional, erótica, corporal) y estética.

La poesía (como el arte) no está obligada a salvarnos, como señala Franco Berardi (2019); la poesía no nos salvará de la extinción ni de las catástrofes ni de la fatalidad; pero la poesía sí nos puede ayudar a entender, como proceso conceptual, como hecho estético, lo que nos ha ocurrido, y este entender no está reducido al acto racional ni está enmarcado dentro del dogma ilustrado (Garcés, 2017); es un entender a través de las relaciones entre los cuerpos, a través de las correspondencias cómplices, del silencio o del grito de indignación o incredulidad, un grito que se transmite a través del roce de las pieles y a través de las ondas invisibles:

What we need now is a conceptual and aesthetic understanding of what is happening to us. Of course when you say 'save the world' you mean avoid war, avoid famine, ok, ok. But the real point is understanding. And capitalism is impeaching our understanding. Because capitalism is suggesting some superstitions as natural, like growth, expansion, salary, competition. These are concepts. Words. Not natural things. We have to deconstruct the naturalization that capitalism has imposed on our life. And poetry is the preferred tool for doing that. Because poetry does not accept superstitions. (Franco Berardi "Bifo", 2019. párr. 27)

“Lo que necesitamos ahora es una comprensión conceptual y estética de lo que nos está pasando. Por supuesto, cuando uno dice ‘salvar el mundo’ quiere decir evitar la guerra, evitar la hambruna, ok, ok. Pero el punto es la comprensión. Y el capitalismo está impugnando nuestra comprensión. Porque el capitalismo está sugiriendo algunas supersticiones como hechos naturales, como el crecimiento, la expansión, el salario, la competencia. Estos son conceptos. Palabras. No son cosas naturales. Tenemos que deconstruir la naturalización que el capitalismo ha impuesto sobre nuestras vidas. Y la poesía es la herramienta preferida para hacerlo. Porque la poesía no acepta supersticiones”. (Traducción propia, 2022)

Me sitúo junto a las palabras de Franco Berardi “Bifo” para esbozar una poética de la fundación de nuevas escuelas. Sigamos esta idea como quien sigue un juego de imaginación y de tramas posibles: las escuelas nuevas son las escuelas abandonadas que han fotografiado, por ejemplo, Juan Manuel Echavarría o Jesús Abad Colorado, escuelas en las que aparecen otras formas de vida (la vegetación, el merodeo de animales, la luz del sol que entra franca en ausencia de un techo, el resplandor de las estrellas sobre las ruinas en la alta noche). O están las escuelas paradójicas del proyecto *Pedagogías Invisibles*, de Madrid, cuyo objetivo es “desarrollar en la sociedad el pensamiento artístico.” O la *Escuela Incierta* que nace en Cali, Colombia, a partir de la propuesta del artista Víctor Albarracín, o la Escuela Perturbable, que se propone en el Museo Reina Sofía a partir de las reflexiones de Luis Camnitzer sobre el arte, la educación y los museos, o la Escuelita Militante, del proyecto Entre, en Uruguay.



Son escuelas que no son escuelas, escuelas que se proponen exceder los límites institucionales y curriculares y propiciar otras formas de estar y de relacionarse y de ausentarse, otras formas de asumir el sentido de la vida.

Lo que esto implica es la implementación de una poética que atraviesa el campo de las interacciones y los intercambios a través de los cuales nos encontramos y nos reconocemos, una poética en la que se les buscan otros destinos y significados a las palabras, como sugiere Camnitzer (2016) cuando afirma que tanto el concepto de arte como el de educación fallan desde la base semántica y lingüística donde se han erigido como proyecto social, cultural, institucional y, por supuesto, económico.

Nos corresponde revisar con sumo cuidado estas experiencias, estas escuelas otras, para entender cómo se han transformado desde sus primeras formulaciones conceptuales hasta sus prácticas en el presente, cómo sus enfoques metodológicos o anti metodológicos dialogan con las expectativas y deseos de las personas y ponen en crisis modelos anteriores, y permiten pensar en otras formas de hacer, en

Fotografía de archivo (Lugar a dudas, 2018). Sesión de la Escuela Incierta 3, en Lugar a dudas, Cali. Colombia.

el estar y en el relacionarse. Y sobre todo, es muy necesario poder entender, a través de sus formas de documentación, cómo se auto analizan estas experiencias, cómo se cuentan en sus propias relatorías. En términos generales, lo que puede entenderse en las formulaciones de casi todas estas escuelas raras es la necesidad imperiosa de hacer las cosas de otra manera, de buscar otros rumbos, de consolidar otros métodos y propiciar otras relaciones entre las personas y los espacios de producción y pensamiento. Y por supuesto, la pregunta obligada es ¿por qué? ¿qué es lo que está fallando? ¿por qué hay que buscar otros rumbos, por qué mirar hacia otros horizontes?

Para la primera versión de la escuela (incierto), exploraremos las nociones de improductividad, decreación y ocio, como espacios para la resistencia y la vida. En esferas sociales co-optadas por el capital, es importante estructurar visiones alternas de mundo que nos impulsen a encarar la realidad con valentía. Con este primer experimento, *lugar a dudas* busca conectar comunidades de artistas en la ciudad, el país y otros lugares del mundo, en un ecosistema en el que todos puedan darles forma a sus ideas con libertad y sin la presión de los resultados. (Manifiesto de la Escuela Incierto, año 2017)

En el caso de la Escuela Perturbable (2018-2019), la invitación a una experiencia de aprendizaje radical se centra en la posibilidad de que la educación artística sea entendida y asumida como una práctica emancipadora, y, de nuevo, la pregunta es ¿emanciparse de qué? ¿de quién?

(Escuela Perturbable) Pretende situarse en la tensión de no ser un programa pedagógico, ni un programa artístico, ni un programa de curaduría, sino una experiencia de aprendizaje radical cuyo objetivo fundamental es visibilizar la importancia de la educación artística como práctica emancipadora en las sociedades contemporáneas. (s.f.)



Fotografía de archivo (Acaso, 2019). Una sesión de trabajo en el proyecto *Escuela Perturbable*. Recuperada de: <https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/>

En el proyecto *Escuela Incierta* y en el proyecto *Escuela Perturbable* la idea de encontrar otra forma de estructurar o desordenar la vida se plantea como un acto de valentía o como un acto radical. Como si se tratase de un plan de fuga, de una insurrección. Ya sabemos que el referente opresor o el símbolo de la opresión tiene un nombre, una definición histórica y económica, y también sabemos que los mecanismos y los símbolos de opresión funcionan en distintos niveles de la experiencia humana; es el capital que “co-opta” las prácticas sociales, las políticas educativas y culturales, las relaciones entre nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras corporalidades y nuestra vocación, y lo que hoy podemos reconocer, para volver a las palabras de Berardi, es que la estancia en este modelo de vida se torna asfixiante o amodorrante.

Capitalism is suffocating us. I look at how this consciousness is actually spread among the tens of millions of young people who have been marching. This is a movement that will last for years. And the real enemy of this movement is suffocation. But if you look beyond suffocation, you see growth, competition, and profit. I call it 'capitalism'. (Berardi, 2019, párr. 10)

El capitalismo nos está asfixiando. Veo cómo esta consciencia se está esparciendo entre decenas de millones de jóvenes que han estado protestando. Este es un movimiento que durará por años. Y el enemigo real de este movimiento es la asfixia. Pero si uno mira más allá de la asfixia, ves el crecimiento, la competencia, la ganancia. Yo lo llamo 'capitalismo' (Traducción propia, 2022)

Propongo pensar en la forma como las preguntas de nuestros proyectos investigativos cambian. Cuando miro hacia atrás, entiendo ahora que la pregunta no era si el arte podía servirnos para sanar o para reconciliarnos; la pregunta era un poco más complicada, si entendemos lo complicado como una manifestación de algo esencial y subyacente que no se ve de buenas a primeras. Lo complicado es que para preguntarse si el arte me puede sanar o me puede ayudar a darle otra vez espacio en mi vida al otro, al que me hizo daño, primero hay que preguntarse por las definiciones del arte, por la arqueología de sus significados, por los incontables rumbos (casi todos devenidos en naufragio) que ha tenido esa empresa de consolidar una definición de lo que es el arte. Puede ser que la palabra *complejidad* sea aún más acertada. En este mismo impulso habría que preguntarse, como ya lo sugerí arriba, a dónde nos quieren llevar estas otras palabras que se alzan con los vientos de la guerra: la idea del territorio, la idea de la reconciliación y la reparación, la noción de contexto, la idea que tenemos del tiempo vital, de nuestra finitud (Mèlich, 2006), etc.

En esta formulación caótica de estas preguntas, en medio de este enjambre ruidoso, me veo impelido a decir que la pregunta sobre el qué hace el arte en nuestra guerra, qué nos puede hacer el arte, qué revela sobre nuestro dolor y nuestra vida, se ha transformado en una pregunta por el quién somos en nuestro relato y cómo nos podemos contar, o como lo escribí en otro ensayo que está incluido en el

capítulo sobre la metodología, pensando en algunos amigos artistas con los que inicié un ejercicio de correspondencias: ¿de dónde serán?

Tal como dice la canción *Son de la loma*, del trío Matamoros: “mamá yo quiero saber de dónde son los cantantes”.

Este cambio en el rumbo de la pregunta de investigación es un cambio que me sitúa en un escenario de práctica *a/r/tográfica*, como la define la investigadora canadiense Rita Irwin, pensando en los procesos de investigación en artes y educación que devienen en acercamientos o encuentros en los cuales las preguntas se transforman (la experiencia vital de los investigadores se transforma) y migran hacia un hacer más cercano al arte, y en mi caso, este movimiento me ha permitido estar en un tiempo de escritura que se podría definir como ensayística, en su acepción más literal: he ensayado, he probado, he dado vueltas y he olvidado el camino y he regresado y encontrado, para otros, el movimiento de la vida (Mélích, 2011).

Imagino que hay una especie de decoro o código de conducta que me advierte que debo distanciarme del poema (como acto vital), o de ese ensayo que no va a ninguna parte, para lograr cierto tipo de concreción metodológica. Y pienso, en este momento: no. No puedo distanciarme. Aquél es el método: las derivas poéticas para saber quiénes son esos amigos artistas con los que habremos de fundar una escuela nueva, el currículo de esa nueva escuela, un poemario que se llame “sean obligatorias las paradojas”, o algo así. Pienso en este momento en lo que escribió el poeta colombiano Horacio Benavides para el especial que hizo la revista *Arcadia* en 2018, y me veo desplazado de aquí, del dogma racional y sus edificios concretos y simbólicos, a un paisaje extraño cuya ley y cuyo horizonte es el poema:

En poesía no se trata de esclarecer los hechos, la verdad no es la relación más cercana entre lo sucedido y el relato. Es otra cosa. Desalojadas las ideas preconcebidas, creado el vacío, es posible que en el fondo aparezca el poema, acabado de bañar, con un rostro que no esperábamos. (Benavides, 2018)

Ese vacío lo podemos crear con el poema, con la imaginación poética. Es el mismo vacío del que habla Chul Han cuando evoca las palabras de Blanchot: el niño que llora de regocijo cuando se enfrenta al cielo sin estrellas. Es el *vacío* que podemos ver en las escuelas abandonadas, las escuelas de las fotografías de Echavarría o Abad Colorado, por ejemplo. En ese vacío está el poema, entre la vegetación y entre la extraña promesa de que la escuela puede ser más que el techo, los muros y el pizarrón.

Con estas ideas me descubro caminando bajo la intermitencia titilante de estas palabras que hemos de transformar en otra cosa, en otras palabras.

Pienso que esta articulación posible con el espacio académico, con estas palabras que quieren ser otras, ha sido un viaje a un escenario extraño en el que me imagino proponiendo las leyes o los principios para la fundación de nuevas escuelas, y por eso estoy agradecido.

Señalo, para concluir, un par de asuntos, ante lo innegable, ante el hecho de que sí están pasando cosas, de lado y lado; es decir, en un pulso de toma y dame entre el horror y el arte. Pensemos, nada más, en la escena del niño que grita junto al cadáver de su madre, y pensemos en lo inminente de nuestra escena artística. Leo a la profesora Maritza López de la Roche para conectar esta noción de *inminencia* del arte con la manera como unos y otros entendemos las posibilidades de acción que tiene el arte cuando se piensa en el escenario político, en las crisis sociales. Las artes son inminentes porque revelan, no porque produzcan cosas, no porque cambien el mundo como se enuncia en las manifestaciones políticas. Esta *inminencia*, dice López (2021) releendo a Néstor García Canclini, “implica sugerir, en vez de trabajar con representaciones literales” (p. 113). La sugerencia inquieta, asombra, incomoda. El poder de transformación de las obras de arte reside en sus cualidades metafóricas, que nunca han de leerse de manera literal, ni con un afán explicativo. “La literatura y el arte dan resonancia a voces que proceden de lugares diversos de la sociedad y las escuchan de modos diferentes a otros, hacen con ellas algo

distinto que los discursos políticos, sociológicos o religiosos. ¿Qué deben hacer para convertirlas en literatura o en arte? Nadie lo sabe de antemano” (Canclini, 2011. p. 60)

Pensemos pues en la forma como se están tejiendo estas acciones, estas experiencias: ¿qué sugieren, de entrada? Yo me pregunto quiénes estamos pensando en esto y qué es lo que estamos pensando, cómo unimos las piezas y cómo descartamos pistas falsas. Qué hacemos con esto. El grito del niño, el cadáver de la madre, la celebración del arte, los análisis sociológicos del arte, las noticias nefastas.

Hace un tiempo noté que una de las páginas donde se alojaron muchos trabajos artísticos relacionados con la guerra, el proyecto Oropéndola, que hacía parte del Centro Nacional de Memoria Histórica, estaba fuera del aire, caído, apagado, refundido. Eventualmente, encontré en otra página la documentación que estaba buscando: una relatoría en la que se nos contara, en una versión ampliada, cuál era la historia del proyecto. Di con un documento y otro par de artículos, firmados por los autores-investigadores de la iniciativa, Camilo Leyva y Manuela Ochoa. Necesitaba acceder a los documentos para dar curso a mi trabajo académico, así como en algún momento necesitaba encontrar en el catálogo del Museo de la Memoria las fotos del artista Leonardo Herrera, las fotos de los cielos que mencioné atrás. Esta ausencia del archivo de las obras —ausencia temporal, accidental, o definitiva— me lleva a pensar en las costuras o en la trama que hemos intentado hacer, entre todos, a partir de este tipo de experiencias artísticas. Existe esa trama, aunque a veces desaparece, y esa trama es solo un segmento, una región de un mapa mucho más complejo y vasto. La otra cuestión es esta: ¿qué es lo que tenemos entre manos, en los bolsillos, en los recuerdos? ¿con qué contamos para imaginar nuevas escuelas, nuevos currículos atravesados por el arte?

Esta serie de cuestiones tiene que ver con elementos históricos que han sido analizados por expertos en nuestra guerra, como el francés Daniel Pécaut: la idea que tenemos de nuestra tragedia sería

la de una ausencia notable de referentes emancipatorios, y es por esto que la guerra, aunque la reconocemos como tal, como ese viejo teatro itinerante y heterogéneo del horror y la crueldad, parece ser un hecho que nos abrumba y nos supera, parece ser más grande que nuestras investigaciones históricas y nuestros mitos.

Hace un par de años, la investigadora Alexandra García Marrugo publicó en su blog “La perorata⁴⁴” un resumen de uno de los capítulos de su tesis doctoral en filosofía: los colombianos hemos odiado más a las FARC y no tanto a los paramilitares, principalmente por las decisiones editoriales que se han tomado en la prensa a la hora de definir lo que han hecho en la guerra unos y otros. (García Marrugo, 2016). Lo que pienso, al recordar esto, es que no hemos hecho bien la pregunta, o no la hemos hecho las veces suficientes: *por qué nos ha ocurrido esto*. Ya sabemos que estos medios pertenecen a unas élites políticas y económicas que han cuidado sus intereses a sangre y fuego, y eso significa que han hecho todo lo posible por neutralizar cualquier espacio, cualquier símbolo, cualquier movimiento que se asocie con algún tipo de insurrección o emancipación. Pero esta sería solo una parte de la respuesta. Lo que señala García Marrugo ocurre en un nivel discursivo; es un fenómeno del lenguaje, un problema con nuestras palabras, esas palabras de las que hemos hablado a lo largo de este ensayo. Digo que es un nivel discursivo para señalar un lugar en el mapa del conocimiento, pero no quiero seguir en la trampa liminal, en la retícula donde se encajan nuestros intereses y nuestras necesidades. Vuelvo a la imagen del tejido, a la posibilidad de una trama, una complejidad en la que tendremos islas y orillas de silencio, pero bajo estos capítulos vitales de nuestro relato puede extenderse, como una raíz vegetal o de rayos fosforescentes, como un complejo capilar de fuego y hielo, algo que llamamos arte, y eso es lo que podría cohesionar nuestros trabajos de investigación, nuestros hallaz-

44. <https://laperorata.wordpress.com/2016/10/10/de-por-que-odiamos-a-las-farc-y-no-tanto-a-los-paras/>

gos en la abstracción estadística con el curso poético de los hechos. Otra vez: el grito del niño atraviesa las membranas de la curiosidad y el morbo informativo: rompe, por fin, el texto periodístico, rompe el uso convencional del lenguaje y excede, se desborda. Volvamos a ese grito como el que vuelve a la pregunta de la niña Omaira Sánchez en noviembre de 1985, frente a las cámaras de televisión, mientras de cuello para abajo su cuerpo ya es reclamado por el fango mortal de Armero: “quiero decir unas palabras ¿puedo? Esas palabras van a encontrarse, eventualmente, con el “mantener la democracia, maestro” (del coronel Plazas-Vega, comandante de la operación de retoma “a sangre y fuego” del Palacio de Justicia), y luego con el “no estarían recogiendo café o no fueron a recoger café”, (frase del expresidente Uribe Vélez al referirse al asesinato de unos jóvenes) o con el “eso vuelven dentro de 15 días” (respuesta que le dio un policía a una mujer que estaba buscando a un familiar desaparecido).

Es un encuentro raro, que empieza con la metáfora del lodo que sepulta durante muchos años el grito de los desaparecidos del Palacio de Justicia, pero sobre ese manto de mortandad y de impunidad se abre, de pronto, la inesperada elocuencia de una niña a la que no le quedaban muchas horas de vida. El resumen técnico sobre la muerte de Omayra es la trampa que habremos de evitar: su tragedia no es un “ejemplo de valentía” ni nada por el estilo. Su tragedia es el comienzo de un poema en el que se van a reunir todas estas palabras, como estrellas, sobre el que ha decidido seguir con la vida, como si nada.

SEGUNDA PARTE

202



Fotograma
(Tejada, M.
2021).
Del video
ensayo *Un
fantasma en
mi escuela.*
(2021)

METODOLOGÍA

2.1. Prácticas basadas en las artes y A/r/tografías

En lo metodológico, esta tesis se ubica en la ruta de la Investigación Basada en las Artes (cuyas siglas en inglés son ABR, por *Arts Based Research*). Esta línea está conectada con la Investigación Basada en la Práctica (PBR en inglés) y con la Educación Educativa Basada en las Artes (ABER, en inglés). Como se puede suponer, estas conexiones se basan en dinámicas de complementariedad y de ampliación de los marcos de acción y comprensión según sea el caso. Como el componente central son las artes, podemos asumir que estamos hablando de un conjunto de enfoques caracterizados por la necesidad de incluir a las artes, y a las experiencias estéticas, en un campo más vasto y tradicional: el de las investigaciones en educación, precisamente para ampliar horizontes de acción y reflexión en las prácticas educativas, en las relaciones entre docentes y discentes. Como afirma Rita Irwin, una de las pioneras en la conceptualización y la puesta en práctica del concepto de A/r/tografía:

mediante las artes, una mayor percepción acerca de los eventos, las condiciones y los encuentros les permite a las partes involucradas en el proyecto (o a quienes lo observan) llegar a una nueva comprensión que puede conducir a mejorar las políticas o las prácticas educativas. (2013, p. 107)

Aunque Irwin afirma que la Investigación Basada en las Artes no tiene el propósito de incidir en las experiencias educativas, considero que en lo que respecta a esta tesis doctoral la escogencia del enfoque A/rtoográfico obedece a un interés personal en incidir en la experiencia educativa en un caso particular: cuando corresponda abordar problemáticas sociales complejas, como el conflicto armado colombiano. He

buscado, antes, durante y después de las experiencias con los grupos de docentes y estudiantes, formas que se acerquen más a la experiencia artística, a la producción de narraciones escritas y visuales, sin que esto represente para las personas una carga de trabajo adicional o un conflicto de intereses. Irwin sitúa a la A/r/tografía en el rango de acción de las PBR, las Investigaciones Basadas en la Práctica, para hacer una diferenciación: en el caso de las PBR, se espera que el enfoque de lo que se analiza y se comprende esté puesto en las prácticas, los gestos, las búsquedas de quienes participan en la investigación, a diferencia de las Investigaciones Educativas Basadas en las Artes, que están enfocadas en examinar desde las artes a los eventos educativos (2013, p. 107). La A/r/tografía se ubica en las Investigaciones Basadas en la Práctica porque coincide con las prácticas de investigación-acción, apunta Irwin. En el enfoque a/r/tográfico, esta vida en movimiento, activa y contemplativa, es la propia investigación, en la que concursan artistas, investigadores, estudiantes y docentes. Aludiendo a Springway *et al.* (2018), Rita Irwin señala que es este movimiento el que caracterizará el devenir de los procesos de investigación a/r/tográficos:

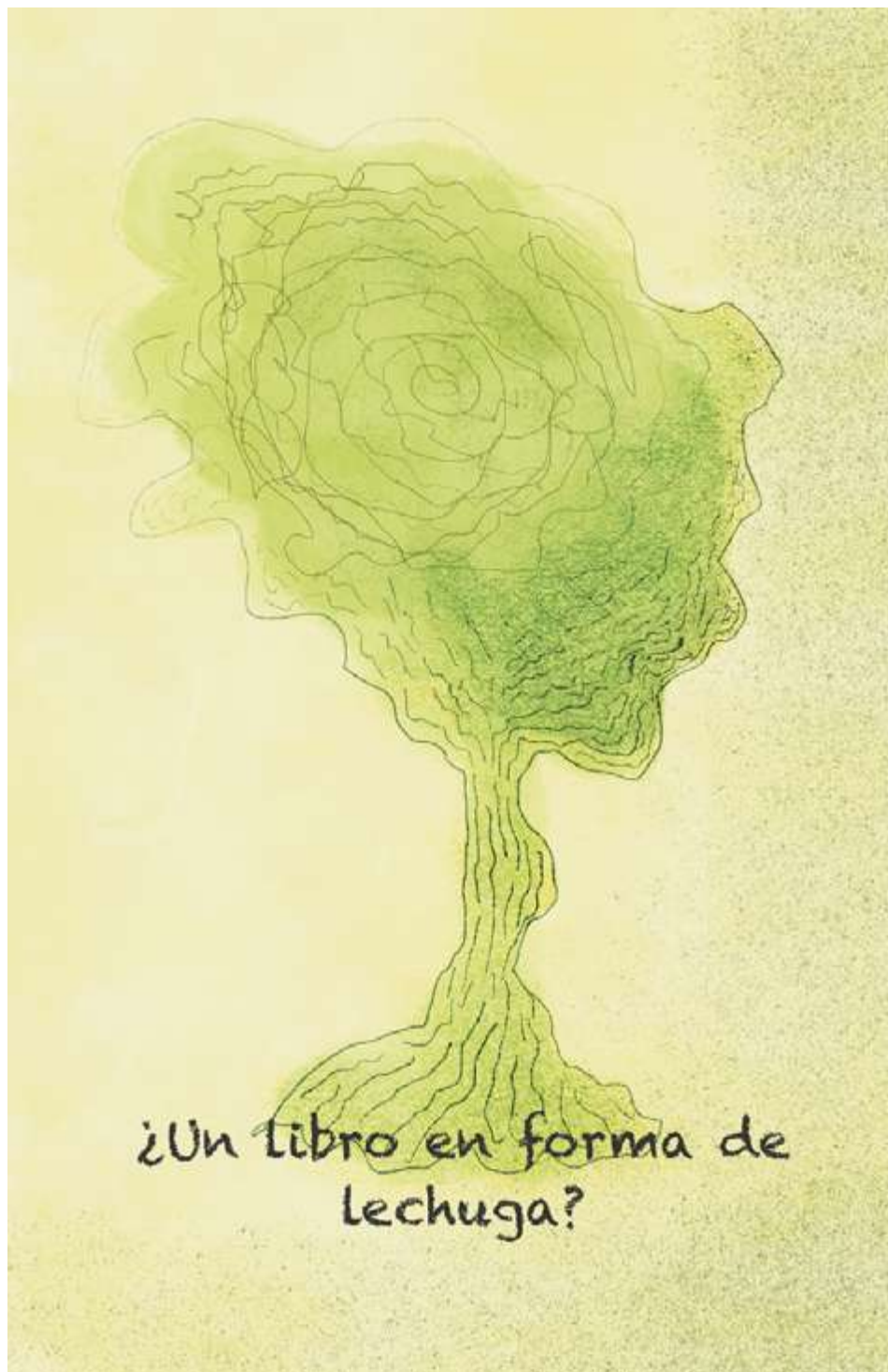
204

Los a/r/tógrafos logran crear artefactos y textos escritos que describen las comprensiones obtenidas a partir de sus preguntas iniciales; sin embargo, también prestan atención a la evolución de las preguntas generadas durante la investigación misma. Así, el proyecto a/r/tográfico a menudo se convierte en un acto de investigación transformador. (2013, p. 108)

Se transforman las preguntas iniciales, se redibuja el trazado y posiblemente se generan otras expectativas sobre los resultados, y esta transformación se refleja en la experiencia personal de los y las participantes: se expande la imaginación creativa y comprensiva, se hace más compleja nuestra idea de lo estético, porque lo reconocemos en la cotidianidad de nuestras vidas y en los procesos de aprendizaje. Durante los tres procesos en los que realicé indagaciones, entrevistas y lecturas, las apuestas metodológicas se basaron en esta idea de la transformación que caracteriza a la A/r/tografía, y esto se puede reconocer en el registro escrito de las tres experiencias, en la experimentación con sonidos y con imágenes, y en los formatos de presentación de los resultados: se pueden reconocer las derivas, los recorridos con el lenguaje y con las composiciones visuales, aunque en todos los casos permanecen

cuestiones como las preguntas por nuestra relación con los hechos históricos de violencia y con el estado de la cuestión presente.

Cita visual (Tejada, 2021).
Detalle de la publicación
Feliz coincidencia. Volumen
2. Un producto a/r/tográ-
fico editorial realizado con
estudiantes de la Institución
Educativa Juana de Caicedo
y Cuero, entre marzo y octu-
bre de 2020.



Son experiencias a/r/tográficas por su heterogeneidad y su nivel de experimentación, porque en ellas se aprecia mi rol como investigador y las relaciones que propuse con las palabras, los deseos, las dudas y los silencios de otras personas. Y porque pueden ser, eventualmente, experiencias que animen a docentes y discentes a expandir sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a enriquecerlos con toda la complejidad de las prácticas artísticas y las estéticas cotidianas.

La a/r/tografía como método nos permite ir y venir entre los caminos de la práctica artística, la investigación cualitativa en ciencias sociales y la educación. Por esto pienso en el valor de la crítica a la hora de analizar las palabras, las nociones y los gestos de algunos artistas que trabajan con la guerra, porque nos permite considerar la complejidad que se entreteje entre los procesos de investigación estéticos, sociales, históricos, y las formas como este trabajo se articula con las sensibilidades en conflicto. Esto último es una cuestión que atañe a lo pedagógico, al tipo de conocimientos y de dudas que las obras y los procesos artísticos pueden propiciar. Y este tránsito de ida y vuelta entre la producción de obras de arte y la articulación de esa experiencia con otros procesos de investigación en comunidades educativas es, como afirma Alison Fast (2020), un trabajo de orientado hacia el estudio propio, o el estudio autorreflexivo:

206

In self-study the specifics of the outcome are not predictable in their fullness and the results cannot be articulated before engaging in the research. When thinking about going to a place I've never been before, the place ends up being different than I imagined before arriving. With a desire to understand, interpretive inquiry can aid in the process of self-awareness and discovery. In this way, a/r/tography is similar to action research as one investigates their own practice with the desire to improve it through deeper understanding (Smith, Week 1, 2019). My hope is that through this a/r/tographic self-study I could gain clarity and understanding of my own creative process and production of knowledge through making and writing. (pp. 11-12)

En el estudio propio, los resultados no son completamente predecibles, y estos resultados no pueden articularse antes de iniciar la investigación. Cuando pienso en ir hacia un lugar en el que nunca he estado, este lugar resulta diferente de lo que imaginaba antes de mi llegada. Con el deseo de comprender, la investigación interpretativa puede facilitar el proceso de autoconocimiento y descubrimiento. De esta manera, la a/r/tografía es cercana a la investigación-acción, dado que uno investiga su propia práctica con el deseo de enriquecerla a través de una comprensión más profunda (Smith, Week 1, 2019). Mi esperanza es que a través de esta a/r/tografía basada en el estudio propio pueda ganar claridad y comprensión de mi propio proceso creativo y de la producción de conocimiento a través de la realización y escritura. (Traducción propia, 2022)

El autoconocimiento, la reflexión personal, el estudio de los gestos propios, se materializa en la escritura, y allí, en ese tejido, aparecen las relaciones con las otras personas; allí se revelan las claves de ese proceso auto reflexivo. Como Sarah MacKenzie-Dawson (2018), concibo mi experiencia a/r/tográfica como un trabajo de investigación poética, o de indagación a través de una poética que se manifiesta en la escritura ensayística y en la búsqueda y producción de imágenes que funcionan como la memoria de un tejido de voces, de intercambios:

Unlike more empirical research methods that might point to generalizations and truth, solutions and answers, poetic inquiry offers a dialogic space for meaning-making that is both personal and shared, multi-faceted and fluid. The writer is exposed, rendering the personal not as a narcissistic performance of self, but rather as a way to create spaces for 'identification and empathetic connection' (PELIAS, 2004, p.1) where through language both reader and writer, self and other may become part of the greater dialogue about what it means to be human. (p.7)

A diferencia de métodos de indagación más empíricos, que apuntan hacia generalizaciones o verdades, soluciones, respuestas, la investigación poética propone un espacio dialógico para crear sentido, de forma personal o compartida, fluido y multifacético. El escritor se expone, se define en lo personal no mediante una pose narcisista sino en una creación de espacios para 'identificar y crear conexiones empáticas' (PELIAS, 2004, p.1) en las que, a través del lenguaje, lector y escritor, el otro y uno mismo, hacen parte de ese gran diálogo que implica ser humanos. (Traducción propia, 2022).

Lo clave de la indagación vital, pensando en el método a/r/tográfico, es aquella actitud autorreflexiva que podemos reconocer en el trabajo de los artistas (cómo abordan sus vivencias, sus sueños, cómo interpretan su pasado y su presente, cómo lo narran o lo poetizan en sus producciones) y luego adoptar en nuestras indagaciones educativas. Es decir: normalmente, las docentes que participan de manera colaborativa realizan con sus estudiantes indagaciones sobre obras artísticas, revisan documentaciones, analizan gestos, pero este proceso no se limita a esa fase de estudio ilustrativo, sino que también se convierte en una experiencia estética cargada de posibles giros, matices, gestos vitales: "Los cruzamientos de documentos, entendidos como testimonios de un artista, favorecen un clima abierto a averiguar mayores matices en su voz. Porque el medio formal empleado (sea imagen, texto o combinación de ambos) no debe distraernos de investigar las

posibilidades de un total producido que, igual, emana pensamiento de una misma experiencia vital.” (Domínguez Muniño, 2021. p. 161).

Estos cruzamientos referidos por Domínguez Muniño propician un clima favorable para el desarrollo de las prácticas artísticas y educativas, porque al indagar sobre lo testimonial en los procesos de creación de otros, se generan conexiones y apropiaciones significativas, que animan, que motivan: se comprenden ideas propias partiendo de ideas ajenas (2021, p. 164). La lectura, las indagaciones, el análisis de la documentación, requiere en estos casos que consideremos elementos poéticos que han sido soslayados de los ejercicios fenomenológicos tradicionales: “Es muy frecuente que nuestro alumnado parta de esquemas categoriales donde la crónica vital se reduce a la mera descriptiva de situaciones concretas, sin incorporar elementos vitales del pensamiento abstracto (lo imaginario, lo onírico, lo intuitivo o conceptualizado filosóficamente, etc.). De ahí que, familiarizarles con el lenguaje estético o poético (que en realidad es una suerte de metalenguajes como hemos visto), sea condición inicial e iniciática –por aquello del decisivo componente experiencial que aparece–. Este proceso indagador no se esclaviza a los datos externos o las secuencias lógicas, como ocurre en las otras investigaciones ‘tradicionales’”. (Domínguez Muniño, 2021. p. 162).

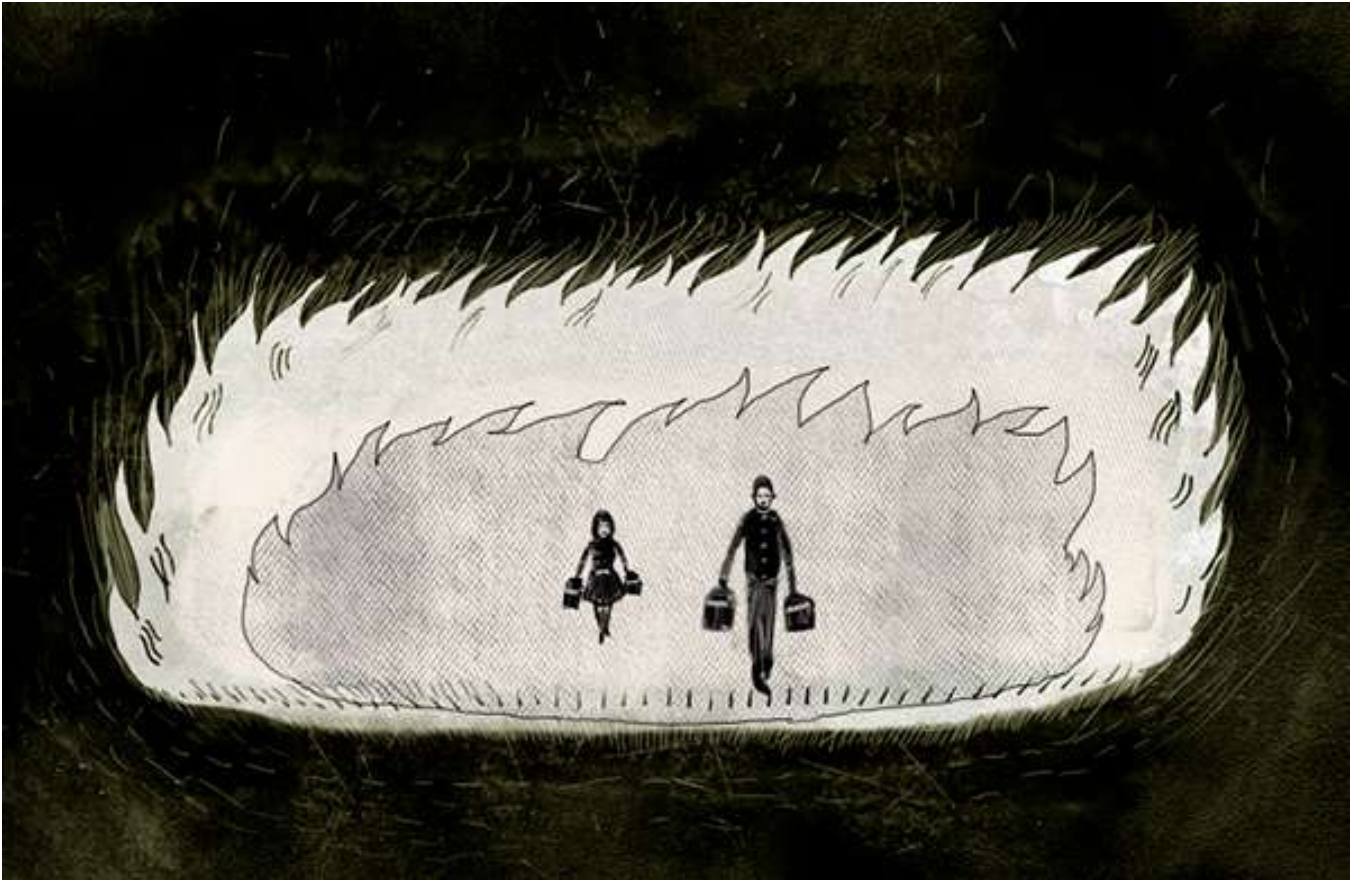
2.1.1. Contextos y debates

La carrera de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Valle, de la cual soy egresado y docente de planta, está adscrita a la Facultad de Artes Integradas. No es común en nuestro contexto que las carreras de comunicación pertenezcan a las facultades de arte. Normalmente están dentro de institutos, escuelas o facultades de humanidades. En este caso hablo de institutos, escuelas o facultades de forma indistinta porque lo hago desde el contexto universitario latinoamericano, en el que se entiende que cualquiera de estas instancias bien podría corresponder al campo de la educación superior universitaria. Es importante aclarar esto para situarnos en las reflexiones del investigador holandés Henk Borgdorff, a propósito del debate sobre el lugar de la investigación artística en la academia tradicional. Para Borgdorff (2010), hay que comprender que la discusión se basa en

las dudas que se tienen sobre las investigaciones que se realizan en las academias de artes, que en el contexto anglosajón y el de algunos países europeos que él toma como referencia están por fuera de las universidades, si bien se consideran como centros de enseñanza profesionalizantes. En el caso latinoamericano, aunque hay academias de artes que funcionan de manera independiente de las universidades, éstas también se hallan, con frecuencia, en la oferta académica de las grandes universidades. Hacen parte de las universidades, aunque esto no garantiza, por supuesto, que estén a salvo del manto de dudas sobre su estatus como lugares donde se produce investigación en un sentido universitario. Decía que la escuela de comunicación social y periodismo a la cual pertenezco está dentro de una facultad de artes porque este asunto incide de forma significativa en mi relación con la producción artística y con una experiencia de formación teórica que está atravesada, interpelada y complementada de manera permanente por las artes. Esto se refleja, primero, en la presencia de cursos que permiten que la experiencia académica se viva también como una experiencia artística, o que cuando se piensa en la experiencia académica, en nuestro caso, se incluya en ésta la experiencia artística. Por supuesto, el núcleo de la carrera, el tronco teórico, está conformado por cursos y seminarios que tienen contenidos y metodologías más cercanas a las que se imparten en las facultades de humanidades y ciencias sociales, y en ese sentido podríamos decir que el componente que le da robustez y consistencia científica a nuestra carrera es aquel que se nutre de la tradición humanística y científica. Pero por otro lado podríamos decir que sin los cursos y seminarios que tienen características artísticas (escritura narrativa, fotografía, cine, cursos de estética) nuestra carrera estaría incompleta, sin esa otra mitad fundamental. Gracias a esta configuración particular dentro del ecosistema universitario, he podido trabajar en proyectos de creación artística que dialogan con los principios de la tradición académica. Desde que hice mis primeras derivas de investigación en la línea del problema educación y conflicto armado colombiano, por allá en 2007 y 2008, hasta el presente, cuando escribo este informe de investigación y producción artística, he podido coordinar y participar en experiencias de aprendizaje como talleres, cursos universitarios y laboratorios de creación en los que convergen, casi siempre de manera afortunada,

los recursos y los instrumentos de las ciencias sociales y de las artes. Cuando analizo ese recorrido, entiendo que si bien he obrado de manera intuitiva en lo que respecta a las formas de investigar desde las artes, a las posibles formas, las bases teóricas que recibí en los cursos teóricos de corte humanístico me han permitido proponer tejidos de referencias y dispositivos de lectura y análisis que estructuran las experiencias artísticas y las orientan en muchos casos a través del tejido social donde han de realizarse. En el caso de las experiencias previas en artes y educación que han tenido como objeto de estudio y de prácticas estéticas el conflicto armado colombiano, es innegable la importancia que tienen los aportes teóricos para establecer criterios de comprensión sobre el concepto de memoria, sobre la historia reciente, las narraciones y los problemas de la imagen, desde la filosofía y la semiótica. Habrá que pensar pues en una intuición que tiene una forma poética y un contenido híbrido, ensayístico, si seguimos las reflexiones de Vilém Flusser.

Incluyo en esta reflexión algunas imágenes del proyecto *Diseño, Memoria y Conflicto*, realizado entre 2012 y 2013 con un grupo de estudiantes de diseño gráfico de la Universidad del Cauca, en la ciudad de Popayán, en el sur de Colombia, porque es un antecedente pertinente para este proyecto doctoral. Se trató de un espacio de investigación y creación en un contexto educativo (universitario), y fue la primera experiencia profesional en la que propuse y luego realicé con un grupo de estudiantes un abordaje al conflicto armado colombiano a través de una serie de recursos artísticos, en este caso narraciones gráficas, ilustraciones y relatos breves. Aunque la experiencia fue breve, el resultado de las piezas elaboradas por los estudiantes y la retroalimentación de la experiencia del curso me motivaron a seguir explorando formas de aproximación y de comprensión del conflicto armado y de las guerras a través del arte y de la formación estética.



211



Ensayo visual (Tejada, M. 2022). Compuesto por una fotografía personal (2012) y dos dibujos digitales (2013) elaborados durante el proceso de exposición del proyecto *Diseño memoria y conflicto*, realizado con estudiantes del programa de Diseño Gráfico de la Universidad del Cauca.



212

Ensayo visual (Autor, 2022). Compuesto por dos citas visuales: parodia del Almanaque Bristol (Fernández, D. 2012) [izquierda] y referencia de la cubierta original del almanaque (recuperada de almanaquebristol.com.co/) [derecha]. El estudiante Daniel Fernández elaboró una publicación breve cuya forma parodiaba el almanaque Bristol, un folleto de datos misceláneos, esotéricos y de saberes populares que circula en Colombia. El contenido del almanaque de Fernández es una colección de relatos breves en los que se esbozan conexiones de recuerdos y experiencias, de memorias, entre sus familiares y el conflicto colombiano. Fue su propuesta de entrega final para el curso *Diseño, Memoria y Conflicto*.

Popayán era el centro de Comercio durante la primera mitad del siglo XX, el viaje desde varios rincones del Cauca, hacía peligrosos los caminos y los embentamientos entre bandos no dejaban titeres con cabeza, sin embargo la necesidad de buscar sustento era más fuerte.

Enriqueta Chaux, era una muchacha del Tambu, Cauca, vecina de Don Domingo Fernández, y de su esposa, Rosa Ochoa. Ella iba dos veces al mes a vender los plátanos y el café que sacaban de la finca, hasta la plaza de mercado en Popayán. Estos peligrosos caminos no eran problema para aquella bella muchacha de mejillas rosadas y cabello negro.

Feliz cumpleaños

Rosa Elena Condo

Hoy es el cumpleaños de mi mamá. Nos sentamos a escuchar sus historias al lado de la vela y el pastel. - Yo llegue a esta ciudad en tren, había una pequeña estación y allí nos bajamos. Luego fuimos donde la abuela Enriqueta y allí me quede, con el resto de la familia- nos dijo ella, mientras se comía tranquila su pedazo de pastel. - Me había acabado de mejorar y me traían a Popayán a recuperarme. Supongo que estaba triste.



Dejé a mis hermanos, en la finca; era muy lejos, ya no podía vivir con mis papas, no sé dónde estaban- cuenta mi mamá, sin vacilar ni por un momento en su historia, sin aparente pena ni tristeza. -- Hoy sería el cumpleaños de la abuela Enriqueta- dijo ella - Qué raro que cumplan el mismo día no?-. - cumplimos el mismo día porque... , no sé qué día nací, ni en qué año, tu abuela me lo celebró y estoy muy agradecida con ella donde quiera que esté, es algo que no puedo evitar pensar cada vez que veo mi cédula



Cita visual (Fernández, D. 2012-2013) Detalle del contenido del almanaque familiar que Fernández elaboró para la entrega final del curso *Diseño, Memoria y Conflicto*.

Pueblo en cenizas

El pueblo fue incendiado, junto a Santa María y muchos otros. Gaitania por su parte fue poblado nuevamente, por ser un pueblo sin control del estado; el gobierno no invirtió muchos recursos en su reconstrucción. Para 1954 ya se había reducido la cantidad de guerrilleros que habitan la zona, debido a la desmovilización voluntaria. La república de Marquetalia fue blanco de la operación que tenía su mismo nombre. El ejército intentó aniquilar a toda la fuerza guerrillera mediante bombardeos y ataques militares, muchas familias que vivían en la zona se vieron afectadas, siendo masacradas en una guerra que los tomó por víctimas. Después de 1 mes, el pueblo se hallaba reconstruido, toda la familia se mudó a Pereira, allí la mayoría de

niños y mujeres se dedicaron a trabajar para una empresa que producía cartones, bolsas para empaquetar arroz y otros granos. El pago se efectuaba por cada producción de 2000 cartones. Para mi abuela el mejor trabajo de todos era el que ofrecía una compañía Americana productora de camisas para hombres, marca Félix. Unas niñas cortaban, otras armaban, otras pegaban puños, cuellos, botones y otras empacaban. Aproximadamente eran 600 mujeres, todas menores de edad. Un trabajo de lunes a sábado para una niña de 9 años.



Cita visual (Lasso D. 2012-2013). Detalle del contenido de la publicación elaborada por el estudiante Daniel Lasso, para la entrega final del curso *Diseño, Memoria y Conflicto*.

El debate al que se remite Borgdorff (2010) ha de comprenderse entonces como una dinámica de transformaciones en la que inciden, por supuesto, intereses políticos y económicos que han producido crisis de sentido en las clasificaciones académicas tradicionales, porque el mercado (del arte y de la educación) incide en los procesos de financiación y en las posibilidades de que las investigaciones circulen y sean indicadores de prestigio y legitimidad. Sobre estas dinámicas, como es de esperarse, han llovido lecturas críticas que buscan exponer prácticas perversas, privatizadoras, que no solo afectan de forma negativa la calidad de las investigaciones sino que establecen políticas restrictivas, mezquinas, de acceso al conocimiento y a la cultura.

En la última década (después de un periodo en el que ‘diversidad cultural’ y ‘nuevos medios’ eran las consignas), investigación y reflexión han sido parte de los trajes verbales lucidos tanto por la práctica como por la crítica artística en los foros públicos y profesionales sobre las artes. Tanto es así que ‘investigación y desarrollo’ no sólo han dejado de ser asunto exclusivo de las universidades, centros de investigación independientes y de negocios o de agencias consultoras, sino que cada vez más artistas e instituciones artísticas llaman ‘investigación’ a sus actividades. (Borgdorff, 2010, p. 26)

De la disertación de Borgdorff voy a tomar la tipificación que elabora respecto a las terminologías que se usan en el debate sobre las investigaciones en las artes. Primero hay que considerar las **investigaciones sobre las artes**, que son el conjunto de análisis teóricos que se pueden extraer de la producción artística. Aquí la característica esencial es que estos análisis se elaboran desde una distancia, (conceptual,

espacial, contextual), desde un *afuera* de la experiencia artística. Como es costumbre en las investigaciones científicas, en este caso el investigador se aleja del objeto de estudio (2010, p. 29). Sobre esta dinámica, Borgdoff ha propuesto el concepto de *reflexión sobre la acción*, que dialoga con otros autores que han tipificado de manera similar el trabajo de observación de las acciones artísticas, sus procesos y sus resultados. El segundo tipo es la **investigación para las artes**, que se puede entender como el trabajo de indagación científica cuyos hallazgos sirven para el proceso y la ejecución de proyectos artísticos. Como ejemplos, Borgdoff pone las investigaciones en materiales para la realización de esculturas o las investigaciones en el campo de la electrónica, para su aplicación en la iluminación de puestas en escena y en la ejecución de obras musicales con instrumentos intervenidos o adaptados a ciertas necesidades (p. 30). Como tercer tipo, tenemos a la **investigación en las artes**, el caso más controvertido, según Borgdoff. Aquí no hay separación ni distancias entre el investigador y la práctica artística. Esto dice al respecto: “este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final”. (2010, p. 30). Sigue la **investigación artística**, que para el autor es una tipificación que se basa en el vínculo estrecho entre la noción de investigar y hacer arte, y sobre todo, resume la postura estética de los investigadores-artistas, porque tiene que ver con las características poéticas de los procesos, de las derivas y las lecturas, y de los resultados que se presentan: hay una “apertura hacia lo desconocido, lo inesperado, que puede suponer un correctivo a lo que actualmente es considerado como investigación válida”. (2010, p. 31).

Como a Borgdoff le interesa tratar en su intervención la línea de investigación en las artes, sugiere considerar tres preguntas que pueden esclarecer diferencias importantes respecto al debate sobre lo que diferencia esta investigación en artes de la investigación científica. Aquí encuentro valioso una anotación que el autor hace respecto a la esencia de las “buenas” investigaciones científicas, y es que a pesar de lo que se diga a la ligera, estas investigaciones sí son flexibles y

están abiertas a cambios, a desvíos: “la ciencia, en su mejor forma, es menos rígida y constrictiva de lo que a algunos de los participantes en el debate de la investigación artística les gustaría creer”. (2010, p3 19). Sobre las tres preguntas relacionadas con las diferencias entre la noción de investigación en un caso y otros, Borgdoff propone una secuencia de cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas:

(a): ¿Cuál es la naturaleza [ontológica] del objeto, del tema, en la investigación en las artes? ¿Hacia dónde se dirige la investigación? ¿Y en qué sentido se diferencia de otra investigación académica o científica? La pregunta epistemológica es (b): ¿Qué tipos de conocimiento y comprensión abarca la práctica artística? ¿Y cómo está relacionado ese conocimiento con otros tipos de conocimiento académicos más convencionales? La pregunta metodológica es (c): ¿Qué métodos y técnicas de investigación son apropiados para la investigación en las artes? ¿Y en qué sentido difieren éstos de los métodos y técnicas de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades? (2010, p. 34)

¿Qué ocurre entonces en la dimensión ontológica? Resalto de las reflexiones de Borgdoff que se fije en la trascendencia material de los procesos y los resultados de los hechos artísticos, y esta reflexión nos permite hacer una conexión clave, inteligible, con las propuestas que hemos hecho: aunque en las dos experiencias que tuvimos hay resultados materiales que permiten ver los procesos y asir una materialidad cargada de atributos poéticos, el hecho de haber llegado a estos resultados a través de experiencias estéticas sigue siendo misterioso, paradójico, porque como dice Borgdoff, el núcleo de la investigación en las artes debe estar en la producción, en el proceso creativo (2010, p. 35). Aunque los resultados, las obras, son la experiencia material que nos permite componer una constelación de referencias, de documentos, objetos, imágenes que son la trama de nuestra vida, es la experiencia inmaterial la que se manifiesta en la dimensión emocional de las personas, la que imprime sobre lo observado tonalidades particulares, la que mueve y conmueve, la que asombra.

Quizás la cuestión epistemológica es la que nos plantea más problemas, porque las preguntas por el tipo de conocimiento que produce el arte y las posibilidades cognitivas que podemos encontrar en lo artístico para enfrentarnos al mundo son, de alguna manera, viejas dudas sobre la utilidad del arte. Lo que plantea Borgdoff es que podemos reconocer que en el arte lo epistemológico, a través de

la hermenéutica, se halla a través de gestos, palabras o silencios que juegan un paradójico rol de negociación con la racionalidad. Nada en el arte es irracional, pero es cierto que hay experiencias en el arte que escapan a las explicaciones racionales, o que las superan. Al conocimiento implícito en las obras y sus procesos llegamos por vías racionales, aunque en ese camino hacia la comprensión lo discursivo desaparezca. Entonces, sí, se conoce algo implícito, quizás la vida, quizás el mundo, quizás la ilusión de esa vida y ese mundo; se conoce el misterio, que en este caso no es, como dijo Camnitzer, el misterio religioso, sino que es el misterio de la experiencia humana. Recuerdo en este punto las palabras de Susan Sontag en su tantas veces citado ensayo *Contra la interpretación*: “El verdadero arte tiene el poder de ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar aquello, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte.” (2007). Lo que *sacamos* del arte no es el tan anhelado valor cognitivo, que se obtiene muchas veces a través de la simplificación o la peligrosa excavación (que destruye), como decía Sontag. Lo que conocemos gracias al arte es un lenguaje indómito para acercarnos a las cosas: los gestos, los giros, los gritos y los silencios, contienen un sentido implícito de expedición a la experiencia humana.

Sobre lo metodológico, Borgdoff dirige su análisis hacia la personalidad de los artistas, algo que no tiene peso en los debates serios cuando se habla de métodos y de metodologías: poco importa quién haga las cosas si las hace bien y si ese hacer es inteligible, práctico y útil. En las artes ocurre lo contrario. Y es un asunto complejo, porque la idea de que el artista sea investigador, si pensamos en la línea de la investigación en las artes, queda la posibilidad de que el resultado de la investigación quede “atrapado” en la obra, y en ese caso, el trabajo del artista, el proceso, ¿podría ser categorizado como investigación para las demás personas? Volvemos de alguna manera al asunto del qué saco yo del arte, qué pesco, qué abstraigo para darle un valor cognitivo. Recordemos la *advertencia* que hacía el colectivo artístico de

la ciudad de Cali que coordinaba una galería de la memoria: no queremos que los muertos ni las víctimas queden “atrapados” en placas conmemorativas ni en estatuas ni en canciones ni en poemas. ¿Qué quieren entonces las víctimas o las personas que trabajan para repararlas y sanar sus heridas? Quieren que lo simbólico arroje sentido sobre lo catastrófico, sí, y quieren que lo simbólico se traduzca en hechos concretos: aliviar o curar el dolor, recuperar lo perdido (lo material y lo moral) y sentar precedentes aleccionadores que cambien el rumbo de la sociedad en nombre de los que sufrieron.

218



Serie muestra (autor, 2022).
Compuesta por cuatro citas
visuales: fotogramas del do-
cumental *La imagen perdida*
(Panh, 2013).

Como Rithy Panh, las familias de las víctimas (víctimas sobrevivientes) quieren *tocar* a sus ausencias; prefieren de esta forma evitar la evocación y el deseo, que es lo que en esencia propicia la experiencia artística. Pero ante este reclamo (no quiero que su vida esté atrapada en una escultura), el arte parece responder con un gesto de belleza desconcertante: la ausencia, el vacío, la imposibilidad de tocar a los que no están, es lo que mantiene vivo su recuerdo. ¿Cuál es el método artístico aquí? ¿cómo lo comprendemos en contraste con los métodos de las ciencias? Borgdoff habla de la diferencia entre la práctica de arte como investigación y la práctica de arte-en-sí (2010): para el primer caso, las características generales con las que podríamos identificar un proyecto de investigación en artes son el tipo de preguntas que se pueden plantear, su relevancia tácita y para el contexto en el que la investigación se realiza, la articulación de métodos que se da a través de la experimentación y de los análisis hermenéuticos, y la documentación que puede resultar del proceso. (p. 40) Según esto, el arte-en-sí o el *arte por el arte* contiene ciertas características esenciales de los métodos de investigación que son reconocidos por la academia, como la experimentación, la observación y la interpretación, pero las formas de interacción con el contexto y las formas de sistematizar los hallazgos, como las formas de documentarlos, no se someten a todos los criterios científicos, y es por esto que no se consideran como prácticas de investigación. Pero tienen incorporado un conocimiento: obras y procesos encarnan y propician puntos de vista y valores (Wesseling, 2016), y esto es lo que nos ayuda a comprender la investigación artística. La condición principal de las investigaciones artísticas o en las artes es lo especulativo, que consiente los cambios y las dinámicas flexibles, y se aleja de los presupuestos o de los objetivos inamovibles. La investigadora Janeke Wesseling (2016) sugiere evitar en estas discusiones la noción de *producción de conocimiento*, que antagoniza totalmente con la apertura especulativa y reflexiva de las investigaciones artísticas. Esta obsesión con la producción de conocimiento, con el afán de innovación y con la *valorización* de las prácticas

y las obras artísticas, son criterios del argot neoliberal (p. 34). Por fortuna, dice Wesseling desde su contexto académico holandés, está en marcha un cambio de perspectiva para reconocer a los artistas como investigadores, y a sus obras como resultados de sus investigaciones. Este cambio de rumbo reconoce también una conexión entre la academia y las prácticas artísticas, la naturaleza crítica y reflexiva que encarnan, como algo fundamental en el contexto de las investigaciones. (p. 35).

2.1.2. Consideraciones personales (de la intuición hacia los métodos poéticos y autopoéticos)

Explico la definición de un enfoque metodológico para esta investigación a partir de dos situaciones claves: por un lado, la vocación literaria y poética, que se manifiesta en mi vida antes que la vocación docente, aunque como se podrá colegir en lo sucesivo esta vocación incidirá en la actividad docente y en mis intereses en el ámbito académico. Sin duda, contar con un camino recorrido en este sentido artístico determinó la forma de realizar indagaciones, lecturas y acercamientos al tema de la guerra colombiana, teniendo al frente la posibilidad de encauzar estas experiencias en una investigación de artes y educación. Lo poético se revela en los gestos para propiciar intercambios con artistas y docentes y, sobre todo, la forma de compartir unos modos de hacer basados en un interés estético (en la forma poética y literaria de abordar los problemas) que se manifiesta en un trabajo creativo con la escritura, la imagen y los sonidos.

Por otro lado, hay que referirse a la realidad de los contextos escolares que fueron considerados para este proyecto de investigación: se trata de grupos de estudiantes y docentes de escuelas públicas de la ciudad de Cali, en Colombia. Las personas con las que trabajamos pertenecen a sectores populares donde viven familias que son víctimas de la violencia y, en general, comunidades directamente afectadas por la crisis social que nos han dejado décadas de violencia política y criminalidad de distinto tipo (corrupción estatal, narcotráfico, explotación agresiva de recursos naturales, entre otras situaciones). Aunque los grupos comparten en un sentido general las situaciones indicadas, en cada caso se presentaron condiciones particulares (personales, académicas, logísticas) que determinaron formas muy distintas de trabajar en y desde un enfoque artístico. Las experiencias y los resultados reflejaron en muchas ocasiones la ausencia de recursos técnicos (buenas cámaras, buenos teléfonos móviles, buenos computadores), estéticos y académicos (deficiencias en sus habilidades como lectores, escasa relación con referentes artísticos visuales y literarios). Sin embargo, de las experiencias resultaron ejercicios, esbozos y propuestas en las

que se pueden reconocer percepciones, gestos, preguntas y apuestas respecto al tema del conflicto armado colombiano.

En retrospectiva, considero que esta experiencia tuvo unas decisiones *metodográficas* basadas en mi perfil poético y luego, en el desarrollo de los proyectos, se ejecutaron decisiones metodológicas que se pueden caracterizar como a/r/tográficas. Planteo esto basándome en lo descrito por Caeiro, Callejón y Chacón (2021), a propósito del diseño de métodos poéticos y autopoéticos en el contexto educativo: lo metodográfico, en mi caso, se puede identificar en una serie de gestos que tenían como fin trazar rutas, a través de comunicaciones escritas como correos electrónicos, cartas, conversaciones por mensajería digital (textos y audios) y fichas de trabajo compartidas, en las que aparecía con frecuencia una pregunta-derrotero sobre el *qué hacer*. Si bien Caeiro (2020) afirma que la metodografía se configura y reconfigura durante la acción artística, en mi caso esta modalidad me sirvió para proyectar posibles situaciones, para visibilizar y compartir deseos e intereses, durante una fase artística anterior al trabajo situado con los grupos de estudiantes y docentes en la ciudad de Cali. Por ejemplo: desde las primeras etapas de la elaboración del proyecto, tuve la intención de trabajar con la escritura creativa y con las posibilidades narrativas para acercarnos con palabras, con imágenes y con sonidos, a un tema que muchas veces evitamos. Sumado a este interés, estaba la inquietud por lo epistolar, por las correspondencias como recursos didácticos y como posibles formas plásticas, como una experiencia estética y comunicacional en medio de un tejido social afectado por la violencia. Valga la ocasión para transcribir algunas palabras que me envió el artista colombiano Juan Guillermo Tamayo, poco después de que yo le hubiese enviado una suerte de carta tras haber visitado su taller en la ciudad de Cali, empezando el año 2019:

Pienso que en tu proyecto estás haciéndote una serie de cuestionamientos sobre la posibilidad del arte o las prácticas artísticas para tener algún tipo de agencia o de efectividad en el aula de clase. Para mí eso es una pregunta o una inquietud por la posibilidad de trascender; trascender precisamente esos lugares de autosuficiencia que uno encuentra muy instalados en este tipo de prácticas. Uno podría decirles “lugares seguros”. Siento que de los primeros ejercicios de trascendencia o de los primeros riesgos que hacen valiosa o especial una práctica de este tipo, es el riesgo de trascender o la voluntad de trascender un lugar de estar muy enamorado de la voz propia, del estilo propio, de las imágenes propias...A mí me gustaría ver tanto mis imágenes o

lo que hago como lo que hacen mis amigos, ver tu literatura como trascender ese lugar. Si estamos hablando de trascendencia, yo siento que las prácticas que más nos mueven o las prácticas que más nos inspiran o las que más tienen un lugar en el mundo que uno considera valioso, han hecho en primera instancia ese ejercicio; de pensarse más allá de una cierta autocomplacencia. Estaba pensando hora en la imagen de una niña que se aprende una voltereta en la clase de gimnasia, y se la muestra a toda la familia; aprende a hacer una cosa que sabe que le sale bien y después la pone a andar en el mundo, sin mucho riesgo, más como un ejercicio de, no sé, de mostrar algo que le sale bien. Creo que para navegar esas preguntas por la trascendencia habría un vehículo para esa búsqueda: la idea de riesgo. En términos de cuántas capas de auto-suficiencia o autocomplacencia se pueden atravesar, y de cuántas tensiones o urgencias que están palpitando ahí, muy en la vida real, se contamina lo que uno hace en ese ejercicio de trascender sus lugares seguros. Algo así pienso. En tu texto algo como esto aparece hacia el final, y habla de trascender hacia otras instancias, y cómo eso implica una revisión de las expectativas, como una revisión de todo lo que proyecta a futuro, de lo que se promete, y yo lo pensaba como un ejercicio constante de reajustar y reacomodar las promesas y las expectativas, quizás en función de eso, de que las cosas tengan alguna forma de existir o de operar en otras instancias, en otras gentes, en otras experiencias de vida, en otras necesidades, en otras formas de hacer y de vivir, con las que uno puede hacer un ejercicio de empatía. También con otras capas de genealogía y de historia, con cosas que lo anteceden a uno y cosas que pareciera que están prefiguradas pero en las que de pronto se puede tener alguna incidencia que sirva no solo para darse palmadas en el hombro, o para que te reconozcan tus pares, tu comité de aplausos, tus colegas, sino una cosa que tiene lugar en el mundo, más allá (incluso) de las propias expectativas.” (Comunicación personal enviada por Whatsapp, 2019)⁴⁵

Leyendo otra vez las palabras de Tamayo, y ordenando así la memoria de este proceso de intercambios previos en este sentido epistolar, que se sale del esquema de entrevista para adquirir cualidades literarias, ensayísticas, pienso que podría plantear que estas acciones *metodográficas*, en este caso, reitero, se pueden ubicar en una fase previa al trabajo central con los grupos de estudiantes (discentes) y docentes. Pero entiendo que para mí la experiencia artística y educativa comienza antes de ir a las escuelas. Así, podría decir que la experiencia con el enfoque a/r/tográfico incluye momentos en los que las formas de hacer son, tal cual, como las describe Caeiro cuando habla de la metodografía, y en mi caso la temporalidad (el antes, durante o después)

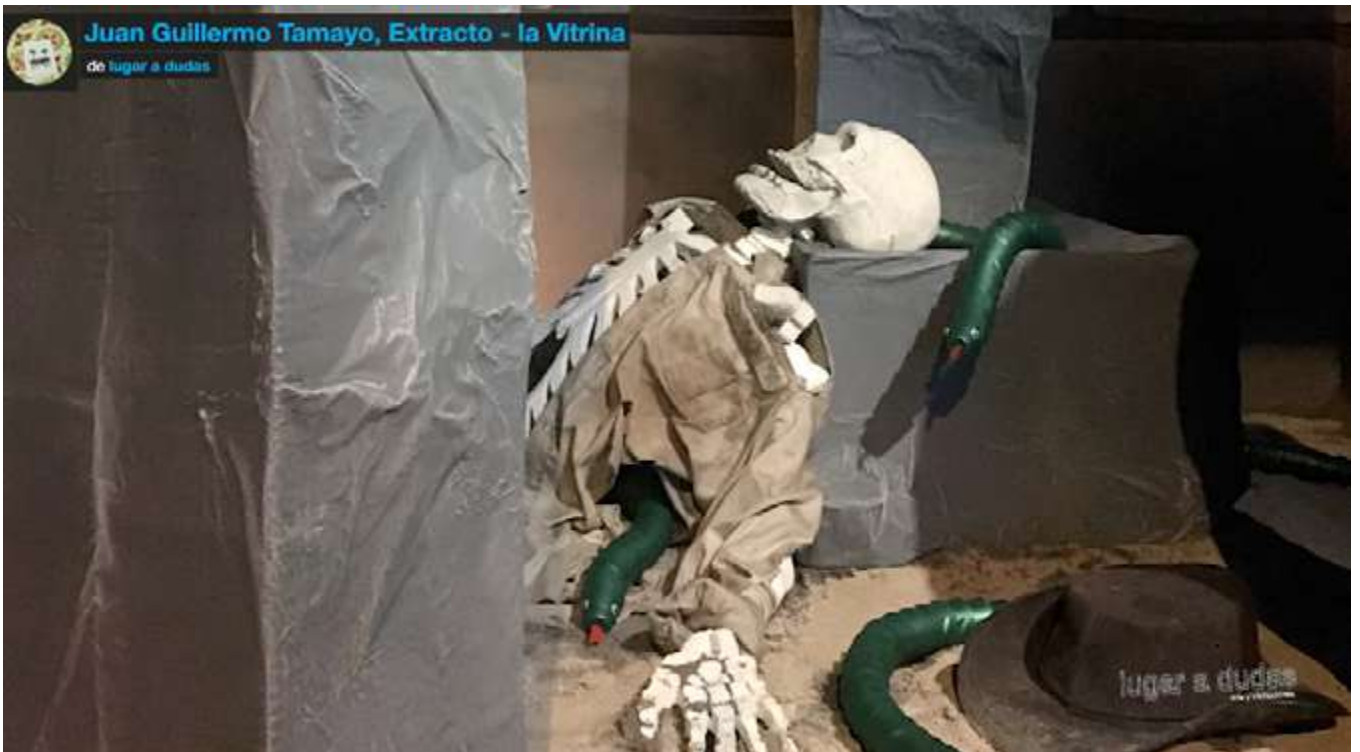
45. Este registro de audio acompaña las imágenes de uno de los video ensayos de la serie *de dónde serán* (2019-2021). Se puede consultar en este enlace: https://www.mtejadasanchez.com/de_donde_seran

Serie muestra (2019).
Compuesta por dos fotogramas del video ensayo (*de dónde serán*, Tejada, 2019) y un fotograma del video *Juan Guillermo Tamayo. Extracto-La Vitrina* (Lugar a dudas, 2019).

del trabajo se expande un poco más, sobre todo hacia las fases previas, porque los bocetos y los borradores se transformaron en experiencias y en productos artísticos: tanto los video ensayos, basados en las conversaciones con artistas, como los productos editoriales y la producción de carteles, resultan de unos tiempos y unas experiencias en las que lo a/r/tográfico (como metodología) y lo metodográfico (como vivencia singular, acaso impredecible y contingente) funcionaron como marcos teórico-prácticos.

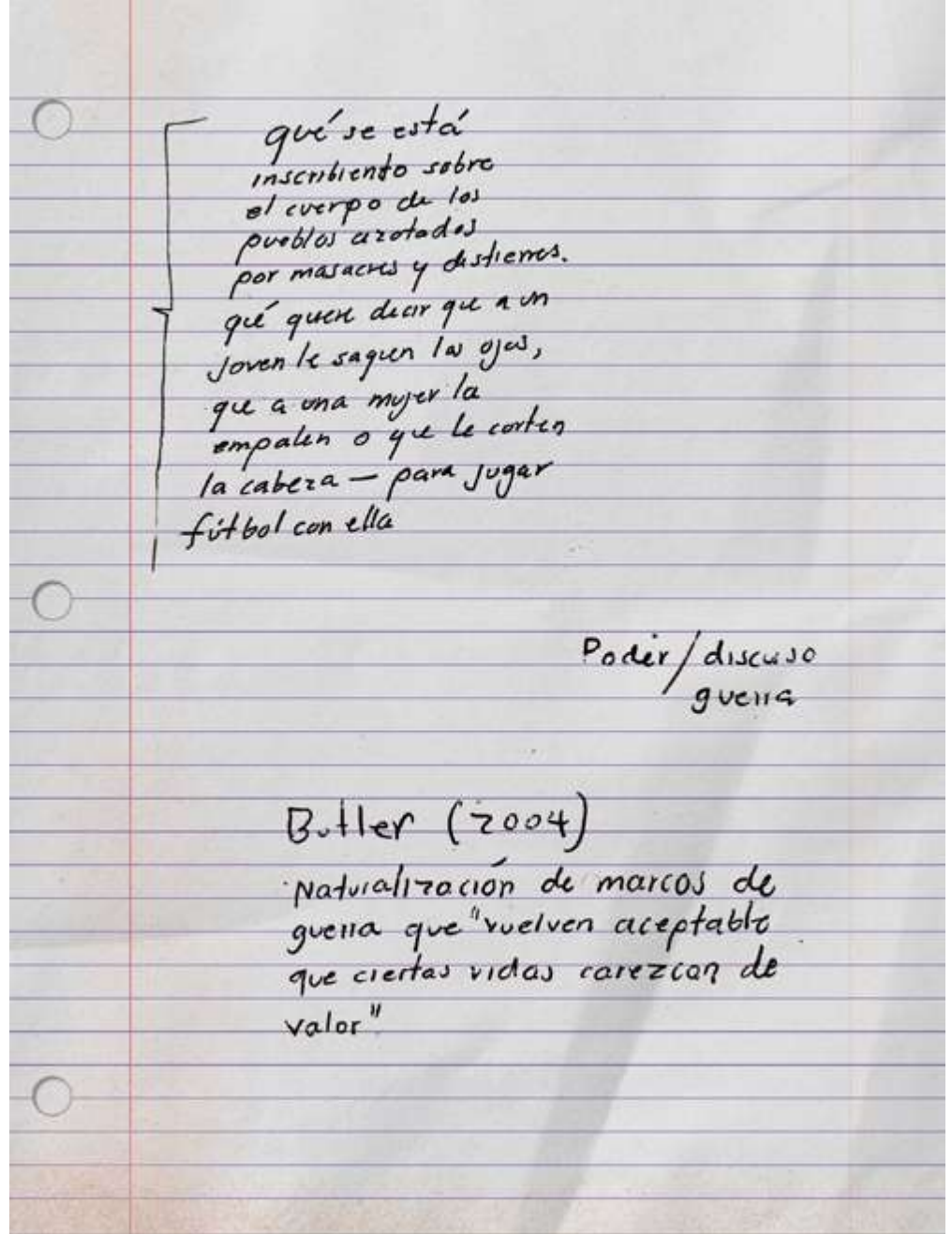


224



Respecto a la conexión con lo pedagógico y lo didáctico, encuentro oportuno lo que plantea Caeiro (2020) sobre los siguientes aspectos: que la metodografía encarne toda suerte de acciones no necesariamente lingüísticas, acciones que tienen la dinámica del recorrido (el ensayo), y esas posibles derivas que se transforman gracias a los gestos artísticos, deben buscar conexiones particulares con los discentes: “La primera premisa pedagógica para educar en arte y entender el modo de educar en el discurrir metodográfico es haber creado y experimentado recorridos artísticos nosotros mismos. Esto permite imaginar y guiar recorridos para que los discentes y las acciones educativas artísticas transcurran eficazmente. De ahí que una metodografía y lo que articula en su proceso no pueda empezarse enseñando, sino aprendiendo desde el obrar del arte.” (2020, p. 23). De nuevo: ¿por qué la metodografía no es un método, como hoy ya se le considera a la a/r/tografía? Caeiro enfatiza en el hecho de que el hacer metodográfico no está necesariamente programado ni preestablecido, como se sabe que ocurre con los métodos. Creo que es necesario, de todas formas, preguntarse si en los procesos artísticos y en las experiencias estéticas enmarcadas dentro del enfoque a/r/tográfico no se presentan hechos similares, hechos singulares e irrepetibles, que transforman a quienes investigan, a quienes crean, a quienes enseñan y aprenden, y que surgen a veces como imprevistos, como giros que diversifican la experiencia y expanden los recorridos y las conjunciones entre los participantes y los datos que se recuperan.

Cuanto más metodografías veamos, más entenderemos sus posibilidades y aplicación. Sin embargo, esta influencia metodográfica que actúa a través de los procesos y de los actos del arte, no solo se materializa en cosas, imágenes, objetos, sino que también influye en la personalidad, animosidad y mentalidad del creador y del espectador, de quién vivencia el arte. (Caeiro, 2020. p. 26)



Para Rita Irwin (2018), la naturaleza rizomática de la A/r/tografía se manifiesta en las diversas formas en las que se puede acceder y trabajar con la información que se obtiene, con los conocimientos que se generan, y por supuesto, en las formas de representar y analizar los datos. Cuesta imaginarse pues que la experiencia a/r/tográfica se imponga como un método cuyos pasos y caminos admiten pocos desvíos, pocas derivas.

Permitirse absorber más información a lo largo del camino, al apartarse de la ruta original y explorar otros caminos, puede parecer un viaje fuera de foco, pero, irónicamente, puede ser aún más centrado, en tanto permite captar las

particularidades del lugar. Elegir conexiones nos ofrece una comprensión ampliada de la ruta original. (Irwin, 2013. p. 109)

227

¿Cuales Serían
Los Conceptos
Relevantes
En La Experiencia
Artística-Educativa
A Implementar.

¿Cuál
Será
El uso
Que se
Hacerá


HACER
LIBROS

— SABER HACER —

el olor
de la guayaba.

a bien
amarcarlos

fohudo
de la caja



Handwritten notes on the left side of the page:

casen
ragus de
pare aler
ción de la
cintada y
resubida p.
que en la p.
autante co
si) no
tor que por
lucha a de
ecude
e lo positi
un juego de
mas, entor
tu o ficiali,
este poma
naini artist
e) en este p
tan en var
as familia
doras para
acción arte
trabajo artis
tico profes
en sus den
a clave, de
que se dan
encuentro
critica y
sensibil, p
de experien
cias que se
pueden im
plicar a ex
cenen
ciones entre
la "fiere de
la memoria",
como la Nam
o) o las "ar
tes de la me
moria", al de
sar de Tro
ter.
sica que pod
mos consid
er en dos
ambos, prin
cipalmente
como a mon
straciones
memoria (p
recisara pa
ra total re
tro o nega
te hehe he
hísimos
civiles) y
comi

Handwritten notes at the top of the page:

moocad
to Han
a en la
interna
daga
y poma
muel
on, poma
entre
mca.
a comp
re de,
de
a homa

Handwritten notes at the bottom of the page:

restriccion
Esperitas
cabo comp
restriccion



Serie muestra (Tejada, M. 2021) Compuesta por tres ilustraciones digitales tipo collage: Selección de apuntes para el camino: ejercicio metodográfico.

Trabajar con un enfoque a/r/tográfico permite ver en este caso las relaciones de correspondencia entre las formas iniciales de acercamiento al problema de la investigación y las posibles formas para presentar los resultados de la experiencia. Las experiencias de trabajo se llevaron a cabo siguiendo pautas didácticas propuestas por las docentes, porque la intención investigativa se basaba en articularse con experiencias previas, en ampliar las posibilidades de aprendizaje y apropiación de conocimientos, en favorecer un clima de discusión y creatividad que dialogara con la realidad escolar, con los intereses de docentes y estudiantes y con las limitaciones que nunca están ausentes. Por esto es importante aclarar que el uso de un enfoque metodológico a/r/tográfico implicó que el investigador fuera una especie de médium o de enlace entre una experiencia artística exterior al aula de clase (o a los espacios de encuentro en la escuela) y las iniciativas que tuvieron como hilo conductor el propósito de trabajar, en un modo comprensivo y sensible, el tema del conflicto armado colombiano.

En vez de imponer en los encuentros unas formas de indagación basadas en las artes, lo que se ha buscado es que los resultados de

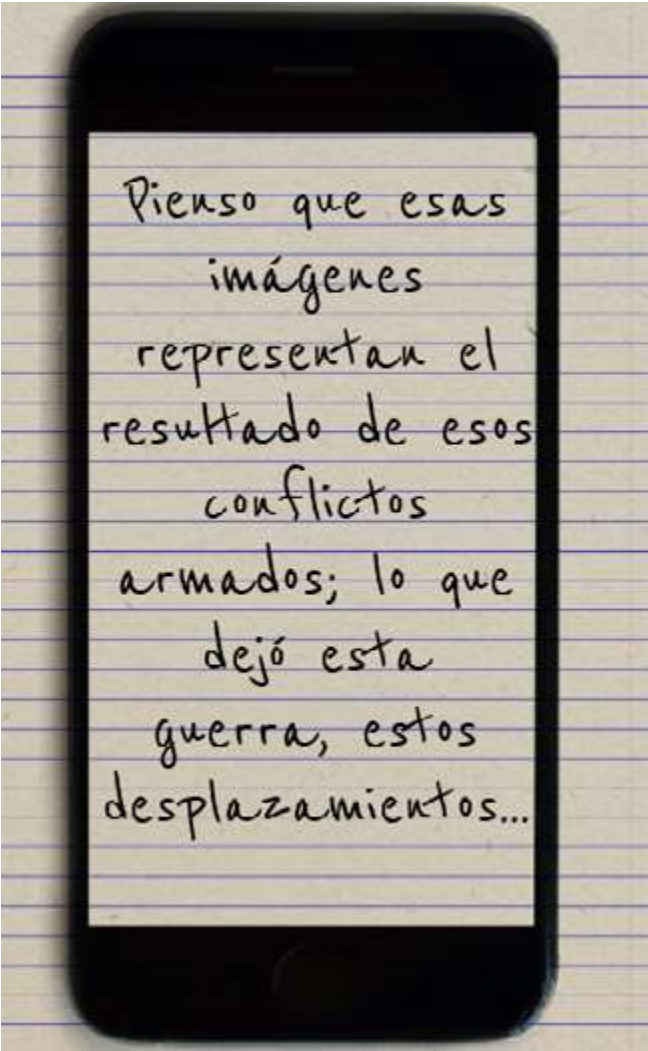
estos encuentros se traduzcan en producciones a/r/tográficas, en procesos artísticos que dialogan con la investigación académica y con la experiencia de las docentes: video-ensayos breves, piezas editoriales de corte artístico (unas con acentos en el trabajo fotográfico, otras con esporádicos ejercicios de dibujo, y en medio de estas experiencias, una apuesta por la escritura creativa, que admite juegos personales con la ficción y la reflexión).

Planteo mi experiencia al hilo del recuento analítico realizado por Marín-Viadel y Roldán en 2019, a propósito de la a/r/tografía y la Investigación Basada en las Artes:

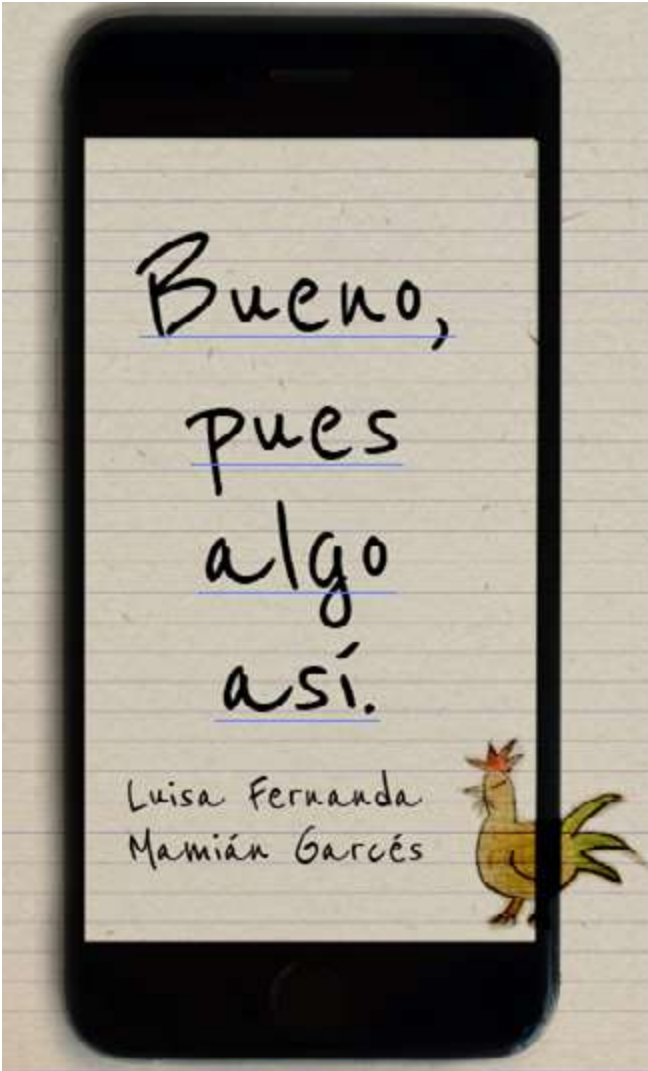
[...] el objetivo de la Investigación Basada en Artes, no es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de verlos o de comprenderlos. En lugar de llegar a conclusiones que cierran un problema lo que se busca es abrir nuevas ‘conversaciones’ (2019, p. 885)

En mi caso, desarrollar las actividades y presentar los resultados de esta investigación a través del método a/r/tográfico implica reconocer que la relación que el investigador establece con las docentes y los estudiantes es de carácter artístico, y esto se materializa en las formas de intercambiar impresiones, cultivar reciprocidades y disponer, para las personas que han participado en las experiencias, un campo de posibilidades de expresión y debate donde sus estéticas cotidianas puedan encontrarse con otros referentes.

En a/r/tografía no se trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino de recorrer y ampliar el panorama de connotaciones, por lo que se trata de una búsqueda del sentido en lugar de determinar el significado. Un proyecto a/r/tográfico usa metáforas y metonimias en lugar de hacer traducciones simples de los fenómenos que se investigan o de ceñirse a la mera literalidad de los datos empíricos. (Marín-Viadel, Roldán, 2019. p. 887)

A black smartphone is shown against a background of blue-lined paper. The screen displays handwritten text in black ink.

Pienso que esas
imágenes
representan el
resultado de esos
conflictos
armados; lo que
dejó esta
guerra, estos
desplazamientos...

A black smartphone is shown against a background of blue-lined paper. The screen displays handwritten text in black ink. At the bottom right, there is a small, colorful drawing of a yellow chicken with a red comb and green tail feathers.

Bueno,
pues
algo
así.

Luisa Fernanda
Mamián Garcés

Serie muestra (Tejada, M. 2021). Compuesta por dos citas visuales de la publicación *Feliz coincidencia. Volumen 2.* (Tejada, Morales, et al. 2021). Son ilustraciones digitales de las respuestas de los estudiantes.

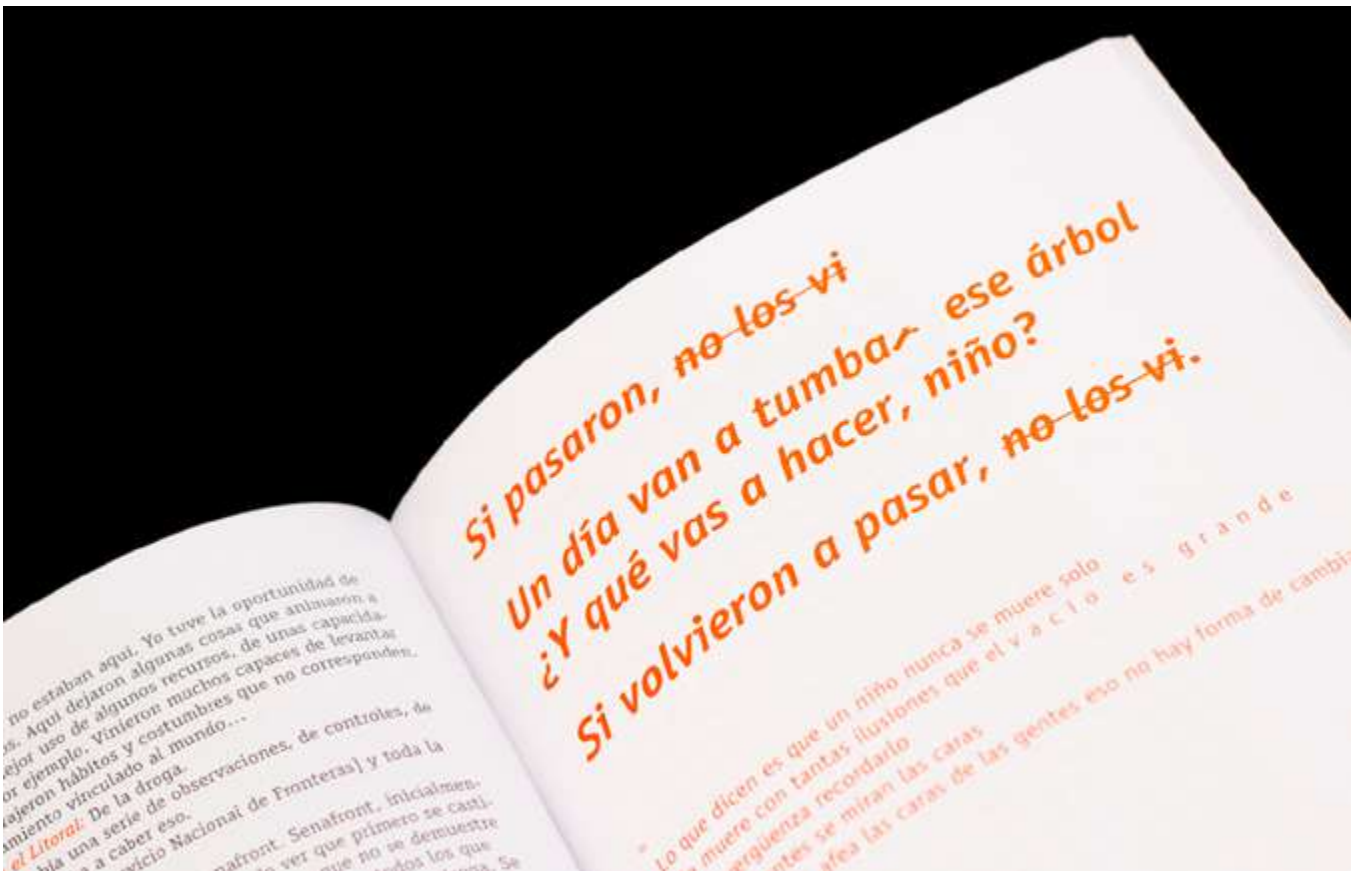
2.1.3. Procesos editoriales y video ensayos

Debo referirme al proceso editorial como dispositivo artístico y comunicativo para trabajar *in situ* y para diseñar publicaciones de corte experimental (jugando con el diseño gráfico y con el tono poético de los textos escritos) que podrán servir como registros, archivos, memorias de las experiencias. La decisión de trabajar con procesos editoriales para documentar / registrar / organizar la producción de docentes y estudiantes, está relacionada —como ya indiqué— con la importancia de experiencias editoriales previas en el campo de la creación literaria y gráfica, experiencias que han tenido un efecto en mi labor como investigador en artes (como la fundación de un proyecto editorial independiente⁴⁶, la producción literaria, poética y de guiones, etc). Se trata entonces de relacionar la práctica artística editorial con las experiencias de investigación académica de un proyecto de artes y educación; se encuentran los procesos de investigación y de creación (Guerrero, 2020. p. 43) para generar aprendizajes en los que se advierten experiencias estéticas (gestos de curiosidad, gestos intuitivos, ejercicios de inspiración) y procesos de comprensión y enseñanza a partir de lo estético: se reconoce en las imágenes, los sonidos o los textos poéticos un potencial epistemológico antes desestimado.

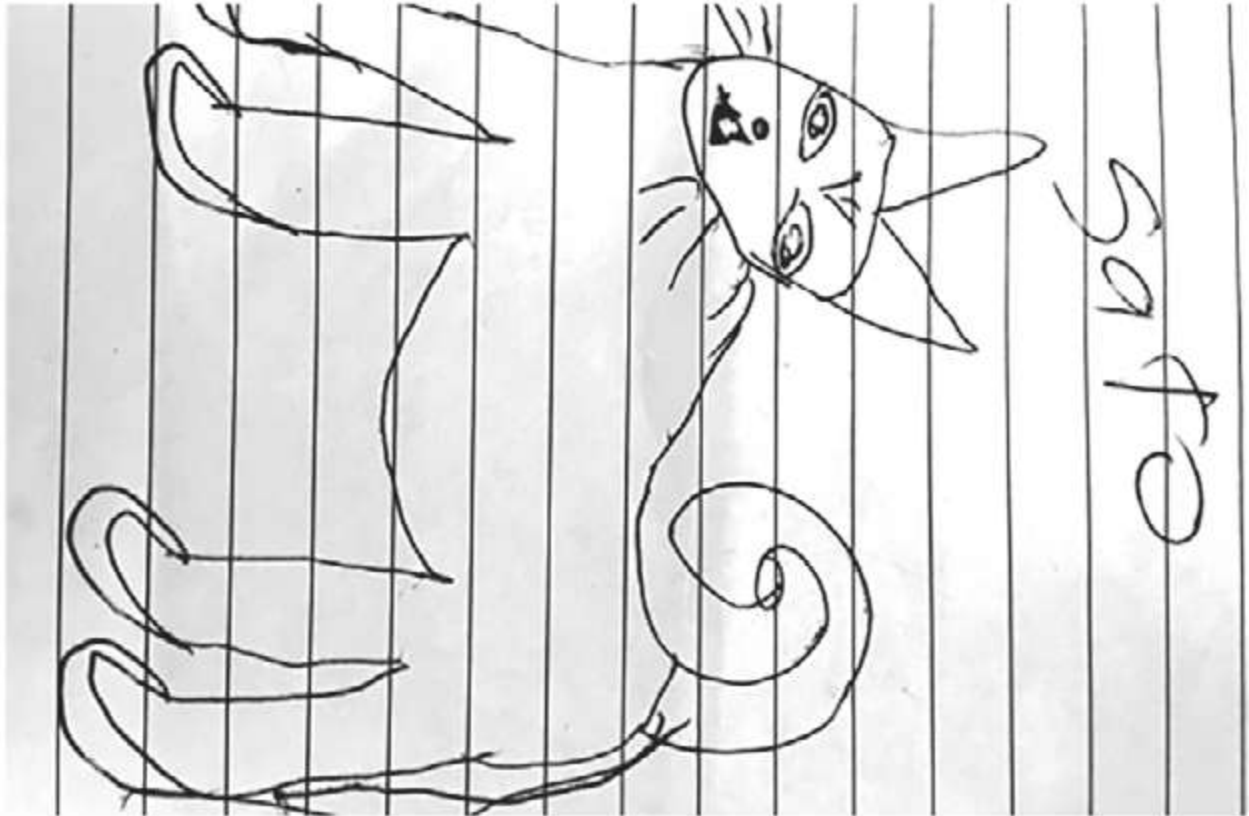
El proceso creativo dentro del contexto artístico ha de estar permeado por la experiencia cotidiana y los actos intuitivos que re/construye el creativo a partir de sus facultades mentales y productivas; por lo tanto el resultado, traducido en imagen deviene de un proceso de reflexión, análisis e interpretación, que da cuenta de una construcción de sentido. (Guerrero, 2020, parafraseando a Dewey y a Walker. p. 44)

La experiencia editorial a la que aludo tiene como rasgo predominante un trabajo cuidadoso con los elementos gráficos y visuales; se juega con tipografías, se compone por fuera de retículas tradicionales, se busca, en fin, que las propuestas editoriales sean obras en las que lo netamente textual se enriquece y se proyecta hacia otras formas de goce estético, centradas en lo visual y en ocasiones en las cualidades de lo multimedial, como cuando se logran relacionar textos con archivos sonoros o con imágenes del medio digital, por ejemplo.

46. <https://www.sicsemper.co/>



Serie muestra (Aguilera, C. Tejada, M. 2016) Compuesta por tres citas visuales de la publicación *Ensayo # 1*. Sic Semper Ediciones y Cuántika Studio. Publicación realizada para el Salón Nacional de Artistas N° 44.



Artista invitada:

CAROLINA CHARRY QUINTERO

Edición y textos:

MARÍA JULIANA SOTO NARVÁEZ
MIGUEL TEJADA SÁNCHEZ



SICSEMPERTYRANNIS
ediciones

contacto@sicsemper.co
Cali, diciembre del 2017.

AUX es una intervención que propone diálogos literarios, visuales y casi viscerales con la exposición «CALI 71- ciudad de América, entre proyecto y realidad», curada por Katia González y Alejandro Martín.

Las tres letras, **A, U, X**, son la forma abreviada de un grito de auxilio, y son el código para invocar a la protagonista de la novela «Amuleto», del escritor chileno Roberto Bolaño. El nombre de esta mujer es Auxilio Lacouture, y es, como ella dice de sí misma, la madre de todos los poetas mexicanos. La madre de todos los muchachos poetas de América Latina, la madre que los ve irse a hacer la revolución, la madre que les cuida las borracheras y los delirios, la que camina con ellos las calles a media luz. La que los sueña y los extraña cuando ya no están. Auxilio es la madre de los estudiantes que parecen pajaritos hermosos, vivaces y muy frágiles.

Es la madre que echamos de menos en Cali 71 y en Cali 76 y en Cali 94 y en Cali 2001 y en Cali 2006 y en Cali 2017

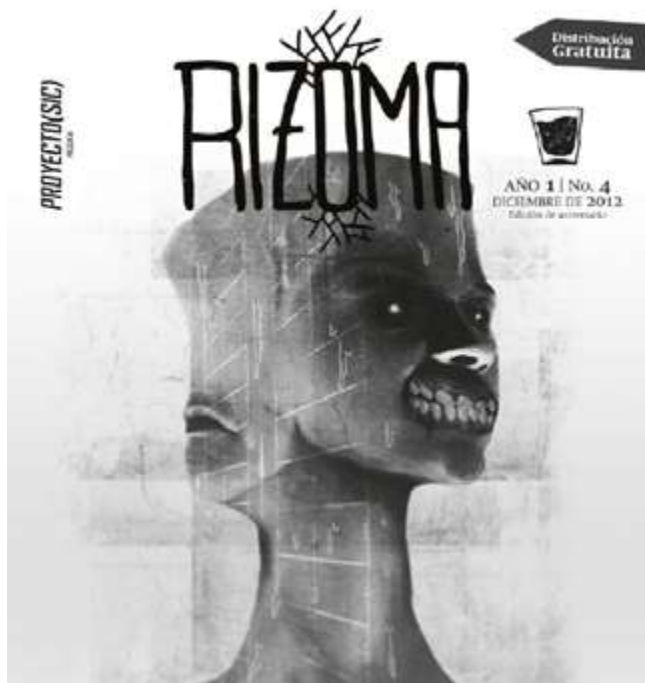




234



Serie muestra (Soto, M. y Tejada, M., 2017) Compuesta por tres citas visuales. Detalles de la publicación *AUX*, y una fotografía (Museo La Tertulia, 2017) para una curaduría del Museo La Tertulia, en Cali, Colombia.



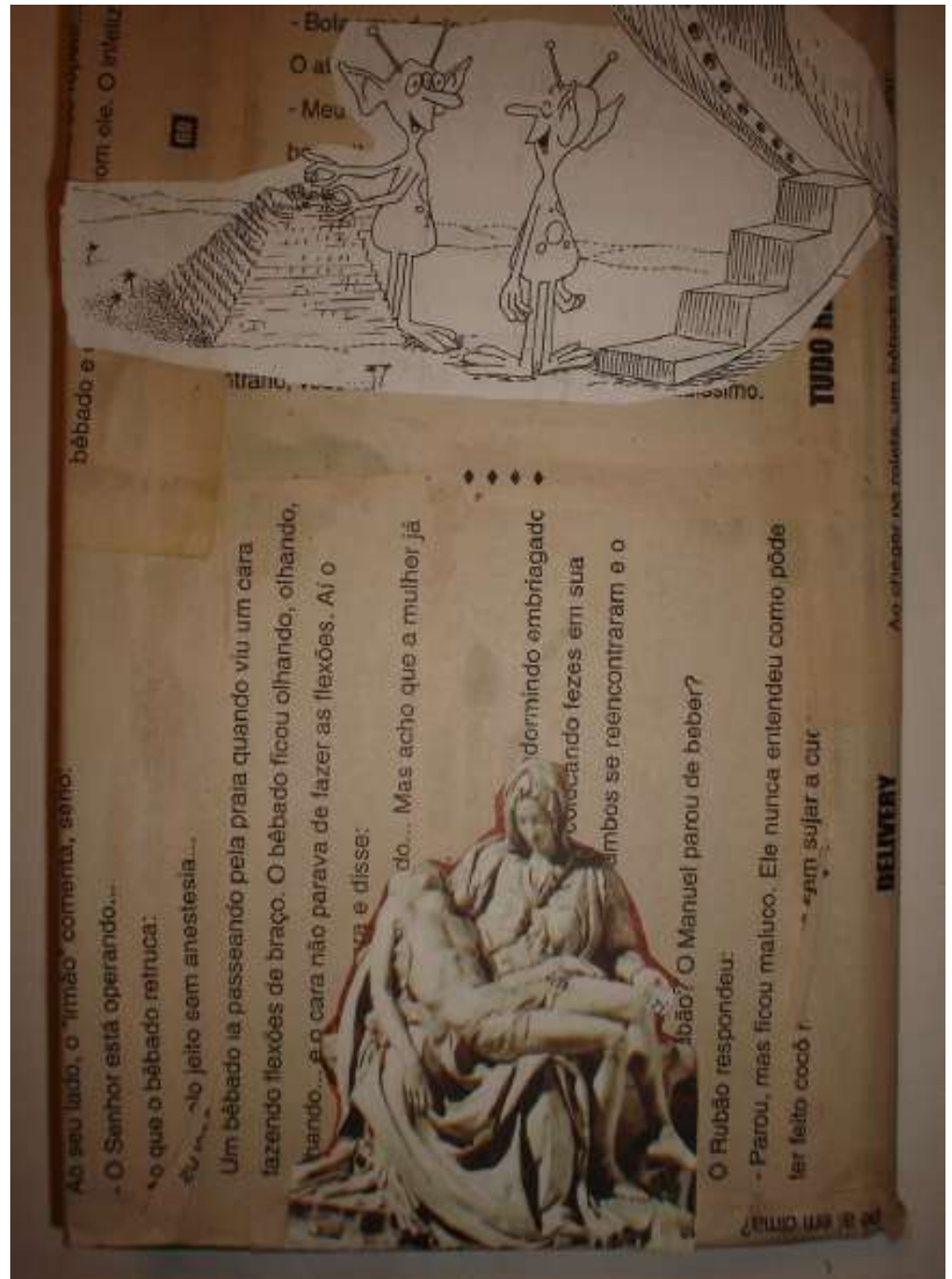
Serie muestra. (Soto, M., Tejada M. *et al.* 2012-2013). Portadas de los números 2 y 5 de *Rizoma*, un periódico literario fundado en 2011. Las ilustraciones las realizaban artistas y diseñadores gráficos allegados.

Las dos proyectos editoriales que se produjeron a partir del proceso de trabajo con dos instituciones educativas de la ciudad tienen características de *libro-objeto* y de libro o cartilla de educación artística. En el siguiente apartado de esta monografía se explicará con más detalles estas características. Es importante aclarar, en relación a lo metodológico, que los procesos editoriales tienen el propósito de ampliar las posibilidades, por un lado, de lo que desde las ciencias sociales se conoce como sistematización: en este caso, no presentamos en ninguno de los dos casos un análisis cuantitativo de la participación ni de los datos que se generaron en las experiencias. En cambio, proponemos un tratamiento estético particular que reúne y recupera buena parte de las actividades y las dinámicas realizadas. Respecto al formato *libro-objeto*, aunque en nuestro caso se trate de un libro digital (los confinamientos y la precariedad de las condiciones económicas de la comunidad educativa nos impidieron hacerlo de forma física), podemos encontrar relaciones valiosas con antecedentes como el proyecto realizado por la investigadora brasileña Leísa Sasso (2014):

O livro-objeto foi a proposta de trabalho aos estudantes como a fusão de inúmeras possibilidades: imagem, escrita e suporte, que ultrapassam o conceito de livro, um híbrido da literatura e artes visuais. Provavelmente uma peça única, ou produzida com poucos exemplares. (p. 112)

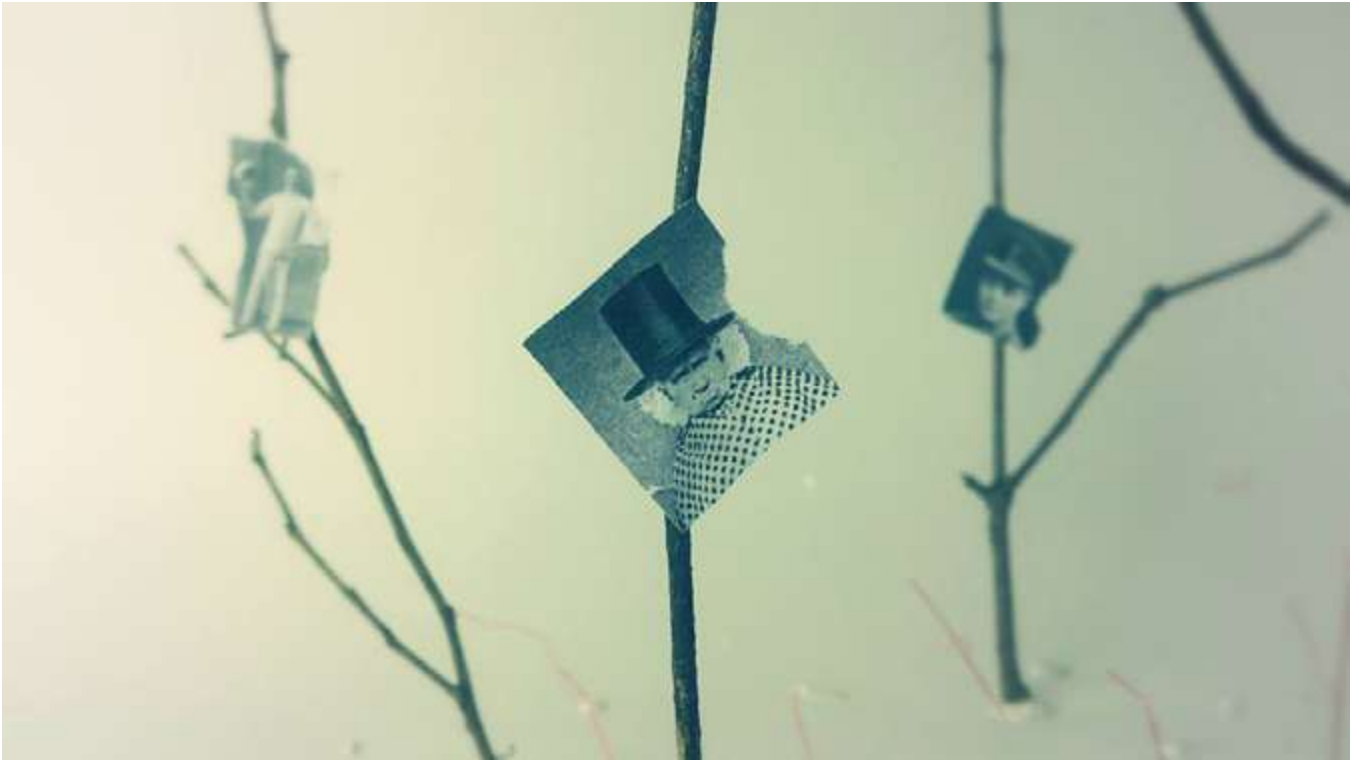
El libro-objeto fue la propuesta de trabajo a los alumnos como una fusión de numerosas posibilidades: imagen, escritura, que van más allá del concepto de libro, un híbrido de literatura y artes visuales. Probablemente una pieza única, o con pocos ejemplares (Traducción propia, 2022).

Cita visual (Sasso, 2014).
Detalle del trabajo de uno de los estudiantes, en el proyecto *Autobiografías ilustradas* (2006).



Sasso (2014) afirma que en algún momento decidió que el trabajo editorial con el *libro-objeto* debería ser el proyecto central del bimestre que compartió con el grupo de estudiantes, porque pensó que de esta manera podía conectar el contexto personal de los discentes con las prácticas artísticas editoriales. En nuestro caso, tanto en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs como en la Institución Educativa Juana de Caizedo y Cuero, en Cali, la decisión de realizar como producto final dos libros, dos procesos editoriales, nos permitió hacer visible muchos de los aportes, trabajos y propuestas de los estudiantes, para que no se quedaran en ese plano de la tarea escolar (en muchos casos desprovista de interés, de emoción, de deseo) y para que adquirieran, gracias al trabajo estético, unas cualidades que no se ven con frecuencia en los procesos educativos a los que están acostumbrados. Y por otro lado, pudimos considerar formas artísticas de abordar temas complejos, grandes. Esto tiene importancia si pensamos en la posibilidad de que las docentes tengan un marco estético referencial más amplio para formular y realizar sus proyectos escolares de artes y educación.

Sobre las propuestas video a/r/tográficas que toman elementos importantes y sensibles de las experiencias de trabajo con los grupos de estudiantes y docentes, hay que indicar que guardan una relación con trabajos anteriores en la línea del video ensayo, trabajos que han dialogado con mi producción literaria. Menciono dos referentes: la obra *Things that might have been* (Tejada y Martínez, 2013) y la obra *de dónde serán* (Tejada et al, 2019-2021). En los dos casos, el trabajo de montaje y edición propone juegos de evocación y de sincronías poéticas a medida que las imágenes pasan y sugieren diálogos, derivas, casi siempre acompañadas de voces extradiegéticas. En el caso de la obra *de dónde serán* (2019-2021), el ejercicio del video ensayo estuvo concentrado en la producción de video correspondencias o de video cartas que escribí en medio de conversaciones (llamadas, chats, correos electrónicos) con artistas jóvenes de la ciudad de Cali. Algunas piezas de este proyecto artístico fueron exhibidas en la 6ª Muestra de Videonarración // Utopic Method, en la Fundación Euroárabe, Palacio de los Condes de Gabia y la Corrala de Santiago, en Granada, España, 2019, y en la muestra BAG 2nd, organizada por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, también en 2019.



[Arriba] Cita visual (Tejada, Martínez, 2013).
Fotograma de un episodio del video ensayo
Things that might have been.

[Abajo] Cita visual (Tejada, 2019)
Fotograma de un episodio del video
ensayo *de dónde serán.*

Para finalizar este apartado, podemos situarnos en el hecho que las prácticas artísticas y educativas desarrolladas en este proyecto de investigación se pueden comprender como experiencias desarrolladas en espacios tipo laboratorio, y en este sentido podemos sugerir que estos lugares de creación permiten que los docentes y los discentes conciban sus aportes como partes fundamentales de un proceso artístico y educativo que no está condicionado enteramente por lineamientos curriculares y por exigencias que caracterizan a los modelos ordinarios de producción y de cualificación de la calidad de los resultados. Aquí, por el contrario, son necesarios el ensayo y error, la confianza para expresar y proponer bocetos o ideas personales, particulares, que dejan ver sus realidades sociales y sus formas de asimilar y vivir sus estéticas cotidianas.

Los resultados generados de estas prácticas, además de albergar contribuciones significativas para la educación artística, transforman la mirada de los participantes frente a la experiencia del aprendizaje. (Guerrero, 2021, p. 61)

Por supuesto, la pregunta sobre la transformación de las miradas debe ser considerada críticamente en este tipo de informes: ¿cómo se mide, en efecto, esa transformación en las apreciaciones, en las prácticas docentes y en las experiencias discentes? La respuesta es que esto no se puede medir en relación al desempeño o al éxito que puedan tener los trabajos de las personas, no en un sistema de encuestas o de formularios que piden impresiones de satisfacción o decepción, pero en cambio se puede seguir, se puede imaginar como una posibilidad recurrente que, de nuevo, amplíe ese horizonte de prácticas comunes, y le dé flexibilidad a lo que se asume como acostumbrado, como corriente. Si pensamos en que las posibles *aplicaciones* de este tipo de experiencias a/r/tográficas, podemos hablar en términos de ampliación de los bancos de referencias y recursos; las docentes, las educadoras, toman como referencia los gestos artísticos, las propuestas que vienen de otros contextos distintos al entorno escolar, y consideran se apropian, de lo que sea conveniente según cada caso, cada situación.

Pensamos que existe la necesidad de amplificar los modelos utilizados en el contexto de los Métodos Artísticos de Enseñanza. Y esto debería implicar el diálogo también del método en cuanto a la organización didáctica y al diseño curricular, aunque se pierda la sensación de 'objetivación' del proceso de educar. (Caeiro, Callejón y Chacón, 2021)

2.1.4. Sobre los participantes

Los procesos a/r/tográficos de esta investigación se realizaron, en primer lugar, con artistas de la ciudad de Cali. En este primer momento, el trabajo empírico consistió en tejer una serie de correspondencias escritas y sonoras (a través de mensajería digital), enfocadas en discusiones sobre el hacer artístico y la relación de ese hacer con el abordaje del conflicto armado colombiano. Los resultados de estas conversaciones tomaron la forma de video ensayos y ensayos escritos, reunidos principalmente en la serie *de dónde serán* (2019-2021). Aquí se puede apreciar un ejercicio de co creación: los artistas responden a las claves de la conversación con textos libres, con reflexiones inclinadas hacia una poética del oficio, del contexto presente y de la memoria. A estas intervenciones correspondí con ejercicios de montaje audiovisual y una obra escrita que “retrata” o esboza, con palabras, un perfil de cada artista. Este primer trabajo permitió configurar un tono, un punto de vista literario y poético que más adelante se reflejaría en la elaboración teórica monográfica y en las experiencias empíricas con docentes y estudiantes. Debo anotar que en casi todos los casos los artistas jóvenes con los que hablé y elaboré estos ensayos contaban con algún tipo de experiencia educativa: han trabajado en proyectos extra aula de artes y educación o han impartido clases de arte (o educación artística) en colegios.

El segundo grupo de participantes lo conformaron docentes y estudiantes de dos instituciones públicas de la ciudad de Cali (INEM Jorge Isaacs y Juana de Cayzedo y Cuero). El grupo de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs contaba con un antecedente de trabajo colaborativo que se reflejó en el desarrollo de nuestra experiencia empírica. Tenían familiaridad con la idea de encontrarse por fuera de los espacios ordinarios de la cotidianidad escolar, y con la posibilidad de hacerlo por gusto, por otras motivaciones personales distintas a la obligación académica. Como un complemento ideal a las iniciativas personales de las docentes, está el antecedente de trabajo con el proyecto de artes y educación *Museo + Escuela*, coordinado por el Museo La Tertulia. Esto permitió plantear en el diseño de experiencias la necesidad de articular el pensamiento y el hacer artísticos a las expectativas de los participantes, a sus

exploraciones y sus deseos, y a sus reflexiones sobre la experiencia educativa y los problemas del contexto.

Las docentes pertenecen a las áreas de lenguaje y ciencias sociales, y el grupo de estudiantes fue convocado a través de una invitación abierta, porque el propósito general del proyecto inicial, titulado *Un sueño rodante: el bus de las una y mil historias*, se planteó como una experiencia para toda la comunidad académica. Nuestro trabajo, realizado en el año 2020 a través de sesiones virtuales vía teleconferencia, contó con la participación de estudiantes de los primeros años de secundaria hasta el grado once:

Docentes Institución Educativa INEM Jorge Isaacs:

- Aura Violeta Guevara Figueroa
- Aura Margoth Morán Morán
- Carmen Elisa Ortiz Ocampo
- Docente Universidad del Valle:
- Miguel Tejada Sánchez
- Estudiantes participantes:
- Alejandra Martínez Vargas
- Andrea Vélez
- Isaac Bañol
- José David Rentería Hurtado
- Karol Cardona
- Karolyne Gualdrón
- Linibec Vásquez
- Madelein Segovia
- Mariana Vélez
- Miguel Guitérrez Vega

En la Institución Educativa Juana de Cayzedo y Cuero trabajamos con la profesora Jenny Morales, licenciada en historia, y el grupo de estudiantes del curso 7-4 de secundaria. A diferencia de la experiencia con el INEM, en este caso no contábamos con antecedentes previos significativos respecto a proyectos extracurriculares o de artes y educación. Contamos con la experiencia previa de la profesora

Morales en procesos de promoción de lectura en una de las bibliotecas públicas de la ciudad, lo que nos permitió elaborar, antes de la situación de emergencia sanitaria en 2020, un proyecto editorial enfocado en la lectura de obras literarias y en actividades de escritura creativa y producción gráfica. Aunque mantuvimos ese propósito inicial, las condiciones adversas por la pandemia nos obligaron a replantear la formulación del dispositivo central (la elaboración de un libro-objeto) y las estrategias de comunicación e interacción con los estudiantes. Con la profesora Morales acordamos articular nuestro proyecto editorial con la Cátedra de Paz, que normalmente se desarrolla a través de los contenidos de ciencias sociales. Por esto, el principal canal de comunicación con los estudiantes fue el grupo de Whatsapp en el que se publicaban informaciones sobre la asignatura y se enviaban indicaciones logísticas. Allí les enviamos nuestras audio cartas y las correspondientes retroalimentaciones y peticiones, a las que los estudiantes respondieron con mensajes de voz y fotografías de su trabajo. Buena parte de este material lo compilamos en la serie de publicaciones digitales que titulamos *Feliz coincidencia*, que tiene dos volúmenes.

→ Docente de la I.E. Juana de Cayzedo y Cuero: Jenny Morales.

→ Docente de la Universidad del Valle: Miguel Tejada Sánchez.

Estudiantes del curso 7-4 que participaron en el proceso:

→ Juan Pablo Grajales

→ Nicolás Camayo

→ José Miguel Álvarez

→ Antony Martínez

→ Valentina Guachetá

→ Norma Delgado

→ Luisa Mamián

→ Emanuel Bautista

→ Samuel Martínez

→ Jade Salas

→ Gabriela Medina

- Kelly Hoyos
- Nicolás Sierra
- Gisell Guerrero
- Osiris Ospina
- Angie Bastidas
- Juan Esteban Montaña
- Melany Meneses
- Jerson Martínez
- Mayerli Daza
- Karen Velázquez
- Xarely Varela
- Martín Paredes
- Camila Pérez
- Santiago Buitrago
- Daniel Navia
- Marilyn Gómez

2.1.5. Sobre los instrumentos

Destaco aquí los principales instrumentos considerados en la realización de esta tesis doctoral. Para situar estos instrumentos en la experiencia de investigación, propongo considerar dos momentos y dos espacios: el de la producción artística y el de la elaboración de la monografía, aunque es importante tener en cuenta que entre ambos casos hay una interrelación permanente de ida y vuelta. Respecto a la producción artística, en primer lugar están los video ensayos realizados a partir de las correspondencias que establecí con artistas jóvenes de la ciudad de Cali; estas piezas son obras audiovisuales acompañadas de ensayos poéticos, y pueden entenderse también como instrumentos que cumplen con la función de recoger información pertinente y sensible para los fines de la investigación. Es cierto, como afirman Marín-Viadel y Roldán (2014), que “es necesario diseñar instrumentos de investigación, justificarlos, establecer sus usos y funciones, refinar su

sensibilidad y mejorar la calidad de sus resultados. De la utilidad y eficacia de estos instrumentos depende, en gran medida, su capacidad de descripción, de argumentación o de demostración.” (p. 3), y en atención a este planteamiento es importante reconocer que esta modalidad basada en las conversaciones y la creación colaborativa de piezas audiovisuales y textos poéticos, puede complementar el trabajo de indagación etnográfica (reemplazando, cuando sea pertinente, instrumentos tradicionales como el cuestionario o la entrevista) y la consolidación de los resultados de estas experiencias de comunicación: la creación artística, como se ha indicado, permite establecer unas condiciones poéticas, un arte poética que preludia e influye sobre el trabajo empírico a realizar más adelante, y adopta la forma de documento- memoria de una parte de la investigación. Incluyo también en este apartado de la producción artística el trabajo editorial realizado con las dos instituciones educativas de la ciudad: dos publicaciones en las que se registran los resultados del trabajo empírico (talleres de creación literaria, fotográfica, y un laboratorio narrativo) y se componen obras editoriales (ilustraciones, juegos tipográficos, collages fotográficos, carteles) que, como en el caso de los video ensayos, se pueden asumir como memorias o bitácoras del trabajo realizado.

Respecto al trabajo de escritura del documento monográfico, los instrumentos considerados se basan parcialmente en el análisis realizado por Marín-Viadel y Roldán (2014), ya mencionado en el segmento anterior. Aquí se incorporaron series muestra (que buscan describir procesos puntuales o ilustrar casos a partir de secuencias comparativas de imágenes que guardan similitud); foto ensayos (que sugieren conexiones metafóricas o narrativas para ampliar el trabajo argumentativo); citas visuales (que respaldan el discurso textual a través de referencias puntuales); y, como indica Guerrero (2021), se presentan ilustraciones tipográficas (carteles compuestos con tipografías y elementos gráficos), collages digitales (fotografías e ilustraciones intervenidas digitalmente).

2.1.6. Coda: a/r/tografías con timón y en delirio

*Si he de vivir que sea
sin timón y en el delirio*

—(MARIO SANTIAGO EN EL EPÍGRAFE DE *LA PISTA DE HIELO*, DE
ROBERTO BOLAÑO)

Irwin, Beer, Springway *et al* (2008) dicen que la a/r/tografía es una metodología artística y educativa basada en la práctica, enfocada en búsquedas a través de las artes y la escritura (p. 205). En mi caso, también incluyo a la escritura en la dimensión artística, tratándose de los ensayos, que ya referí, y de los textos que han sido vertebrales en los distintos productos a/r/tográficos de esta investigación. Entiendo que la diferenciación que hacen las autoras sirve para definir los términos (y las acciones) que conviven en el nombre: *¿qué hay en este nombre?*. Hay gestos artísticos y gestos de escritura; arte y grafías. Y ocurren de manera simultánea, como en las experiencias que se describirán a continuación. En el caso de la escritura, concluyo que fue importante guardar coherencia con uno de los propósitos iniciales y centrales de esta tesis: propiciar correspondencias, intercambios, gestos de comunicación, inicialmente con los artistas, luego con las docentes y finalmente con los y las estudiantes. Hay momentos; hay tipos y cadencias distintas, hay decisiones respecto al lugar que tienen ciertos textos. Todos los resultados a/r/tográficos están basados en actos de escritura, que van desde una poética intimista, epistolar, muy personal, a

pasajes reflexivos y rizomáticos, que proyectan hilos hacia los debates teóricos. Hay textos en los video ensayos, hay textos en las hojas de ruta, hay textos en las bitácoras de las sesiones de trabajo con estudiantes y docentes; hay textos en los proyectos editoriales y hay textos en las composiciones de ilustración tipográfica. En común, todas estas búsquedas artísticas, que dejan ver diálogos entre la escritura ensayística, las imágenes y los sonidos, tienen el potencial de ser formas que pueden ser apropiadas por docentes y estudiantes, para realizar sus propias búsquedas, o sus propios proyectos de investigación. Es preferible pensar en experiencias colaborativas, para que la suma de fuerzas y de intereses afecte de buena manera los tejidos sociales en escuelas y comunidades, y para que las prácticas interdisciplinarias de investigación y creación sean una realidad que convoque a más personas y genere en quienes se involucran experiencias significativas, alejadas de la ruindad y el desinterés que suele imperar en los entornos educativos y artísticos.

En varias ocasiones, con las docentes y los estudiantes nos centramos en la pregunta sobre *cómo* hacer las cosas de una manera distinta, y esa búsqueda de diferencias tenía grados complejidad y gestos de sutileza. Lo distinto empieza con ciertas palabras y ciertos gestos: pensar en los nombres para ciertas actividades, pensar en las definiciones sobre el espacio: ¿estamos en un aula de clases o estamos en un oasis, o en un agujero de gusano? ¿los talleres o los laboratorios son experiencias curriculares o son derivas, paseos, expediciones? ¿cuando pensamos en el arte pensamos en un saber-hacer que se aprende con las repeticiones técnicas, con las instrucciones, o pensamos en una forma de pensar, de mirar y palpar la textura de la cotidianidad? Estas inquietudes y posibilidades se ven esbozadas en las piezas a/r/tográficas editoriales (*Cuánto es siempre* y *Feliz coincidencia*): son registros, son objetos de memoria y en ciertos casos pueden ser guías que sugieren unas formas de proceder, pero son, sobre todo, obras en proceso, o son procesos que pueden devenir en obras artísticas que contienen las vivencias de los proyectos de investigación, los detalles personales que se ponen en juego cuando se abordan problemas sociales a través de las estéticas cotidianas. La a/r/tografía va de un lado a otro entre áreas del conocimiento, especialidades y competencias que hacen parte de la vida escolar, la vida profesional y las preguntas

que se formulan desde la academia. Esta dinámica relacional, afirman Irwin *et al* (2008), incide en la comprensión que tenemos sobre la teoría y la práctica, los procesos y los productos.



247

Serie muestra (Tejada, 2021). Compuesta por dos citas visuales de la serie *El cartel de la investigación*, un trabajo a/r/tográfico basado en ciertas respuestas, frases, comentarios de estudiantes y docentes.

La teoría no se reduce a una abstracción sino que se encarna, se vive, en las búsquedas, en las exploraciones. Así es como funcionan los espacios intersticiales para la creación, la enseñanza, el aprendizaje: en una dinámica de transformación permanente (p. 206). Se *teoriza* en la acción misma, se formulan preguntas que se vuelven otras en el proceso. Y estos procesos, como los productos, son relacionales y rizomáticos, porque lo que cobra importancia sobre la marcha es el ánimo de inventar y crear, más que la necesidad de interpretar. Los conceptos, dicen Irwin *et al* (2008), surgen en la interacción social, en el involucramiento, en los encuentros (p. 206). Tanto el hacer teórico como la práctica se enfocan, en estos casos, en la necesidad de estar presentes en los procesos de producción, algo que es relativamente

común en las prácticas de arte contemporáneo: la noción de espacio, como la noción de lugar, han adquirido características de situación (*happenings*) que ocurren en medio de tensiones políticas y culturales. En el discurso contemporáneo educativo, los sitios de aprendizaje son reimaginados como “lugares en proceso” (Lai & Ball, 2002, en Irwin *et al.*, 2018), o pedagogías del lugar (o del espacio). Así, para los y las a/r/tógrafas, estos planteamientos que tienden a la deconstrucción o a la disrupción son apuestas relacionales que transforman los presupuestos que se tienen sobre el saber y el hacer, sobre el valor de los aportes que hacen todas las personas que participan en los proyectos y sobre las expectativas respecto al conocimiento que se genera y se comparte. Las experiencias estéticas relacionales sitúan a los y las artistas en dinámicas de mediación y de cocreación: facilitan, colaboran, investigan y producen con los otros.

Es necesario pensar estas posibilidades como acciones críticas, que se nutren de la empatía y el deseo, de la alegría de estar juntos, del alivio que se puede sentir cuando se encuentran lugares, espacios y dinámicas por fuera de la agobiante realidad de ciertas instituciones y sus prácticas, pero este potencial es, también, fuerza, coraje, fiereza; es energía que puede desmontar, desarticular, incitar. En este sentido podrían ir las apuestas por conectar a las artes con la educación: para generar remezones, temblores, sacudones. Expandir, a través de las artes, el campo de acción de ciertos proyectos educativos, sobre todo cuando estos pueden ser el camino para abordar lo que antes se ha llamado inabordable, es plantear la incomodidad como gesto político, como lo han hecho las artes en distintos momentos y contextos:

El arte de hoy inquieta y posiciona las cosas en una mesa de disección. En su inefabilidad y contradicciones pide ser interpelado e interpelar por las formas de vida y poder que esconde el mundo donde acontece. Y no para reiterar una verdad, sino para hacer visibles las formas de gestión de las verdades de una época. Devolviendo al sujeto la posibilidad de preguntarse y pensar por sí mismo, es decir, tratándolo como ‘sujeto’. (Zafra, 2015, p. 21).

Plantear que las artes tienen el potencial estético, político, de crear espacios libres, genuinos y autónomos en los contextos educativos es una suerte de provocación bien intencionada, un gesto poético, porque lo que está implicado aquí no solamente atañe a los males o a los problemas del sector educativo: también plantea serios

cuestionamientos a los marcos conceptuales y prácticos (incluso esos que se definen como *deconstruidos*) que caracterizan a las prácticas artísticas contemporáneas, cuando se piensan como dinámicas culturales, como proyectos de investigación y como procesos de educación artística. Aún impera, como señala la investigadora y artista iraní Natascha Sadr Haghghian, un régimen orientado hacia la producción de resultados. Por esto, es necesario considerar una serie de cuestiones que tienen que ver con las condiciones relacionales de los proyectos de investigación en artes y educación: ¿qué pasa realmente en estos procesos? ¿qué detalles, giros, silencios y necesidades van quedando hilados en estas tramas? “¿Qué sucede con los conocimientos acumulados en el transcurso de la investigación una vez se cierra el proyecto? ¿Qué es lo que en verdad aprendemos y qué hacemos con el saber, además de forjarnos una reputación? ¿A quién nos dirigimos, local y globalmente? ¿Quién puede en verdad digerir todo ese contenido que así se produce?” (2011, p. 35). Otra vez: ¿qué hay en los nombres? Con esta pregunta se puede finalizar este capítulo dedicado a las decisiones metodológicas. Detrás de estas decisiones hay dudas: ¿son elecciones relativamente libres, tranquilas y genuinas? ¿cómo procesamos la proliferación de definiciones y diferenciaciones técnicas en este campo de las investigaciones artísticas educativas? De momento, la a/r/tografía es un camino en el que, más que esforzarnos por seguir con cuidado y eficiencia los mandatos, las coordenadas que cada definición lleva detrás, podemos ampliar el tiempo (¿improductivo?) de las experiencias sensibles, como las conversaciones con amigos, colegas, estudiantes, y darle a ese tiempo una importancia vital, que de una forma y de otra (¡de eso se trata!) podrá quedar plasmada, registrada, sugerida, en lo que resulte más apropiado y deseable, sea la escritura, sea la búsqueda de imágenes, para verlas, para hacer expediciones a través de ellas, para componer con sonidos y acciones montajes que nos permitan comprender dinámicas históricas y económicas que han determinado, sin nuestro concurso y nuestro interés, el rumbo de nuestras vidas.

TERCERA PARTE

250



Fotografía de archivo personal (Tejada, M. 2020).

EXPERIENCIAS

Presento aquí en orden cronológico los proyectos a/r/t/ográficos que se han generado a lo largo de esta investigación. En algunos casos, estas acciones y procesos sirvieron para generar un clima, o una suerte de constelación de exploraciones estéticas que respondían a las interlocuciones y a los diálogos que sostuve con artistas, docentes y estudiantes. En otro momento, las experiencias y los productos tienen el fin de reunir en un corpus práctico mis aportes gráficos y el diálogo que generaron con los aportes de docentes y estudiantes. Como ya se ha indicado, el presupuesto de estas producciones a/r/tográficas es que puedan articularse a distintos procesos educativos que tengan como fin abordar los conflictos sociales, o la guerra en Colombia, a través de iniciativas particulares o previstas en los planes curriculares.

Las experiencias *de dónde serán* (2019-2021) y *Un fantasma en mi escuela* (2021) son previas a la fase de trabajo en las instituciones educativas, y, como se ha dicho ya, crearon un preámbulo, una configuración estética que se reflejaría más adelante en el trabajo situado en los contextos educativos. De esta manera, se puede considerar cómo la metodología a/r/tográfica permite establecer unas coordenadas poéticas respecto a la escritura y al tratamiento de las imágenes, al componente gráfico de las producciones (la escritura de cartas, correos electrónicos, fragmentos ensayísticos; el tipo de ilustraciones o dibujos que dialogan con los segmentos textuales). Antes de pasar a la descripción de la propuesta, incluyo dos documentos relevantes para esta fase de la investigación. El primero es una hoja de trabajo que elaboré a medida que hablaba con artistas y docentes. Con algunas de estas personas lo discutimos, lo revisamos; se hicieron ajustes, se aceptaron sugerencias. El segundo documento es un ejercicio de correspondencias con la poeta Colombiana Alejandra Lerma, con quien compartí una hoja de trabajo similar a la ya mencionada, pero con otros detalles particulares, con un tono más narrativo, más literario.

Cómo abordar en espacios escolares, a través de prácticas y experiencias artísticas, el problema de la guerra en Colombia

¿Qué hacer?

Se consignan en este documento de trabajo algunas ideas, preguntas y anotaciones sobre las posibilidades de hacer o estar en la escuela a través de prácticas y experiencias artísticas. Las dos cuestiones que se discuten a continuación (Por qué hacer lo que hacemos y qué hemos hecho) se formulan pensando en aquellas personas que a veces llegan o vienen de otros contextos —del campo artístico, cultural o académico— al entorno escolar y proponen rutas de trabajo, laboratorios, talleres o experiencias estéticas para trabajar con estudiantes y profesores.

El objetivo de estas reflexiones ha sido, desde el comienzo de este proyecto de investigación, entender cómo y en qué circunstancias, con qué recursos y en qué sentido, se ha podido abordar algún aspecto de la guerra colombiana a través de experiencias estéticas, sensibles, paradójicas, etc. Ocurre, sin embargo, que la idea de abordar la guerra o trabajar a partir de la guerra colombiana es un proceso en el que surgen, rápidamente, bifurcaciones y caminos varios, matices y consecuencias que no se consideran en un primer barrido. Existen pues más capas, en lo sensible, en lo anecdótico y en la misma confusión, y estas capas de cotidianidad y de vida en el presente son también objeto de análisis y de interés para muchos artistas, para maestros y, por supuesto, para los estudiantes: ¿cómo amamos? ¿cómo bailamos? ¿qué objetos atesoramos? ¿qué olvidamos? ¿qué caminos solemos tomar con nuestras familias y nuestros trabajos? ¿qué deseamos? ¿cómo concebimos nuestro territorio? ¿cómo tejemos nuestros relatos familiares? Como se ve, este tipo de preguntas parecen alejarse de la cuestión concreta de la guerra y la violencia, pero si lo miramos con detalle y con pausa, si reconocemos los tejidos simbólicos que se interconectan a través de estos escenarios y destinos, es posible que

encontremos líneas de consecuencia que nos remitan, otra vez y otra vez, a la guerra. Para el caso de los profesores que trabajan en escuelas, en áreas de las ciencias sociales o en educación artística, el diálogo se puede situar en las tensiones que surgen entre sus expectativas personales, sus intereses y sus lecturas, la realidad del contexto escolar y las condiciones curriculares con las que deben negociar.

Preguntas y anotaciones

Hay una pregunta inicial que se podría (intentar) responder desde la perspectiva del que coordina, propone o lleva a cabo una práctica artística en la escuela, y también desde la perspectiva de quien investiga sobre estas prácticas: ¿por qué hacer esto? ¿por qué no dejar que las experiencias artísticas en el contexto escolar sigan su curso normal, según el diseño curricular y los lineamientos previamente discutidos y aprobados?

Y, además, ¿por qué abordar lo inabordable (las guerras en Colombia; los períodos de violencia, el desastre humanitario, la cuestionable posición del Estado) a través de estas prácticas o experiencias artísticas? ¿por qué no dejar que este trabajo sea liderado por los expertos en ciencias sociales?

La pregunta tiene dos matices, como se ve. Lo primero apunta hacia una situación general que alude a la vocación y a los intereses profesionales —y personales: ¿por qué llevar experiencias nuevas o diferentes o incluso raras a las escuelas? ¿qué me interesa a mí del contexto escolar? ¿lo hago por alguna convicción personal y profesional o lo asumo como un trabajo más?

Lo segundo, el por qué empeñarse o empecinarse con el tema de la guerra, es una cuestión que a veces se responde a la ligera, o con una fórmula espontánea arraigada en lo que se llama “sentido común”: se dice que es un asunto importante, crucial, que es un deber democrático (como el sufragio) o un compromiso civil, o es una actitud ética, y así.

Esto último, lo ético, se entiende en un primer momento como el compromiso social en el que se articulan lo individual y lo colectivo, y la primera manifestación emocional de este compromiso suele ser la preocupación. La situación social del país, el peso agobiante de

la historia reciente y las consecuencias de este panorama presente — donde se formulan las posibilidades futuras— es algo preocupante, algo que preocupa a muchas personas.

La siguiente cuestión tiene que ver con las experiencias que cada quien tiene en su haber, en relación al trabajo artístico en las escuelas y al trabajo artístico que podría abordar algún aspecto de la guerra: ¿qué tipo de trabajo he realizado al respecto? ¿dónde y con quién he trabajado? ¿qué he aprendido de estos procesos? ¿cómo lo haría en una ocasión futura?

En esta pregunta se pueden señalar dos aspectos centrales: primero, la importancia del recuento y la puesta en contexto de una experiencia: qué hice, en qué condiciones lo hice, qué diálogos o choques surgieron, qué expectativas se pusieron en juego y qué aprendizajes y saberes resultaron; cómo cambié o asumí puntos de vista, cómo fue cuestionada mi experiencia o acogida por otros, etc.

La noción de experiencia que sirve de guía en este caso está situada en la vivencia, en la dimensión narrativa de la vida, donde convergen y fluyen la sabiduría y la capacidad de asumir, presenciar y reconocer procesos de transformación. Más que el experimento, que ha de ser revisable y sometido a pruebas racionales, la experiencia se da en la sorpresa, en la novedad y en lo imprevisible (Mèlich, 2011. p. 62).

El otro aspecto a tener en cuenta es que la pregunta por el qué hice y qué haría no busca sacar a priori fórmulas o recetas para abordar el problema de la guerra a través del arte o sus prácticas. Aquí lo más importante es reconocer un tejido de experiencias y relaciones que se dan entre artistas, docentes, estudiantes y en general personas que trabajan desde sus saberes para asumir el arte como una posibilidad; como un conjunto de prácticas sensibles o una forma de pensar los problemas de la vida.

¿Y qué se hace después de ese reconocer?

De momento, se pueden imaginar formas didácticas o guías en las que se consignen apartes de estas experiencias o se imaginen futuros escenarios:

¿qué pasaría si...?

¿cómo se podría mejorar tal o cual propuesta?

¿cómo podríamos trabajar con la obra de X artista para hablar de la guerra o de sus consecuencias?

Sobre esto último, hay que anotar que la posibilidad de que se elabore una guía se puede entender como una conversación o un intercambio de lecturas, como una serie de pautas y sugerencias, más que como un manual de procedimientos. En este enlace se puede ver una referencia que va por una línea similar. Se trata de un proyecto de trabajos artísticos en escuelas, en Chile, a partir de obras ya existentes: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/11/gusinde-libro-digital.pdf>

(Tejada, M. 2020)

Hoja de trabajo compartida con Alejandra Lerma

(el arte de no entrevistar, el arte de conversar, el arte de pensar en el arte misma, el arte de urdir conspiraciones, el arte de educar para controvertir la educación, el arte de tener pocas certezas, el arte de la única paradoja posible: que solo el arte te puede salvar y que nada te puede salvar)

Cuando empecé a escribir estas líneas, el incendio en la Amazonía estaba en los titulares de muchos periódicos del mundo. Me pareció interesante ver cómo algunas personas reaccionaron diciendo que el problema era el capitalismo. Así a secas.

Suspiré. Resoplé. Gruñí.

—Comentario de Alejandra Lerma: yo no soy una guardabosques, una reforestadora, una campesina, ni mucho menos, pero mucha gente puso muchas noticias de aflicción por la herida del Amazonas, y es gente que nunca le ha interesado ni sembrar una matera en la casa,

gente que tiene los dedos en el teclado pero nunca en la tierra. Eso me hace gruñir y resoplar y suspirar a mí.

Pensé en esa noción del anacronismo, en la creencia de que hay ciertos conceptos, o reflexiones sobre conceptos, que están pasados de moda o que han perdido su valor de uso, su prestigio y su peligrosidad.

—Comentario de Alejandra Lerma: Me haces pensar en el nombre de un libro que amo: *El arte de ver las cosas* del naturalista John Burroughs. Una de las frases que pesqué de esa lectura: “La naturaleza enseña más de lo que predica. No hay sermones en las piedras. Es más fácil sacar una chispa de una piedra que una moraleja.”

Aunque en el fondo muchos sabíamos que el capitalismo (su desenfreno, su apetito, su incitación al *crecer* y al *poseer*) era la causa de nuestros problemas sociales más graves, no venía al caso mentarlo ni señalarlo, porque eso era lo que habían hecho los marxistas y los izquierdosos dogmáticos y fanáticos y tiranos, y por esto mismo no estaba bien visto ni era bien leído que uno siguiera empeinado con esa jerga y con esos usos de los términos.

Esto hizo que durante cierto tiempo evitáramos *hablar* del capitalismo, por sugestión, por moda o por agüero; nos sugestionó la amenaza de sentirnos, de pronto, como viejos dinosaurios teóricos a los que ya nadie toma en serio; nos sedujo la moda de ciertos intelectuales y pensadores de inventarse y acuñar términos raros, sofisticados, plásticamente atractivos: el “no lugar”, el “rizoma”, el “bio-poder”, la “biopolítica”, el “amor líquido”, el “geist” o las “fantasmagorías”, y así etc.

—Comentario de Alejandra Lerma: A muchos les gustan los artificios del lenguaje, porque sirven como disfraces vistosos donde guarecerse de lo “incierto”. En la poesía pasa todo el tiempo. La palabra rimbombante es rimbombante y vacua. Los artificios conceptuales suelen tener el mismo uso.

Pero es cierto: las consecuencias de nuestra adhesión y nuestra militancia (militancia cool, claro, porque no se *siente* como tal) son reales. A la gente se le cae el pelo y se le caen los sueños, y con los brotes de influenza y de pestes bovinas y de bacterias intestinales hay un brote de tristeza y desencanto generalizado, una cosa que no tiene

precedentes, que no se parece al bucolismo de antaño ni a la melancolía de los románticos alemanes o los bohemios franceses o los suicidas de los bosques japoneses. Hay una explicación técnico-burocrático-financiera: la estructura económica, el sistema de mercado, el paradigma global de las competencias, y así, así. Consigno esto por una sola razón: en mi horizonte de problemas y de intereses de investigación, el capitalismo es el problema, porque sus consecuencias (sociales, emocionales, físicas) de erosión y desazón, dentro del engañoso vórtice de emociones fuertes e ilusiones hedonistas, afectan de manera directa dos de los aspectos que me he propuesto abordar: **el arte y la educación**. Lo dice mejor un artista uruguayo (Luis Camnitzer): el arte y la educación están, cada uno por su lado, al servicio de un paradigma ideológico y materialista inscrito en un culto a los objetos de consumo y a la productividad y la competitividad.

—Comentario de Alejandra Lerma: durante las sesiones con los chicos todo el tiempo me pregunto si realmente algo de lo que les digo los toca, si les significa algo dentro de los contextos tan duros en los que viven. Casi siempre me respondo que no. Pero a veces me entregan una notita que dice “ profe, gracias por venir, me gustó ese cuento que nos leyó”

Lo que me interesa sugerir es que la **dificultad** que tenemos para acercarnos a otros con nuestras búsquedas y nuestros asombros es consecuencia directa de esto: estamos rotos; en nuestro caso, podemos decir que estamos rotos por la guerra y por la precariedad que genera una guerra tan larga. Sí. Pero lo segundo que hay que señalar, en ánimo crítico y sin rodeos, es cuáles son las causas de esta guerra: la ambición de unas élites, la imposición de modelos económicos que han generado economías del crimen, la traición, el desprecio por el otro (si el otro se interpone en mi empresa voraz de poseer y regir).

A pesar de que la guerra nuestra es una amalgama metastásica de otras guerras y de períodos de aparente o dudosa paz, el denominador común es el dinero y lo que el dinero produce en sus estados más paradójicos y turbulentos: odio, sed de acumular, delirios de grandeza. Es una imagen histórica muy grande, muy compleja, y no me corresponde a mí insistir en que tenemos que abordarla y descifrarla en toda su vastedad. Me limito a señalar su existencia, a

mostrar cómo nos hace sombra o nos proyecta, a veces, una luz falsa, una luz artificial.

Podríamos decir que todo lo que nos llega y nos abandona, en la experiencia social, es político. O tiene una esencia política: es algo que otros han pensado y debatido, con nuestro concurso o sin él. Pienso que el problema del arte y de nuestra educación en artes, y de la relación que estas experiencias puedan tener con nuestra guerra, es un problema político.

Pienso, aunque a veces se nos olvide, que nuestra guerra es política.

O mejor: que hay ideología detrás de ella. Una ideología que ha cambiado de matices, de texturas, pero que conserva en el fondo un elemento nefasto esencial: la idea de tener más, la idea de que unos merecen y otros no, la idea de que hay vidas que valen poco o nada, la idea de que hay gente prescindible, la idea de que hay causas mayores y para que se realicen y se consoliden hay que hacer sacrificios, la idea de que, en fin, acariciar el poder se parece un poco a tocar la eternidad...

(estos espacios en blanco pueden ser llenados. O apreciados. O escuchados. O ignorados)

—Comentario de Alejandra Lerma: le escuché decir a una profesora de un colegio en el distrito “No se desgaste con ese grupo, todos esos pelados están perdidos, ahí no hay nada”.

Hay relaciones causales que no admiten muchas dudas: la selva está llena de recursos explotables, y eso es lo que hacen los magnates y sus ejércitos de hombres: apropiarse de esos recursos, explotarlos y lucrarse. Otras personas, entre *memes* y comentarios en redes, ponían sus acentos en esta última característica del proceso de explotación capitalista: el lucro. El lucro que de por sí es una dinámica que sobrepasa los límites de sobriedad o mesura que solemos imponernos sobre muchas otras cosas en la vida. Es cierto: el problema con la idea del lucro es que no hay un punto ideal, no hay un momento de saciedad. Ya eso vos y yo lo sabemos.

Llevo casi dos años en la formulación de un “problema” de investigación. Debo entregar una tesis doctoral que esté enmarcada dentro de los intereses y los horizontes (de conocimiento y de

afectos) de un programa doctoral en Artes y Educación, en Granada, en Andalucía, en España.

Aquí, acá, en Andalucía, fue donde nació el poeta Federico García Lorca.

Aquí, acá, fue donde le dieron muerte los fascistas. Yo no tenía eso presente. Eso, lo de su muerte. Lo acribillaron, lo apalearon, y lo arrojaron a una zanja, a las afueras de Granada, en el camino de Viznar.

Eso fue en agosto de 1936.

¿Cuánto falta para que entregue mi tesis?

Por supuesto, de vez en cuando la gente que me conoce o me recuerda o me ve en la calle (aquí y allá), me preguntan: ¿y sobre qué es tu tesis?

Bueno. A veces titubeo (cuando no tartamudeo) al responder. Digo que es una tesis sobre la relación entre arte y guerra en Colombia. Y hay un silencio.

Se hace un silencio. Después agrego: bueno, pero es una tesis sobre la relación entre el arte, la educación (en artes) y la guerra.

Otro silencio.

Y grillos, cigarras, bocinas, la alarma de un carro.

(sonido ambiente, ruido blanco)

—Comentario de Alejandra Lerma: *Mi trabajo de grado fue sobre la menstruación, el silencio y el ruido eran rojos.*

A veces digo que no sé muy bien en qué me metí, pero lo digo con cierta paciencia, con cierto buen ánimo; digo que “en eso estoy”, en “entender”, pero para no darle muchas vueltas al asunto, acudo a lo conversado (y de alguna forma pactado) con mi director de tesis, varios meses atrás, y con otras personas que he ido invitando a mi ruta:

a. Estoy tratando de entender cómo el arte puede “servir” para abordar (entender, hablar, imaginar, explicar, narrar) el tema de nuestra guerra. Esto me ha llevado a esbozar cuestionamientos muy antagónicos frente a la idea de que el arte “sana” o que el arte nos puede “cambiar la vida”.

Más adelante lo iré soltando.

—Comentario de Alejandra Lerma: *¿Leíste el cuento infantil *El enemigo* de Serge Bloch y Davide Cali?*

- b. El lugar o el escenario que en el que me interesa desplegar estas inquietudes y poner a prueba ciertas ideas o planes es la escuela, y en concreto, la escuela pública.

—Comentario de Alejandra Lerma: ¿Casi siempre cuando nos soltamos de algo es porque hay otro elemento que nos parece más firme para aferrarnos, ¿cuál es el tuyo?

- c. Aunque he intentado plantear la idea de que para hablar de arte o de guerra en la escuela es necesario un truco, o un caballo de Troya, esta es una idea que no he logrado poner del todo en claro. Pero el sentido es más o menos este: nadie quiere o a nadie le interesa hablar de la guerra o del arte en la escuela, y mucho menos a los muchachos.

Y tampoco a nadie parece importarles esa idea nuestra de poetizar la existencia o recuperar, quién sabe cómo, el sentido de la palabra poética: el sustrato en el que se revelan misterios en las fotografías o excursiones mentales a través de la música, o estados de *enra-recimiento* emocional ante la presencia de una escultura o de una coreografía o de un enjambre de versos.

—Comentario de Alejandra Lerma: sigo siendo una fantasiosa. Hay gente a la que le importa, y además lo hace, y lo hacen bien, y hay gente que escucha aunque no parezca escuchar, y a veces ocurren cosas, diminutas, pero ocurren. Una niña en el colegio Rodrigo Lloreda pidió en préstamo una edición de Drácula con ilustraciones, después de tres semanas los regresó y me dijo “Es lo más tenebroso y hermoso que me ha pasado, me lo quiero quedar”; estuve tentada de decirle que se quedara con el libro, pero tuve volver a guardarlo en la biblioteca escolar donde se va a llenar de polvo hasta que el vampiro resucite.

¿Y de dónde saco yo esto? De muchas impresiones, lecturas, de la intuición pura, o de haber escuchado a otros.

Lo que pienso es que con la guerra (o con las consecuencias de la guerra) pasa algo similar a lo que nos pasa con la presencia del aire: está y no está presente; lo respiramos pero no lo pensamos, no lo analizamos cada vez que inhalamos y exhalamos.

A mi director de tesis o a otras personas les ha resultado un poco confuso esto, porque suena como un planteamiento que carece de un método serio. Lo que pienso al respecto es que ese puede ser, precisamente, su valor, su “chiste”, como decimos en Colombia.

- El caballo de Troya o el “pastel sorpresa”: una vez adentro del lugar-templo-fortaleza institución, el dispositivo o vehículo *libera* lo que carga discretamente en sus entrañas: un conjuro, un ejército rebelde, una toxina, o mejor: una sustancia quintaesencial y quimérica que *transforma* como por arte de magia (magia rara) la sensación de tiempo, la habitancia en el espacio, la densidad de la atmósfera, como cuando te enamoras de sopetón o cuando sientes que los entresijos de las baldosas son abismos y tienes que moverte a pesar de eso.
- Creo que el arte puede propiciar estas sensaciones, pero allí, en el efecto, no termina su potencial de transformación. Pienso que el arte, en su esencia paradójica, nos pone en disposición de pensar **más allá** de lo establecido (como quien piensa en clave Borgiana: lo que hay entre los pliegues del tiempo, lo que hay en los laberintos de la imaginación), y esto, para decirlo en términos políticos, es peligroso para el establecimiento, para el *statu quo*.
- Me gustan dos ideas al respecto (hay más, pero de momento me quedo con estas dos):
 - Solo a través de una educación que cuestione las condiciones sociales (políticas) que permitieron que ocurriera algo como Auschwitz se podrá garantizar que aquello no se repita. Esta idea es de **Theodor Adorno**, el mismo que dijo que hacer poesía después de Auschwitz era un “acto de barbarie” **¿Qué pensáis vos de esta frase?**
 - La filósofa española Marina Garcés (2017) sugiere que hay que considerar la idea de una “ilustración radical”, cuyos movimientos más cruciales sean acabar con la “servidumbre cultural” y con la “credulidad” (estas dos actitudes son las que permiten que unos se enriquezcan y engorden como cerdos y que en ese proceso maten o arruinen las vidas de muchas personas); pero,

sobre todo, lo que sugiere cuestionar Garcés es la idea de que el sujeto moderno y contemporáneo logró “liberarse” de los dogmas antiguos: no; se trata de una nueva forma de esclavitud y sometimiento en el que las personas oscilan entre el espejismo de la libertad y la autonomía y el sentido de pertenencia o de obediencia a los designios de estados y corporaciones.

Quiero decir: el *método* de mi proyecto podría inscribirse dentro de ese campo de estudios o de prácticas académicas-artísticas que se conocen como “método basado en las artes”. Lo que yo entiendo por esto, así sin detallarlo en profundidad, es que este enfoque se consolida con el concurso de otras experiencias previas (hablamos de los años 70 y 80) que buscan, por un lado, conciliar el hacer investigativo tradicional con las artes, y en ese ejercicio se busca, sobre todo, mejorar las experiencias educativas. Por otro lado, se pretende explorar un camino en el que lo sensible y lo minucioso o, en fin, el detalle narrativo, no quede del todo excluido y no sea menospreciado en la escritura científica académica.

—Comentario de Alejandra Lerma: tarea ardua para la árida escritura académica.

Creo que en mi caso lo que yo busco está orientado hacia la necesidad de concebir y, eventualmente, poner en práctica un hacer que dé cabida a la experiencia sensible (tanto para quien investiga como para quien es *investigado*)... y sobre todo a la experiencia paradójica. Este último es quizás el punto que resulta aún confuso, extraño, y, de nuevo, ésa es precisamente mi idea: que el arte nos puede situar (o descolocar) en lugares extraños, y es en esos lugares extraños (del pensamiento y de la emoción donde está el núcleo de lo espeluznante, del horror, del sinsentido... elementos que no son nada extraños a las guerras) donde se pueden gestar procesos de aprendizaje *otros*, con otros, entre otros y hacia los otros; procesos de lectura de la cotidianidad y de los problemas de la vida que se puedan abordar con un sentido poético, y cuando digo y repito esto, lo sé, tengo que dejar en claro que no se trata de una *poetización* caprichosa ni un proyecto de lirismo banal y hedonista que se deba imponer sobre los intereses y las necesidades de las personas.

Se trata, en fin, de contar con una base sensible y poética para abordar asuntos de la vida, en la escuela, en la casa, en la ciudad, en la soledad de cada quien, etc, y esto podría empezar a ser una realidad si se asume que el arte y las experiencias artísticas son esenciales y muy necesarias para adoptar posturas críticas y sensibles frente al mundo social y sus problemas y conflictos y rarezas.

—Comentario de Alejandra Lerma: *La casa de las estrellas* de Javier Naranjo. Niñas y niños definiendo el mundo, definiendo el dolor, la guerra, el hambre, desde lo esencial.

Es importante que en este proceso de investigación y creación que estoy proponiendo se pueda llevar a cabo una fase de encuentros en la escuela o alrededor de la escuela. Lo que pensé desde un comienzo fue que el llevar una obra o un artista a la escuela no tendría que ceñirse, necesariamente, a la dinámica del personaje invitado que llega un día y genera cierta distensión o, en otros casos, propone una actividad del tipo foro o charla. Me interesa, sobre todo, que las obras sean confrontadas, cuestionadas, miradas (o tocadas, incluso) por estudiantes y artistas, y que lo que se genere en términos discursivos o expresivos pueda asirse o tejerse como un dispositivo de relatos y expresiones derivadas o inspiradas por las obras o la presencia de los artistas.

—Comentario de Alejandra Lerma: ¿Has visto esa antología poética *La casa sin sosiego?* , son poemas sobre la guerra, los compiló Juan Manuel Roca.

No sobra anotar que el criterio de selección de estas obras o estos discursos artísticos se mueve en un campo *indeterminado* de un arte que sugiera, esboce, roce, esponga, de alguna manera, la presencia del horror, la tristeza o el asombro que nos produce la guerra.

(Tejada, M. y Lerma, A., 2019)

3.1. Experiencia 1

3.1.1. de dónde serán

(Video ensayos y cartas poéticas. 2019-2021)

Enlace para consulta: www.mtejadasanchez.com/de_donde_seran

Descripción:

Esta obra audiovisual fue presentada en mayo de 2019 en una versión previa en dos espacios de exposición en la ciudad de Granada: la 6ª MUESTRA INTERNACIONAL DE VIDEONARRACIÓN A/R/TOGRÁFICA Utopic Method, y el Festival Internacional de Arte Contemporáneo en la Universidad de Granada BAG 2nd. Sobre este trabajo escribí un artículo que fue publicado en el número 29 de la revista Reidocrea, de la Universidad de Granada⁴⁷.

Quise buscar puntos en común y discusiones con artistas colombianos cuyas obras y percepciones sobre el hacer artístico han señalado, en mis indagaciones sobre la presencia de las artes en la educación colombiana, claves para entender y cuestionar esa presencia. Lo que se sugiere en este trabajo de video-correspondencias y de ensayos poéticos es la imagen ambivalente de esa presencia; el estar y el no estar, el abordar aspectos cotidianos y del hacer artístico como un proceso dialéctico que no se reduce al cuestionario ni a la entrevista sociológica. Las videocartas, que se pueden ver como video ensayos, tienen como complemento textual, una serie de pasajes escritos que se pueden leer como cartas y retratos inspirados en mis conversaciones con estos artistas a lo largo de varios años.

47. Se puede consultar en este enlace: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70862>

Se puede decir que el ejercicio planteado en esta obra es una apuesta: se intenta tejer una suerte de hermandad, con sus luces, con sus días felices, y con sus sombras, en un sentido del compartir la vida, en un juego de reciprocidades, de confianzas y de retos; darle un espacio al otro en mi vida, y buscar al otro en sus espacios, en sus pistas diáfanas o ambiguas, en sus derivas. Sin este proceso, sin este juego vital en el que se tejen vivencias, recuerdos y cartografías de nuestras memorias, los actos de reconciliación o los ejercicios de paz imperfecta no pasarán de ser paréntesis esporádicos y terapias para aliviar padecimientos, nada más. Tampoco se puede pensar en un proceso de investigación sobre la relación entre artes, educación y guerra sin plantearse un oír al otro, sin preguntarse de dónde viene el otro, sin imaginar y soñar al otro. (Tejada, 2021. p. 17)

265





Serie muestra (Tejada, 2022). Compuesta por siete fotogramas de la serie de video ensayos *de dónde serán* (2019-2021)

De dónde serán (2019-2021).

A Johan Samboní:

(Más temprano que tarde, el chiste se cuenta solo).

Me contaron que en los noventa hicieron una telenovela que se llamaba *Cuando quiero llorar no lloro*. Aunque la gente la recuerda con otro nombre: “Los victorinos”, porque era sobre tres muchachos que comparten ese nombre y, como en todo nombre, un destino trágico. O tragicómico, como cuando la gente en este país dice “cagada”, o “chistoso”, o “¡qué gonorra!” o “uy, quieto”.

Los tres se llaman Victorino y los tres nacen el mismo día, y a los tres una bruja se les caga la suerte. La mala profecía iba así: cuando los tres se encuentren, se mueren. Fin.

Ya se sabe que se van a encontrar y que van a morir muy a lo colombiano, que fue algo que aprendí sin haber visto nunca la novela, eso, que hay un morir muy colombiano que empieza con la idea de poder morir de la risa o morir de la envidia o morir de la piedra, en fin. Se mueren pero antes se han enamorado muy mal y han sabido complicarse la vida, cada uno según sus posibilidades.

Vamos a ver. El Victorino pobre, personificado por el Ramiro Meneses de esos días de *Rodrigo D no futuro*, se enamora de una puta. Es una puta noble y maternal pero es puta; trabaja en eso, en darle mucho amor a toda la gente triste del mundo, y eso cansa el alma. El Victorino pobre le dice un día a su puta del alma que le encanta cuando ella se pone unos calzones como satinados...calzones que al parecer eran la locura en esos años. O sea: el pobre por más pobre que sea ya tiene un ojo tremendo para lo sensible y lo paradójico, para el gusto que trasciende el acto esencial y muy básico de querer encaramarse encima a otra persona [...], y el problema con esa anotación es que señala una fuga, un irse hacia un lugar de una tristeza imbatible, algo que le dibuja un destino raro a ese Victorino por el que obviamente nadie daba un peso.

Qué pasa: la puta le dice a Victorino que nunca nadie le había hecho un comentario sobre esos calzones, que ése es, sin duda, uno de los comentarios más lindos que le han hecho en toda su vida de

puta o en toda su puta vida, a lo que el Victorino pobre responde con un puchero y una risita, lo que acá en Colombia llamamos estirar la trompa o estirar la jeta y reírse de las picardías, que es lo que uno hace cuando está muy aburrido y sin oficio. Y qué es lo que aburre al Victorino pobre: el intuir que en el destino de su puta adorada no habrá días felices ni días mejores ni milagros, que el único milagro es él (aunque ni él mismo se lo crea), y siendo así, pues apague y vámonos. Ni modo. O sea: esa epifanía con la seda o el satín es una sensación muy cruel, y le sirve a este Victorino sicario para entender (con el arte de la intuición) su destino; su destino es sufrir el eterno desamor vital del que ni él ni ella, su puta, son culpables o responsables. Bueno.

El Victorino de clase media se enamora del conocimiento. Se enamora de los libros porque los libros liberan, y cuando uno se libera, ya no lee más libros. Cuando uno se libera lo único que quiere hacer es dejar de madrugar tanto (el chiste es mío) y sobre todo liberar a otros. Pero aquí la metodología de la liberación da un giro bien particular, porque lo que el liberado hace para liberar a otros no es enseñarles a leer o a ser amantes de los libros. No. Lo que hace el liberado es unirse a una escuadrilla de estudiantes revolucionarios y planear el desmonte del aparato opresivo. Ya, eso es. Mientras tanto, las consecuencias de esa libertad del Victorino de clase media lo conducen al famoso mal de amores. Digámoslo de otra forma: el Victorino de clase media se le come la mujer al padrino. Tal como suena. Cuando están en la cama, ya después de haber hecho lo indecible, lo prohibido, la mujer del padrino le dice a su joven amante: tan lindo como me hizo el amor, Victorino. No hay que gastar mucha proteína cerebral para entender la hondura de ese comentario; a esa mujer nunca le han hecho el amor, y nunca se lo volverán a hacer. Mientras tanto, Victorino mira al vacío, a la pared blanca, a ninguna cosa en particular, atrapado como está con su aventura suicida de ser libre y liberar a otros, aventura que en ese punto ya es tragedia, en el sentido literario: la potencia de su causa se enfrenta a la potencia del destino, ese destino en el que los que se le comen la mujer al padrino la pasan muy mal. Otra expresión colombiana que se me viene a la cabeza, a propósito del lío en el que se mete el Victorino de clase media, es cuando decimos que “voló mierda al zarzo”. Claro. No hay Dios ni Señor de Los Milagros ni cadena de oración que amaine o

disimule los daños colaterales de algo así. Pero mientras esa familia se desbarata por las cagadas del Victorino libertario y liberal, la revolución sigue su marcha, la marea roja, la justa emancipatoria no descansa ni conoce treguas. Los que se vieron la serie me cuentan que en ese punto ya se sabía que el Victorino libertario y liberal era medio atolondrado como para ponerse de guerrillero urbano, que el asunto pintaba mal, pero bueno... Pienso que el que menos nos interesa es el Victorino rico, el muchachito del norte de Bogotá, no porque a nosotros los colombianos no nos dé morbo saber cómo es que los ricos también lloran y todas esas tonterías, que por supuesto que nos interesan y le dan sentido a nuestros días de aburrimiento. Ocurre que la razón es otra: ese mal amor del Victorino rico es tan desabrido y tan poca sangre (o sangre de yuca, como les decimos a las personas que son muy blancas) como la prima de la que se enamora. Digamos que si existe algo que pueda restarle misterio y gravedad a una cosa tan tabú como enamorarse de una prima, es el hecho de que esa prima sea fea, o desabrida, o simplona. La prima es protagonizada por una actriz que tiene en el rostro huesudo esta expresión como de náusea o mareo o dolor de estómago, una muchacha bien flaca y malgeniada que, si mal no recuerdo, después termina haciendo números (dizque) cómicos en *Sábados Felices*. Bueno, el que me conozca sabe para dónde voy, pero antes de ir a donde tengo que ir, cerremos el asunto de los tres Victorinos con la tragedia del rico, que lo tiene todo menos a su prima, esa prima que envejece y se pone más fea y más rancia y al Victorino eso no le importa, porque al final es su capricho, y eso a los niños ricos se les da muy bien, eso de hacer pataletas. Lo que pasa entonces es que en esa obsesión vemos cristalizada la apuesta estética del Victorino rico, que se afirma en toda su potencia espeluznante cuando le dice a su prima que ella es la mujer más hermosa del mundo, que no hay nada ni nadie más por encima de esa belleza...

No es gratis que en esa escena, ella, la prima, se esté mirando al espejo, mientras Victorino la peina con delicadeza, y claro, lo que se forma en ese instante es aterrador, porque lo que ella ve en la obsesión de su primito es el peso de esa falacia, y eso le pesa tanto que le hace daño, le oprime el alma, algo de lo que el Victorino sangre de yuca no tendrá la menor idea, porque su percepción, su forma de estetizar deseo, existencia y destino, es perversa: ve lo que quiere ver,

y lo único que quiere ver es que la factura de su deseo es superior a cualquier quintaesencia.

Los tres se mueren de amor, claro, eso sí no lo podemos desconocer. El Victorino pobre se muere de amor por su puta triste y noble (y por el amor a su madrecita, como buen sicario), el Victorino liberal y libertario se muere por el amor a la libertad (ya esto suena a esas proclamas que pintan en los murales de las universidades públicas) y el Victorino rico se muere de ese amor propio, tan común y tan abundante en los niños que han sido criados con la idea de que son lo máximo. Por cierto, su muerte es la más aburrida de las tres muertes. Eso ya es el colmo.

Decir que cuando uno quiere llorar no llora es decir que tiene este chiste del país en la punta de la lengua: lo tengo aquí pero no sé si lo suelto porque de pronto... ¡Quién sabe!

Decir que cuando quiero llorar no lloro es decir que mejor cuando me toca llorar me río, y en eso muchos compartimos biografía, me parece.

(Tejada, M. 2019)

3.2. Experiencia 2

3.2.1. Un fantasma en mi escuela

(Video ensayo y ensayo literario. 2020)

Enlace para consulta: www.mtejadasanchez.com/unfantasma

Descripción:

Antes de comenzar el trabajo con las instituciones educativas, presenté en un evento organizado por el museo La Tertulia (el museo de arte moderno de la ciudad de Cali) un ensayo que fue leído en una acción sonora y radiofónica en vivo, como parte de la programación de un evento llamado Donde habita la memoria. A este espacio fui invitado por el colectivo NoísRadio, que trabaja en la línea del arte sonoro y radiofónico. La escritura y la presentación de este ensayo me permitió poner en escena una serie de ideas y proyecciones relacionadas con el trabajo que estaba a punto de iniciar en las dos escuelas ya mencionadas. Fue una ocasión para compartir un preámbulo en el que hay una serie de metáforas relacionadas con la noción de lo fantasmal y lo espectral en la experiencia escolar; en este caso, lo que sugiero es que la presencia del arte y la guerra en la escuela puede pensarse como una serie de presencias inquietantes (Mèlich, 2012) que tienen cualidades narrativas y poéticas esenciales en las formulaciones que habrían de hacerse en las dos instituciones educativas.



272





273





274



Serie muestra (Tejada, M. 2022). Compuesta por seis citas visuales del video ensayo *Un fantasma en mi escuela* (Tejada, 2021).

Un fantasma en mi escuela es una reflexión personal sobre el potencial poético de las metáforas y una colección de referencias, de guiños y homenajes al trabajo de otras personas, obras claves en este tiempo y en este lugar. Entre ruinas, fantasmas y espectros nos encontramos, ya en silencio, ya en algarabía, ya en la exploración ardua hacia el porvenir.

Ahora imaginemos a un estudiante que mira el cielo por la ventana del salón de clase. Es un cielo blanco, espumado, lechoso. A esta edad, cuando los niños han de escolarizarse para aprender a vivir, la observación ensimismada del cielo es poco recomendable, por ociosa. Pero ¿cómo evitarlo? Ahí está esa luz algodonada que se esparce sobre los pantanos y los cultivos, y lo que este paisaje podría suscitar en el escolar es una pregunta: ¿y ahora, después de este cielo tan aburrido, qué podría pasar?

Nos imaginamos un antes o un después: ¿qué pasó antes de este orden de las cosas y las emociones? ¿qué pasará cuando se rompa este estado de la cuestión? ¿qué podría romperlo?

El cielo ya está explicado, sus límites han sido establecidos y su presencia en la vida cotidiana no debería interrumpir el curso lógico de nuestras vidas en el mundo, a no ser de que un día empiecen a llover ranas, como en cierta película (de Paul Thomas Anderson). Entonces lo que se nos plantea en la escuela es una pregunta lógica: ¿qué es lo que debería pasar en el cielo, además de que las nubes se carguen de agua y luego dejen caer la lluvia sobre los cultivos y los nacimientos de los ríos?

Queremos que pase algo raro: que el cielo se abra y deje entrar el vértigo del espacio infinito. Un asteroide, un cohete, un dirigible en llamas. Una cometa. Un pelotón de marcianos que dibujan las ideas sobre unos tableros de luz. O un avión que de repente empieza a *escribir* con vapor sobre el azul del cielo los presagios de un tiempo nefasto por venir, como ocurre en la novela *Estrella distante*, de Roberto Bolaño: el nazi que escribe acertijos poéticos y mínimas paradójicas para exaltar la superioridad aria. Todas estas cosas pueden pasar, y su posibilidad como exabrupto es lo que permite que tengan un sentido. Pero en la escuela nos protegen de estas posibilidades. Nos advierten —entre otras cosas— que las personas que piensan así obtienen resultados nefastos en las pruebas psicotécnicas del capitalismo contemporáneo. (Tejada, M. 2020. párr. 10⁴⁸)

48. El ensayo completo se puede leer en <https://www.mtejadasanchez.com/unfantasma>

3.3. Experiencia 3

3.3.1. Cuánto es siempre

(Publicación impresa y digital. Memoria/ ensayo audiovisual, 2020)

Enlaces para consulta: www.mtejadasanchez.com/sesiones-siempre
www.mtejadasanchez.com/s/cuanto_es_siempre_sept_27_2021.pdf

Descripción:

A la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs me acerqué a comienzos de febrero de 2020. Sabía con anterioridad que el equipo de educación del Museo La Tertulia había trabajado en esta institución con algunas profesoras, artistas y estudiantes, en el curso del programa de artes y educación llamado *Museo + Escuela*, que inició en el año 2016. Como ya indiqué, con este proyecto se han trazado diversas rutas de intercambio de experiencias artísticas y educativas entre escuelas y colegios de la ciudad. Por esto decidí conocer con más detalle la experiencia con el Inem Jorge Isaacs, pues el proceso que habían logrado construir entre profesoras, estudiantes y artistas había seguido su marcha propia más allá del acompañamiento del museo. Ese proyecto de artes y educación se llama *Un sueño rodante*, y se planteó inicialmente como un espacio alternativo a la biblioteca central del colegio; como otro lugar de encuentro para leer, intercambiar libros entre estudiantes y profesores y proponer actividades de creación artística y de liderazgo estudiantil, a partir de intereses comunes por la literatura, la narración y el hacer artístico. La iniciativa para consolidar este espacio “alternativo” surgió de la inconformidad con el modelo tradicional de uso, acceso y aprovechamiento de la biblioteca

escolar. La profesora de lengua castellana Aura Violeta Guevara identificó con sus estudiantes este malestar, y empezó a gestar la idea:

[...] Muchos chicos estaban también inconformes y reclamaban un espacio mejor para leer y hacer actividades culturales. Yo deseaba poder desarrollar un proyecto en el que los estudiantes fueran protagonistas, que lideraran, que con su vitalidad pudieran hacer actividades que les gustaran mucho y así empoderarse respecto al tema de la lectura. Hoy me motiva la idea de resignificar un espacio como una biblioteca o sala de exposiciones o cualquier idea loca que se nos ocurra, pues evidenciar el aburrimiento que los chicos expresaban al leer textos obligatorios y la alegría desbordante en sus palabras cuando hablaban de sus lecturas favoritas, confirmó para mí que era necesario empezar a actuar al respecto. (Guevara, 2020. p. 39)

El título de *Sueño rodante* se acuñó porque uno de los gestos fundacionales del proyecto consistió en apropiarse de un viejo autobús que hacía parte del inventario del colegio. Estudiantes, profesores y artistas se dieron a la tarea de mover el vehículo, sacarlo de las bodegas —de la chatarra— y situarlo en uno de los patios del colegio.

Después de mucho crear y descartar, se formó la idea de construir un lugar donde cada estudiante tuviera la oportunidad de acceder al mundo literario y del arte. Querer usar este lugar como catapulta del aprendizaje y así empezar a ver la literatura y la cultura de una manera distinta, los llevó a tomar un bus escolar que se hallaba abandonado en el parqueadero del colegio, transformarlo y acoplarlo según sus propias necesidades. (Guevara, 2020. p. 40)

277

Fotografía personal (Tejada, M. 2020). La profesora Violeta Guevara en el autobús del proyecto *Un sueño rodante*.





Serie muestra (Tejada, M. 2020). Compuesta por dos fotografías personales (Tejada, M. 2020). Detalles del autobús del proyecto *Un sueño rodante*.



Le escribí a la profesora Violeta Guevara a comienzos de 2020. Mi idea era acercarme al colegio y conversar con ella sobre el proyecto, para conocer cómo concebían su trabajo con el arte y cómo estos procesos podrían conectarse con la posibilidad de abordar la guerra en Colombia a través de experiencias artísticas. Yo sabía, por tener cierta cercanía con el equipo de educación del Museo La Tertulia, que el trabajo de adecuación y resignificación del autobús había generado debates importantes entre el equipo del museo, los artistas, los estudiantes y las docentes. Supe que uno de los puntos de la discusión tenía que ver con el uso y el sentido que se le quería dar al espacio dentro del bus y al espacio circundante: ¿qué era y qué debería ser el bus? ¿una sala de lectura remodelada? ¿una pequeña librería? ¿un pequeño espacio de exhibiciones? ¿qué tipo de exhibiciones? ¿un laboratorio de relatos y fábulas? ¿un observatorio astronómico? ¿una cabina de radio?

En ese momento, antes de ir al colegio a conocer de primera mano el proceso y hablar con estudiantes y profesoras, noté que lo importante, por encima de todo este enjambre de preguntas, era que desde este espacio nuevo se proponía otra forma de acercarse a la lectura y al arte, por fuera de los lineamientos curriculares oficiales. Se había ganado otro tiempo, más allá de los horarios de las clases y de los márgenes disciplinares de las asignaturas regulares. Aquello sonaba como una experiencia inusual, por lo menos en el contexto de las escuelas oficiales.

Fui al colegio en febrero de 2020. Hablé con las docentes y con algunos estudiantes vinculados al proyecto, les expuse mis intenciones, mis preguntas, y les propuse iniciar un proceso de colaboración y de intercambio: yo me sumaría a sus actividades, aportando mis conocimientos, y sobre la marcha encontraríamos la manera de articular los propósitos del proyecto con la necesidad de abordar el tema de la guerra en Colombia. Diseñamos un cronograma de actividades que se extendía hasta el segundo semestre del año, pero llegó la pandemia.

Entre los factores que caracterizan al *Sueño rodante* y lo diferencian de otras experiencias significativas que se dan en los contextos escolares está que se sale de los límites y los horarios de un aula de clase; no obedece a las indicaciones de una maestra que busca mejorar las prácticas de sus estudiantes, sino que les permite a estos ser líderes. En este sentido, sus miembros tienen la posibilidad de opinar, proponer, crear y accionar alrededor de sus búsquedas

personales, lo cual los ubica como protagonistas en sus propios procesos de aprendizaje y hace posible construir un legado en la experiencia de compartir sus saberes con los demás. (Guevara, 2020. p. 80).

Retomé la conversación con la profesora Guevara en abril de 2020, de manera telemática, luego de que la comunidad escolar regresara a sus actividades académicas tras la pausa obligatoria ocasionada por la emergencia sanitaria. El trabajo que se había proyectado implicaba realizar *in situ* una serie de talleres de escritura creativa y relatos fotográficos, en las instalaciones del colegio y en los espacios que el proyecto *Sueño rodante* ha logrado ganarse dentro de la cotidianidad escolar. Estos talleres estaban enfocados en la realización de piezas visuales y escritas en las que se podrían considerar formas de abordar el tema de la guerra en Colombia a través de prácticas artísticas. De común acuerdo con la profesora Guevara y los estudiantes interesados en la propuesta, se decidió reconsiderar el plan inicial y trabajar a través de la plataforma Zoom. Esta opción, como era de esperarse, nos obligaba a hacer cambios en las estrategias de trabajo, en las formas de compartir y encontrarnos, y aunque la base del grupo manifestó su interés por continuar con el proceso, algunos estudiantes que estaban inscritos en el proyecto inicial (a comienzos de 2020) se retiraron. Esto obedece a causas diversas: problemas con la conectividad (no contaban con buenos recursos tecnológicos para seguir las actividades virtuales), un desinterés por la modalidad remota, y en algunos casos un rechazo a la propuesta de hablar sobre la guerra.

Con la profesora Guevara elaboramos este esquema, que nos ayudó a trazar las primeras coordenadas. Por supuesto, muchas ideas y circunstancias tomaron otros rumbos. Lo previmos:

Primeras ideas y acciones sobre la realización de dos procesos artísticos para la versión 2020 del proyecto del *sueño rodante*

4. Podemos definir, como en ciertos proyectos académicos o artísticos, unos objetivos y unas premisas.

1.1. En lo que respecta a mis expectativas como investigador, la pregunta desde la que yo puedo partir es la siguiente: *¿cómo se puede abordar o estudiar algún aspecto de la guerra colombiana a través de una experiencia artística, en un contexto escolar?*

1.2. Pienso que, en relación al proyecto del *sueño rodante*, estos objetivos o estas expectativas se pueden pensar a partir de los planteamientos *fundacionales* del proyecto: ¿qué es lo que se busca con el trabajo artístico-poético-literario? ¿qué es lo que se busca con la creación y el sostenimiento de un espacio escolar extra-horario de clase, por fuera de las aulas tradicionales, por fuera de los protocolos y los modos de “ver” y “dar” clase, etc...?

¿Qué piensan los chicos?

Este punto, también, tiene cierta relación con otra de las preguntas que para mí son claves en mi proceso de investigación: *¿cómo se puede estar con el arte en la escuela? O mejor: ¿cómo puede el arte estar o llegar a la escuela?* Es decir: a través de qué planteamientos, a través de qué lenguajes, técnicas, preguntas y acuerdos.

5. Es necesario calcular el tiempo de realización para cada uno de los proyectos. En esta planeación han de tenerse en cuenta las posibles fases. Ej: horas de formación o de aprendizaje (talleres, pequeñas charlas), horas de trabajo guiado, de acompañamiento, y horas de socialización y evaluación.

6. Una vez establecido lo anterior, se puede pensar en la planeación de las sesiones. Aquí, como ya se debe suponer, es importante

tener en cuenta algunos aspectos de orden personal, social y cotidiano, más allá de lo meramente logístico-proyectual.

Por ejemplo:

- ¿Cómo es el grupo, en general, en términos de atención? ¿es un grupo disperso? ¿es un grupo más o menos cohesionado en torno a unos intereses? ¿son buenos escuchando-escuchándose? ¿se animan a participar en debates? ¿son espontáneos, tímidos? ¿esperan siempre que se les dé instrucciones o suelen tener iniciativas propias? etc.
- ¿Cuál es su relación con el arte, con el mundo del arte, con el pensamiento artístico? ¿qué tan *expuestos* han estado al arte en sus casas, en sus barrios, ciudades, en el mismo colegio?
- ¿Qué tan familiar es para ellos esta idea de que el arte puede “servir” para trabajar problemas sociales, históricos, cotidianos, y no solo para distraerse o hacer “buen uso” del tiempo libre?
- ¿Qué tan familiarizados están con la guerra colombiana (como un tema histórico)? ¿qué tan afectados o “tocados” por la guerra pueden estar, teniendo en cuenta sus contextos, sus edades?

Respecto a este asunto, conviene hacer una lista de posibles capítulos o estados de la guerra colombiana que pueden abordarse y estudiarse a través de alguna experiencia artística. Lo ideal sería poder considerar estos *capítulos* en un debate con los estudiantes.

7. Este punto tiene que ver con el inventario de recursos y referencias con que contamos. Podríamos empezar a contarlos por temas:

Tipo de recurso / título del trabajo	Temática	Consideraciones para el trabajo con el grupo
<p><i>El canto de las moscas</i>, de María Mercedes Carranza.</p> <p>Poemas.</p>	<p>Masacres / relación geográfica del dolor y del horror.</p>	<p>-Se puede acceder a una versión digital del trabajo, en este enlace:</p> <p>http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p1_7054coll10/id/2830</p> <p>-Es un pretexto para promover la lectura (silenciosa y en voz alta) poética con un propósito de conocimiento concreto: darse cuenta de qué pasó en ciertos lugares de Colombia.</p> <p>-También, es un trabajo que permite imaginar formas en las que la obra poética se <i>expande</i>. Por ejemplo, asociando lo musical y lo visual a estos poemas; oyendo sus resonancias líricas y pensando en versiones visuales de lo que evocan: lugares, personas, nombres, acontecimientos violentos, etc.</p> <p>Fase de sensibilización- 1</p>
<p><i>El Testigo</i>, de Jesús Abad Colorado.</p> <p>Serie fotográfica.</p> <p>Serie documental-televisiva. (Netflix)</p>	<p>Registro fotográfico-periodístico sobre el impacto de la guerra colombiana en el campo, en los pueblos y en muchas familias.</p>	<p>Es un recurso casi obligatorio. Se puede aprovechar para entrar al tema de la guerra colombiana con un panorama amplio, que pone los acentos narrativos e investigativos sobre el papel (relato) de las víctimas.</p> <p>También puede servir para reflexionar sobre la labor del periodismo en tiempos de guerra, sobre la complejidad de estos proyectos de investigación y sobre el valor pedagógico que pueden llegar a tener.</p> <p>Fase de sensibilización- 1</p>

Tipo de recurso / título del trabajo	Temática	Consideraciones para el trabajo con el grupo
<p><u>Los silencios</u>, de Juan Manuel Echavarría.</p> <p>Serie fotográfica.</p>	<p>Registro fotográfico / video instalaciones.</p> <p>Tiene que ver con el rastro de abandono que ha quedado en las escuelas rurales o de pueblos afectados por la guerra. Al mismo tiempo, es una serie de postales en las que se esboza una cierta esperanza, la de la vegetación y los animales que poco a poco regresan para dar vida, otra vez, al lugar donde el horror tuvo presencia.</p>	<p>Es un recurso importante, porque permite, además de considerar el trabajo fotoperiodístico en zonas devastadas por la guerra, la posibilidad de concebir otras formas, otros escenarios vitales luego de las tragedias.</p> <p>También nos permite considerar cómo, sobre la marcha, el artista investigador se topa con situaciones inesperadas que le sugieren nuevas rutas, nuevas ideas para expandir su trabajo sensible y el espectro de su narrativa.</p> <p>(Fase de articulación. Cómo dialogan el conocimiento de las herramientas con los problemas, con el trabajo artístico)</p>
<p><u>Un día después</u>, de Leonardo Herrera. (Cali)</p> <p>Serie fotográfica.</p>	<p>Son fotos de cielos al amanecer. El artista sugiere una última mirada del cielo —desde la perspectiva de un cadáver o un agonizante malherido— en parajes y descampados en los que fueron encontrados cuerpos sin vida.</p>	<p>Este trabajo nos puede servir para acercarnos a un proceso más poético-narrativo, que toma una distancia importante del periodismo de guerra o de las fotos sobre la guerra en clave documental.</p> <p>El otro elemento importante es que nos permite reflexionar sobre las formas de hablar sobre temas dolorosos sin acudir a referencias explícitas ni a explicaciones técnicas.</p> <p>(Fase de articulación. Cómo dialogan el conocimiento de las herramientas con los problemas, con el trabajo artístico)</p>

Tipo de recurso / título del trabajo	Temática	Consideraciones para el trabajo con el grupo
<p><i>La aparecida</i></p> <p><u>Mónica Restrepo</u> (Cali, Bogotá)</p> <p>Investigación-documental y performances.</p>	<p>Se trata de un proyecto de investigación y producción artística que reúne en su realización un trabajo de escultura, escritura y acciones (o performances).</p> <p>En esencia, el trabajo busca tomar el mito de la “Patasola” y ubicarlo en un escenario de reflexión política y poética.</p> <p>Lo que hace la artista entonces es adentrarse en el núcleo narrativo del mito y desarmarlo, para ubicar en éste pistas, coordenadas y razones que tienen que ver, directamente, con la guerra en Colombia: violencias sobre el cuerpo, violencias sexuales, de género, violencias sobre nuestros vínculos con el territorio, etc...</p>	<p>(Fase de articulación. Cómo dialogan el conocimiento de las herramientas con los problemas, con el trabajo artístico)</p>

Tipo de recurso / título del trabajo	Temática	Consideraciones para el trabajo con el grupo
<p>Silové un niño</p> <p>Proyecto de fotografía en el barrio Siloé, en Cali. (2005)</p>	<p>En este proyecto, la fotografía genera vínculos inusitados o inesperados entre las formas de investigar-mirar la realidad social, las formas de caminar el barrio, de recorrerlo y mirarlo con familiaridad y, cámara en mano, con una curiosidad técnica y estética a través de la lógica del encuadre.</p> <p>Los niños que participaron en este encuentro ayudaron a ver, a considerar otros puntos de vista y a entender dinámicas, usos y rutinas de sus propios barrios.</p>	<p>Es importante considerar este proyecto por dos razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sirve como modelo de trabajo con fotografía y con abordajes sobre lo cotidiano. -Nos permite jugar a compartir roles, a tomar decisiones sobre lo técnico, sobre las estéticas y, sobre todo, nos permite ensayar el compartir los conocimientos que unos y otros tenemos: nos turnamos las jerarquías y nos turnamos el poder (de tomar decisiones)... <p>Para la fase 4 (resultados)</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Cómo se puede hacer un libro con nuestro proceso? * ¿Cómo se expone, se pone a circular? * ¿Cómo salir de la escuela, qué gestión cultural se puede hacer?
<p>Gabriela Pinilla (su obra en general)</p>	<p>El tema central del trabajo de Gabriela Pinilla es la historia, revisitada, redibujada.</p>	
<p>Podcast: Mirlo</p> <p>Historias de resistencia, lucha, esperanza, a través del arte y la cultura...</p>	<p><i>Mirlo</i> es un proyecto posterior a una iniciativa muy importante que existió hace unos años, el proyecto Oropéndola que fue “absorbido” por el proyecto de Arte y Cultura del Museo de la Memoria de Colombia</p>	

8. (Eventual) escogencia de una o dos obras de referencia.

9. Referencias de proyectos similares:

- [Pazarte](#) (arte memoria y conflicto. Un espacio de investigación-creación en la escuela. Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co)
- [Recorridos de la memoria histórica en la escuela \(CNMH\)](#).

10. Posible esquema para las tres primeras sesiones:

- **TALLER 1** ¿Sobre qué va esto?

Texto de regalo (*Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano)

- A. Hablar sobre el objetivo. ¿De qué hablaremos hoy? ¿qué haremos?
- B. Idea general: ¿por qué se llega a esta afirmación?
- C. ¿Cómo esta exposición general sobre el tema de la guerra se relaciona con los poemas, por ejemplo? / crear, hacer visibles las relaciones.
- D. Línea del tiempo / Los Silencios (J.M. Echavarría)
- E. **Preguntas de cierre: ¿cómo esto lo podemos ver o relacionar con nuestras experiencias?**

- **TALLER 2** ¿Cómo nos afecta esto? ¿qué tan cerca o tan lejos está la guerra?

Texto de regalo. / Mi enemigo /

- A. Saludo. Hablar sobre el objetivo. ¿De qué hablaremos hoy? ¿qué haremos?
- B. Ver la guerra desde nuestra perspectiva y desde la perspectiva de los otros.

C. Primer mapa de relaciones: distancias, cercanías con la lectura, y con el tema en general. (A partir de mi experiencia) Esto implica plantear unas preguntas, a partir de la lectura.

-
- **TALLER 3.** Estética de lo cotidiano / con énfasis en el registro fotográfico

Texto de regalo / (Poética de la fotografía / la magia de la espera versus la compulsión por generar y generar imágenes)

- A. La foto apareciendo sobre el papel.
- B. Hablar sobre el objetivo. ¿De qué hablaremos hoy? ¿qué haremos? (trabajar sobre sus primeras ideas-propuestas)
- C. Dar comienzo al trabajo con fotografía, partiendo desde una reflexión sobre nuestras miradas y nuestras vivencias sobre lo cotidiano.

Referentes:

Habitaciones de niñas adolescentes alrededor del mundo.

Silové un niño.

Fragmento de una película: (*La virgen de los sicarios*)

Texto teórico de base: [Prosaica I, de Katya Mandoki.](#)

(Tejada, M. y Guevara, A. 2020).

Las sesiones virtuales iniciaron el 28 de abril de 2020. Ese día empezamos a elaborar una bitácora digital⁴⁹ para poner a disposición de los participantes los contenidos de las sesiones virtuales, que estaban enfocadas en la realización de un proyecto artístico y educativo para abordar la guerra en Colombia. Se planteó un primer momento de contextualización y sensibilización respecto a la presencia de la violencia en nuestras vidas, en los relatos familiares, en los detalles de la cotidianidad. Para esto revisamos referentes artísticos que han representado los hechos trágicos, y discutimos nuestras percepciones sobre ese pasado doloroso. Después de esto revisamos referencias relacionadas con el trabajo fotográfico y narrativo, pensando en las actividades que nos habíamos propuesto desarrollar, con la escritura y con la fotografía.

Esta es la transcripción de algunos pasajes del contenido de la sesión # 3. El material completo se puede consultar en <https://www.mtejadasanchez.com/siempre3>

Las formas de lo cotidiano

Objetivos:

- Reconocer en las historias familiares las relaciones que tenemos con nuestro pasado, con las raíces de nuestros grupos familiares.
- Buscar conexiones entre nuestra vida cotidiana (nuestros gustos, nuestros deseos, nuestros sueños y recuerdos) y el pasado reciente en Colombia.

49. <https://www.mtejadasanchez.com/sesiones-siempre>

- Acercarnos a los procesos de recuperación de memorias diversas y sensibles a través del arte, de las narrativas y del trabajo testimonial de quienes han padecido la guerra.
- **Objetivo que acompaña a los tres anteriores: reflexionar sobre el trabajo fotográfico documental visto en las sesiones anteriores** (Jesús Abad Colorado, Juan Manuel Echavarría, [Natalia Botero](#)) y la relación con el registro de la cotidianidad atravesada por la guerra.

Desarrollo de la actividad

1. Lectura inicial:

Unas buenas vacaciones, por [Daniel Ferreira](#). ([Publicado originalmente en el diario El Espectador](#) en 2010)

Un asunto para reflexionar, después de la lectura: ¿podemos imaginar cómo nuestra cotidianidad puede ser interrumpida de repente? ¿cómo sería eso? ¿cómo lo habrán vivido aquellos que, como estos jóvenes asesinados, se encontraron un día frente a otros hombres que tenían órdenes de matar–matar *porque sí*?





2. Escucha de los dos primeros episodios del proyecto [Macarena podcast](#)

Imágenes del proyecto *Macarena podcast* (2020. <https://macarenapodcast.com/la-llegada/>)

Queremos considerar, a partir de esta sesión, un recurso que ha resultado muy importante en los proyectos de memoria histórica con víctimas de la guerra colombiana: la radio.

En este caso, la radio funciona como un medio para contar las historias personales, familiares y cotidianas en un tono personal, a veces confidencial, con la cadencia, el ritmo y la calidez de los relatos orales.

Macarena podcast es un proyecto narrativo sonoro que reconstruye la experiencia de una familia colombiana que fue golpeada por la

Serie muestra (Tejada, 2020). Compuesta por cuatro citas visuales del proyecto *Madres Terra* (2017, Saavedra, C.) Imágenes tomadas de [El Espectador](#), revista [Vice](#) y del [Centro de Memoria, Arte y Reconciliación de Colombia](#).

guerra; por la persecución, por la muerte, por el despojo. Y es, con seguridad, un testimonio de resistencia y de dignidad.

Vamos a considerar, así, cómo el proyecto de una familia, un proyecto bastante particular, entra en conflicto con otros intereses y otras formas de ver y valorar la relación con la naturaleza, con la educación y con la búsqueda de un modelo de vida en el que prima la sensibilidad, la ternura y la valentía.

Nos parece bien que puedan escuchar toda la serie en sus casas y en sus espacios cotidianos. Es posible que esta experiencia nos permita empezar a pensar en las formas de relación, en los cruces, entre nuestras vidas cotidianas (donde atesoramos nuestros afectos, nuestros gustos, nuestros pensamientos y rituales) y las vidas de los otros, vidas que también están afectadas —de maneras diversas— por los problemas sociales, en este caso, por una guerra muy larga y muy compleja.

3. Nuestras fotos, nuestros relatos, nuestras cotidianidades

Queremos finalizar la sesión con tres cuestiones.

Primero, compartimos una reflexión sobre la poesía: ¿por qué leemos poesía? ¿por qué buscamos lo poético en la vida cotidiana? ¿qué hace la poesía en nuestras vidas, en nuestros días?

Compartimos entonces una reflexión de la autora argentina [María Teresa Andruetto](#), de su trabajo *La lectura, otra revolución*:

La poesía es lenguaje cargado de posibilidades, pero ¿en qué consiste esa carga? ¿qué le da al poema su fuerza, su durabilidad, su alojamiento en la memoria? Sabemos que reside justamente ahí, en su capacidad de quedarse en nosotros, su triunfo sobre el caos, sobre la banalidad del mundo y de las cosas, su resistencia al paso del tiempo, su pequeña victoria ante lo efímero y lo fugaz. La intensidad hace a la poesía y nos permite diferenciarla de los otros modos de la palabra. En el poema, las palabras —más que en ninguna otra forma oral o escrita— dejan de ser funcionales a la construcción de una historia, se “olvidan” de ser útiles, se ponen a hacer “otra cosa”, como hacen “otra cosa” los gestos en el teatro o los sonidos en la música. Se genera así una fuerza mucho más potente que la suma de elementos que constituyen el poema, alcanzando un resultado que aprovecha de modo misterioso las cualidades de cada una de las partes. Cada buen poema es, entonces, un pequeño triunfo

sobre el caos y también sobre lo plano, lo literal, lo cerrado, lo puramente racional y lo unívoco.

La segunda cuestión tiene que ver con una posibilidad poética en el ejercicio fotográfico: ¿qué es una fotografía poética? Recogemos estas líneas del blog [Espejo con memoria](#)

Lo que diferencia a la fotografía artística o poética del fotoperiodismo, es el partir de la **subjetividad** del fotógrafo que reinterpreta la realidad desde su propio sentir y la carga de significado. Lo anterior hace referencia a la capacidad que tiene el poeta - fotógrafo para otorgar belleza a un motivo aparentemente simple. Se podría decir que esa belleza está latente en el motivo fotografiado, pero que es la mirada de quien lo fotografía la que otorga belleza al motivo, la que la revela más allá de su significado **literal**. De alguna manera, el lenguaje de la fotografía tiene la potencialidad de otorgar poesía y hacer que nos parezcan bellos diferentes motivos y escenas de la realidad inmediata. (Oliva Delgado, A. 2019)

Finalmente, queremos que en los días que siguen podamos pensar en cuál sería nuestra primera foto para este proyecto. La propuesta que les hacemos es la siguiente: escriban sobre esa foto. Puede ser un párrafo corto, algunas líneas, puede ser un poema. Será como a ustedes les parezca mejor, como se sientan más cómodos. El chiste es imaginar la foto, describir su apariencia, sus contenidos, y sus posibles historias detrás de ella.

Y, sobre todo, es importante plantear conexiones entre nuestras vidas —nuestros intereses— y las cosas que hemos ido viendo en estas sesiones.



Fotografía de archivo familiar (Tejada, 2020). Mi padre en la canchita de fútbol del barrio Belisario Caicedo, donde vivimos hasta 1999.

Y aquí podemos ver algunas capturas de pantalla de otras sesiones:

Sesión # 5. Mayo 26 de 2020. Pensar las fotografías



Figura 1. *¿De dónde viene la luz?* De izquierda a derecha, foto de la serie "Memorias de agua", de María Paula Durán. En el centro, dos fotografías propias: luz sobre la el camino y luz a través de los guaduales (2020) En el costado derecho, pintura de Joaquín Sorolla: "Toros en el mar" (1903).

Objetivos:

- Reconocer qué elementos de la fotografía se manifiestan en las ideas que tenemos sobre las fotos que nos gustaría hacer.
- Relacionar estas ideas y primeras propuestas con nuestras memorias personales, familiares y sociales.

Sesión # 8 / Junio 30 de 2020 Comencemos con nuestro proyecto fotográfico

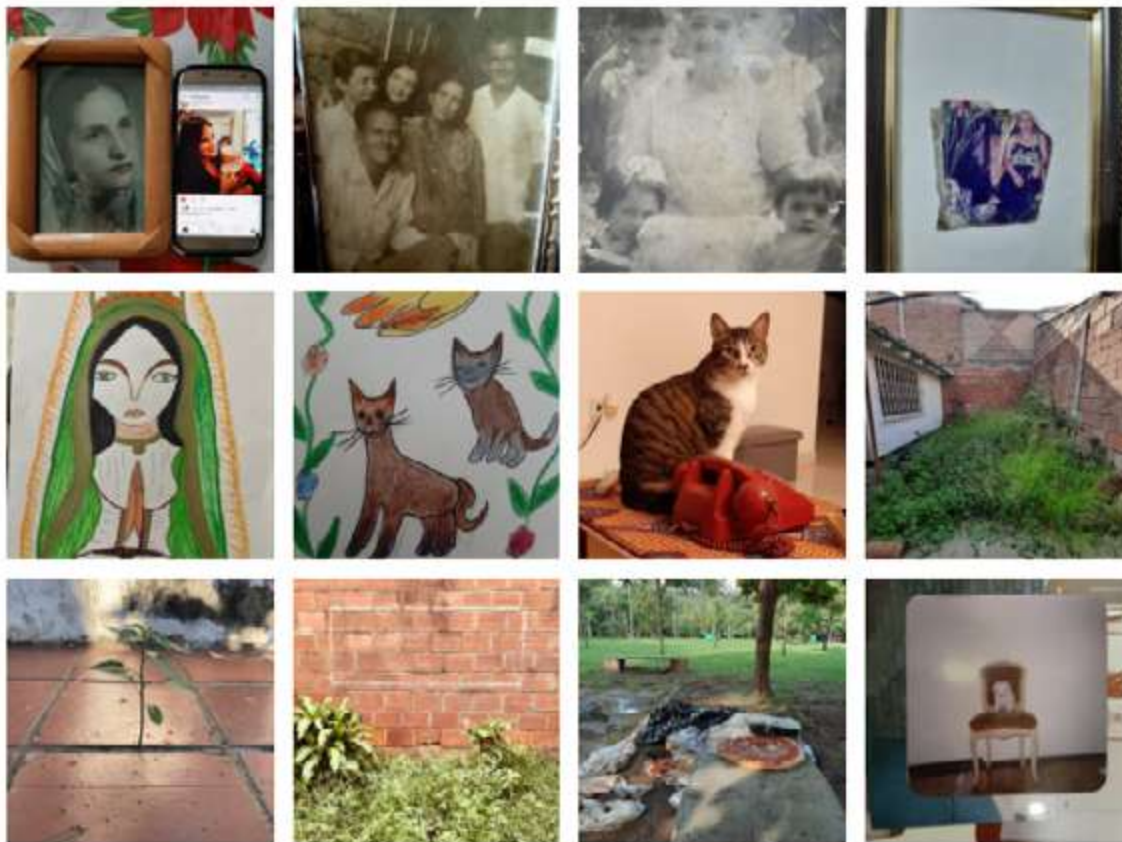


Fig1. *¿Qué escogemos mostrar en nuestras fotos? ¿Qué seleccionamos?* Imagen tomada del Instagram del proyecto [questionsandappearances](#). Amalia Pica.

- Definir las características de los **tres momentos** que tendrá nuestro proyecto fotográfico.
- Reconocer las conexiones que existen entre las imágenes que vamos a realizar y el problema de la guerra en Colombia.
- Reflexionar sobre la forma como los aprendizajes técnicos, las referencias que hemos conocido (sobre el tema de la guerra y sobre el arte fotográfico) nos permiten crear nuestro propio relato o nuestras propias imágenes.

Ejercicio 2: ¿Quién vive aquí?

Miremos esta selección de imágenes:



295

1. Mapas de escritura (esquemas de escritura) y mapas visuales: ¿qué es lo que quiero hacer?

¿Tenemos que pensar primero en el texto? ¿O debo hacer primero la recolección de las 10 imágenes? Cualquiera de las dos opciones. Cada quien propone su ruta. Lo importante, en cada caso, es poder hacer un plan, esquema o mapa de mi proyecto.

Pensemos, por ejemplo, en un posible esquema de escritura para un relato corto:

Idea general: un soldado regresa a la casa materna.

Posibles acciones:

1. El soldado camina por las calles de su barrio, que luce irreconocible. La gente que hay en el barrio tampoco lo reconoce a él.
2. El soldado llega al sitio donde quedaba su casa. Ahora solo hay una estructura abandonada. Hay huellas de la guerra en todas partes.
3. El soldado comienza a recorrer la estructura: las habitaciones, los pasillos, el viejo patio. A medida que avanza, se topa con imágenes y objetos que le "hablan", que le ayudan a recordar lo que era la vida antes de la guerra, una vida que ya estaba en el olvido.
4. En algún momento, el soldado sale a la calle y trata de encontrar a alguien conocido, o a alguien con quien pueda compartir sus hallazgos, y sobre todo sus vivencias, sus recuerdos, pero las personas a las que se aproxima le dicen que no saben nada, que no tienen idea alguna sobre la guerra, y que esa casa abandonada está allí simplemente porque quienes vivían en ella se fueron o se murieron.
5. El soldado regresa a la casa abandonada y recupera las imágenes y los objetos que están cargados de recuerdos. Sale. Camina por las calles del barrio y se sienta en un parque, donde niños, ancianos y mascotas juegan y hacen deporte. / Se sugiere un posible final abierto: ¿qué debería hacer este soldado con sus imágenes y recuerdos? ¿cómo seguir la vida en medio del olvido y del desconocimiento?

★ Podemos decir, también, que las series fotográficas son *ensayos fotográficos*.
¿Y por qué?

Pensemos que la palabra **ensayo** en este caso significa "*prueba*" o "*juego*". Yo quiero probar o jugar, quiero *ensayar* formas de decir lo que quiero decir. Entonces, puedo decir que me interesa hacer un ensayo o una serie fotográfica sobre las plantas que hay en mi casa. Y quiero que ese ensayo tenga como título esta frase: "Descubre al impostor". Veamos cómo podría ser:



296

Serie muestra (Tejada, M. 2020). Compuesta por cinco capturas de pantalla de la bitácora digital del proyecto *Cuánto es siempre*. <https://www.mtejadasanchez.com/sesiones-siempre>

A los estudiantes les propusimos desarrollar un proyecto de foto-ensayos y relatos que tenía tres fases: A) un ejercicio de autorretratos. B) Un ejercicio de *collage* basado en el archivo familiar o en un acervo de imágenes que ellos consideraran relevantes y C) la escritura de una carta-postal que habría de ser enviada a otras personas: amigos, amigas, familiares, compañeros de estudio. El sentido de esta propuesta era que los estudiantes compartieran, a través de la expresión escrita y la expresión visual, sus acercamientos a los imaginarios de la guerra en Colombia. Hicimos énfasis en la importancia de incluir las impresiones personales, las reflexiones propias, sin la obligación de responder algo aprendido, o de repetir lo que consideraran "correcto".



AUTO- RRE- TRATOS

ANDREA VÉLEZ

EDAD: 17 AÑOS

297

Autorretrato

En el espejo veo el reflejo de lo que soy físicamente. Me fijo cuidadosamente si mi cuerpo está lindo y si mi cara es bonita, pues me preocupa si esa imagen que veo le agrada a la gente a mi alrededor. Una guerra toma lugar en mi interior cuando se impone la percepción del estereotipo de persona que quisiera ser y paso a juzgar la imagen que hay frente a mí.

Muy pocas veces soy capaz de ver a través del espejo lo que verdaderamente debería importarme. Es ese uno de mis errores, pero ¿a quién le gusta aceptar los errores? Puedo admitir que el mirarme al espejo y solo ver el reflejo de una persona que intenta agradar a medio mundo es el peor error que puedo cometer, porque dejo de ser quien soy para ser lo que los otros quieren que sea.

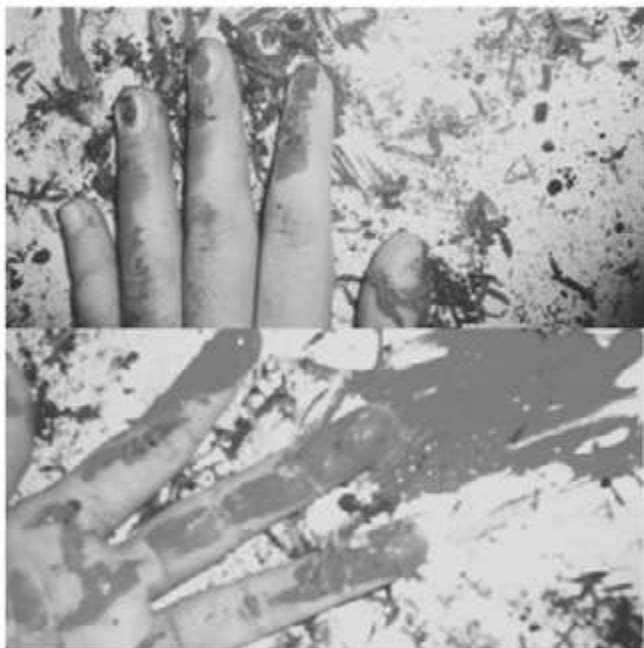
Autorretrato de la otra persona

Aquella ventana rota me resultaba impactante, aunque ya se había convertido en algo usual ver todo a mi alrededor destruyéndose como si fuera la representación del dolor de aquellas familias que, en medio de una guerra, veían caer y morir uno a uno sus familiares, pelados del barrio que no tenían que ver con lo que estaba sucediendo a su alrededor.

Yo, aunque era tan pequeña, me había acostumbrado a esconderme, en las noches oscuras, de aquellas balas que sin rumbo buscaban lugar para hacer daño. En las mañanas, al despertar de aquella pesadilla que se repetía, veía todas las cosas de mi familia rotas y, en sus rostros, el anhelo de la tranquilidad que aquella guerra nos había arrebatado.



Mi autorretrato



Autorretrato de la otra persona

298

Serie muestra (Tejada, M. 2022). Compuesta por tres citas visuales del libro *Cuánto es siempre* (Tejada, M. Ocampo, C. Morán, M., Guevara, A., et al. (2021).

Busqué articular a los intereses del grupo mis preguntas previas sobre los posibles abordajes artísticos y educativos al pasado y al presente de guerra; las especulaciones y mis intereses estéticos. La experiencia previa que tenían con el proyecto *Museo + Escuela* nos permitió concebir sin mayores dificultades logísticas y conceptuales un trabajo colaborativo. Debo destacar el rol de las docentes en todos los aspectos del proceso, y me parece clave anotar que su experiencia como coordinadoras, gestoras, y como profesionales con el propósito de explorar alternativas a la enseñanza y el aprendizaje tradicional, facilitó la articulación con las expectativas y los saberes de las chicas y los chicos. Esto nos permitió comprender aspectos prácticos y sensibles de la cotidianidad escolar y las tensiones que se dan cuando se plantean cuestionamientos a los esquemas académicos tradicionales, y cuando

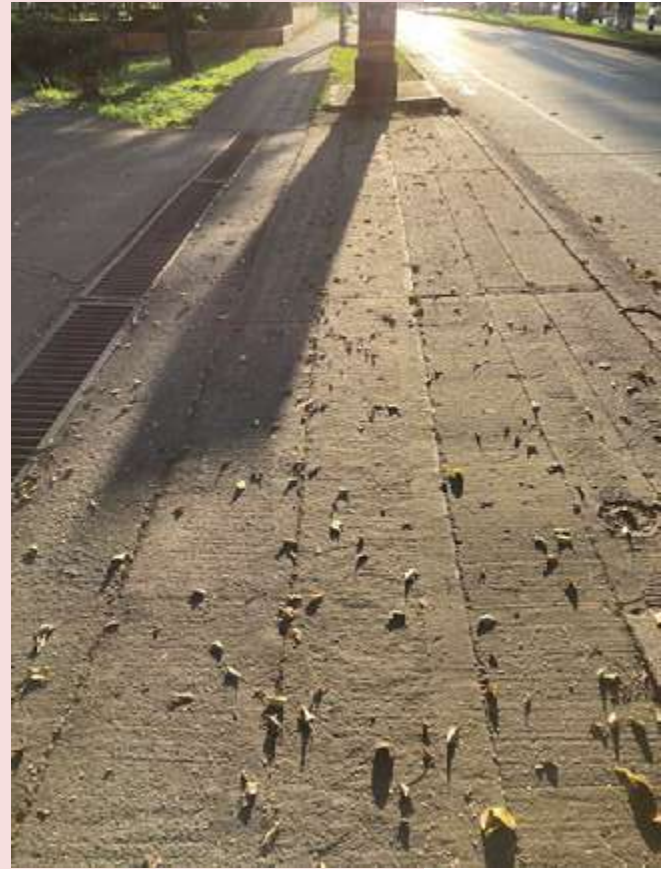
se propone que las artes sean una experiencia fundamental en la vida escolar, en la vida familiar y en la experiencia social.

El hilo conductor propuesto fue permitiendo encontrar una mirada amplia acerca de la guerra, esta se fortaleció a través del entender cómo el lenguaje escrito y visual posibilita conocer el mundo e interpretar sus fenómenos. El ejercicio de exploración literaria y fotográfica propuesto pretendía no solo descifrar símbolos, sino ser capaces de crearlos desde la posibilidad de expresar lo que suscitan los hechos violentos, el dolor y la barbarie que significa la guerra. A partir de ser consciente del papel que cada uno desempeña en la historia del conflicto en Colombia, la lectura, la escritura y la fotografía, se convirtieron en puentes para establecer conexiones emocionales y reflexivas; para reconocer y comprender las posturas de diferentes actores sociales; para no lanzar juicios de valor apresurados y así llegar a concluir que la guerra nos toca a todos, no solo a aquellos que la viven de manera directa. (Ocampo, C. Morán, M. y Guevara, A., 2021. p. 9.)

El acercamiento al conflicto armado buscaba considerar lo que las chicas y los chicos sabían al respecto, ver las conexiones con las tramas familiares; las opiniones, los prejuicios, las rabias o las indiferencias. Las profesoras sugirieron estructurar el proceso siguiendo una metodología por proyectos, para generar una participación directa de las y los estudiantes en la experiencia de investigación y producción, y, por supuesto, para hacer un acompañamiento a sus propuestas, a sus exploraciones en el análisis de imágenes, la producción de relatos escritos y visuales, y las comprensiones que se podrían generar sobre el conflicto armado colombiano.

Aquí la transcripción de algunos de los contenidos de la sesión # 9. El material completo se puede consultar en: <https://www.mtejedasanchez.com/siempre9>

Nuestro proyecto fotográfico, nuestros textos



Objetivos:

- Compartir la experiencia de escritura y planeación del primer momento de nuestro proyecto fotográfico.
- Intercambiar ideas, comentarios e impresiones sobre nuestra primera entrega. Hacer un debate colectivo. Analizar y considerar el trabajo de los demás.
- Planear nuestra entrega # 2: el uso de otras imágenes, nuestra relación con el archivo, con las memorias visuales que hay en nuestra casa.

Fotografías personales (Tejada, M. 2020) Hojas sobre el asfalto en la avenida Guadalupe. 2020.

Contenidos

Ha sido importante leernos y oírnos a lo largo de estos casi dos meses de trabajo. Ahora queremos empezar a ver cómo es que miramos a través de la cámara. Así, podremos entender qué clase de relaciones visuales percibimos y tejemos en la cotidianidad (qué es lo que me llama la atención, qué me cautiva o que me genera rechazo; qué me gusta ver, qué busco cuando miro, y cómo comparto esta mirada con otras personas).

Entender estas relaciones es importante porque hace parte de un proceso que no se limita a nuestra experiencia individual como sujetos; las relaciones con las imágenes, con los objetos que nos rodean, con las fotos de la familia y con los recuerdos compartidos, dicen mucho sobre la manera como *estamos* en el mundo, y ese *estar* en el mundo es un asunto político, un asunto central en nuestras culturas y en nuestras sociedades, en la relación que tenemos con el pasado y en la manera como entendemos el presente en el que vivimos.

Ya lo han sugerido muchas personas que investigan y producen obras de arte: es muy importante conocer nuestro pasado, conocer las raíces, los orígenes de lo que nos ha ocurrido, y hacer todo lo posible para que las peores situaciones no se repitan.

En este sentido, quiero compartirles el comienzo de una conferencia que ha sido una referencia muy importante para darle curso a este proyecto. El documento se titula *La educación después de Auschwitz*, y la pronunció el filósofo alemán Theodor Adorno,

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentada. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy. Fundamentarla tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido. Pero el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de conciencia e inconsciencia de estos. Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. (Theodor Adorno. Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Frankfurt, 1967, pág. 111)

Socialización: lecturas de nuestros textos (los dos autorretratos) y visualización de las primeras fotografías.

Proponemos articular el ejercicio de socialización con estas preguntas:

- a. ¿Cómo surgió esta lista de palabras, en el caso de mis palabras y las de la otra persona imaginada? ¿cómo hicimos esa lista? ¿cómo fue ese proceso?
- b. ¿Qué es lo que pretendí decir y mostrar en mi autorretrato y en el de la otra persona?
- c. ¿En qué aspectos o elementos del texto de mi autorretrato se ve reflejado (retratado) lo que siento, lo que pienso respecto a mi vida y a mi relación con mi familia y con este país?
- d. ¿De qué manera se relacionan los textos con las imágenes presentadas?

Después de este momento, procederemos a elaborar algunas conclusiones sobre esta primera entrega. Es muy importante participar y valorar (de manera crítica y respetuosa) el trabajo de los demás.

Comentarios y anotaciones sobre la segunda entrega: ¿qué referencias nos pueden servir? ¿qué tipo de búsquedas debemos hacer? ¿dónde miramos? ¿con quién hablamos?







Serie Muestra (2020)

Compuesta por cuatro citas visuales. (Kruger, B. 1980; Mata Rosas, F. 2015; Mielniki, J, 2019. Y Maier, V.,1980).

Ficha tomada de:

<https://www.mtejada-sanchez.com/siempre9>

Decidimos centrarnos en la exploración poética que se podía hacer con el trabajo fotográfico. Aunque al taller lo nombramos así, como “taller de fotografía”, no le dedicamos muchas sesiones a los aspectos técnicos. Hablamos de encuadres, de composiciones y de otros elementos esenciales en el oficio de hacer buenas fotos, pero nos preocupamos más por lo que podrían contar esas fotografías y cómo podrían dialogar, primero, con las referencias que íbamos conociendo y, segundo, con sus propias búsquedas, con la memoria de sus familias y sus comunidades. Nos basamos en un trabajo realizado por el Ministerio de Las Culturas, las Artes y El Patrimonio del Gobierno de Chile en el año 2016: el documento didáctico *El potencial educativo de la fotografía*⁵⁰.

50. Se puede consultar en este enlace: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/el-potencial-educativo-de-la-fotografia-cuaderno-pedagogico/>

Fue posible ver, en muchas de las imágenes que realizaron, ese acercamiento intimista, sutil o crudo, al fenómeno de la violencia, a los imaginarios sobre la guerra, y a ciertos detalles de la vida cotidiana.



306





**LA GUERRA
LA PERDEMOS TODOS
AYUDEMOS TODOS A
CONSTRUIR UN
PROCESO DE PAZ**

Serie muestra (Tejada, 2022). Compuesta por cinco fotografías realizadas por estudiantes que participaron en el proyecto *Cuánto es siempre*. (Martínez, A. Vélez, A. Vélez, M. Vásquez, L. Gualdrón, K. 2020).



El resultado de los tres ejercicios está sintetizado en una publicación (física y digital) que tiene un formato que dialoga con la modalidad de informe académico y con la bitácora artística. El libro fue publicado en Colombia en agosto de 2021, con un tiraje de 200 ejemplares. Lo titulamos *Cuánto es siempre*, refiriéndonos a esa pregunta paradójica que discutimos durante uno de los primeros encuentros, cuando abordamos nociones y concepciones que se tienen sobre las guerras civiles en Colombia, y pensamos en las formas en las que ese pasado

de violencia y de frecuente sensación de inestabilidad han generado imaginarios sobre la forma de ser de los colombianos.

Considero que este libro es un trabajo a/r/tográfico porque surge de mi interés personal y de mi experiencia como editor y productor de obras literarias, y porque permite presentar, a partir de un trabajo experimental con el diseño gráfico editorial, los aportes de las y los estudiantes y las docentes en una clave narrativa. Para la producción gráfica y la maquetación contamos con la ayuda de Sebastián Martínez, colega y amigo cercano con el que he diseñado y publicado libros desde 2015. Martínez es el diseñador de cabecera del proyecto Sic Semper Ediciones, un colectivo editorial independiente que fundé hace siete años con María Juliana Soto, en la ciudad de Cali.

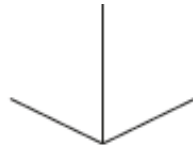
11

¿Cuáles son nuestras guerras?
×
¿Cuándo comenzaron?
×
¿Cuáles son sus diferencias?
×
¿Por qué oímos que las guerras no han finalizado?
×
¿Qué es lo que pasa?
×

11

¿Quién da las órdenes?
×
¿Quién las ejecuta?
×
¿Quién muere?
×
¿Quién paga?
×
¿Por qué es importante hablar sobre esto?
×
¿Cómo nos afecta toda esta historia?
×
¿Qué tiene que ver con nosotros, con nuestras vidas?

Serie muestra (Tejada, M. 2022). Compuesta por tres citas visuales del libro *Cuánto es siempre* (Tejada, M. Ocampo, C. Morán, M., Guevara, A., et al. (2021).



¿Campesinos?

¿Soldados?

¿Civiles?

¿Guerrilleros?

¿Políticos?

¿Empresarios?

¿Paramilitares?

¿Narcotraficantes?

¿Delincuentes «comunes»?

¿Campesinos?

¿Soldados?

¿Civiles?

¿Guerrilleros?

¿Políticos?

¿Empresarios?

Compartir las formas de ver el mundo es una práctica que se ve muchas veces interrumpida por las guerras, porque los lazos sociales se rompen, porque los pactos de confianza se deshacen, porque el dolor, la rabia, la soledad y todas las experiencias tormentosas nos aíslan, nos condenan a la soledad. Con este taller hemos podido hacer una especie de conjuro para recuperar la confianza, entre nosotros como personajes de la comunidad educativa, entre nosotros como familias, como amigos, como vecinos. Y hemos podido imaginar cómo se pueden sentir esas otras personas que han sufrido la guerra de manera directa: las víctimas, sus familiares; los combatientes, los soldados, los asesinos de civiles, los que han violado, los que han torturado —porque ser victimario, como lo vimos, es una infamia y es una tristeza descomunal—. Todas estas consideraciones, todos estos momentos de escucha y de diálogo, todas estas formas de imaginar y de componer imágenes nos ayudan a comprender lo que pasó y lo que aún sigue ocurriendo, y esa comprensión nos pone a salvo de la desolación, nos vigoriza, nos da herramientas prácticas y simbólicas para vivir la vida. (Tejada, M., 2021. p. 62)

Serie muestra (Tejada, M. 2022). Compuesta por dos citas visuales del libro *Cuánto es siempre* (Tejada, M. Ocampo, C. Morán, M., Guevara, A., et al. (2021).

MADELEIN SEGOVIA

EDAD: 16 AÑOS

Si yo conociera a alguien que ha vivido en carne propia el dolor y el horror de la guerra, yo podría decirle esto: no logro imaginarme lo que viviste, pero siento admiración por ti; lograr salir de un golpe tan doloroso no es nada fácil, espero que en algún momento logres ver un cambio como lo esperamos todos, me gustaría conocer más de ti, saber cómo eran tus tiempos, en dónde vivías o si recuerdas algún momento lindo que pasaste con tus familiares.



ALEJANDRA MARTÍNEZ VARGAS

EDAD: 18 AÑOS

Dicen por ahí que la guerra en Colombia es desde siempre, a mí me parece que eso es cierto. Aunque cronológicamente no podemos referirnos a la palabra «siempre», la historia de violencia colombiana es una realidad tan dura y devastadora que ha parecido una eternidad, pero el debate no debe ser cuándo inició sino cuándo va terminar.

Si yo conociera en carne propia a alguien que ha vivido el dolor y el horror de la guerra, le diría que por difícil que parezca su situación lo mejor es aprender a perdonar, pues el dolor y la ira solo alimentan a este monstruo llamado guerra.



Detalle de una pintura del artista William Vargas Gómez, familiar de la estudiante.

Obra anexa: Un día común y corriente

En 2021 elaboré un video ensayo basándome en la conversación que tuvimos durante una sesión virtual del proyecto *Cuánto es siempre*, en la que abordamos la toma del Palacio de Justicia, en Bogotá, en noviembre de 1985. Me propuse dialogar con las percepciones de las estudiantes y las docentes a través de una selección de imágenes propias y tomas de archivo en las que aparece el famoso desconocido que decidió alimentar las palomas en la Plaza de Bolívar, mientras la policía, el ejército y los subversivos del M-19 cruzaban disparos, y algunos de los rehenes eran rescatados, en un operativo de muy dudosa legalidad, que dejó a más de diez personas desaparecidas. Este trabajo lo realicé con el propósito de ilustrar cómo se podría generar un registro, una memoria poética de una experiencia artística y educativa. Es probable que para las docentes y los estudiantes este tipo de ejercicios les permitan recomponer las vivencias de la cotidianidad escolar, que suele tornarse anodina y fría, especialmente cuando se realizan encuentros virtuales. Y el diálogo con las imágenes es sugerente, le encuentra un fondo, una trama, a las reflexiones que se intercambian de manera espontánea, en el aire. Es un trabajo de montaje que puede considerarse para futuras experiencias, como recurso analítico y sensible para comprender la dimensión estética, política, de ciertos hechos y ciertos gestos que suelen pasar desapercibidos en los relatos de los medios.



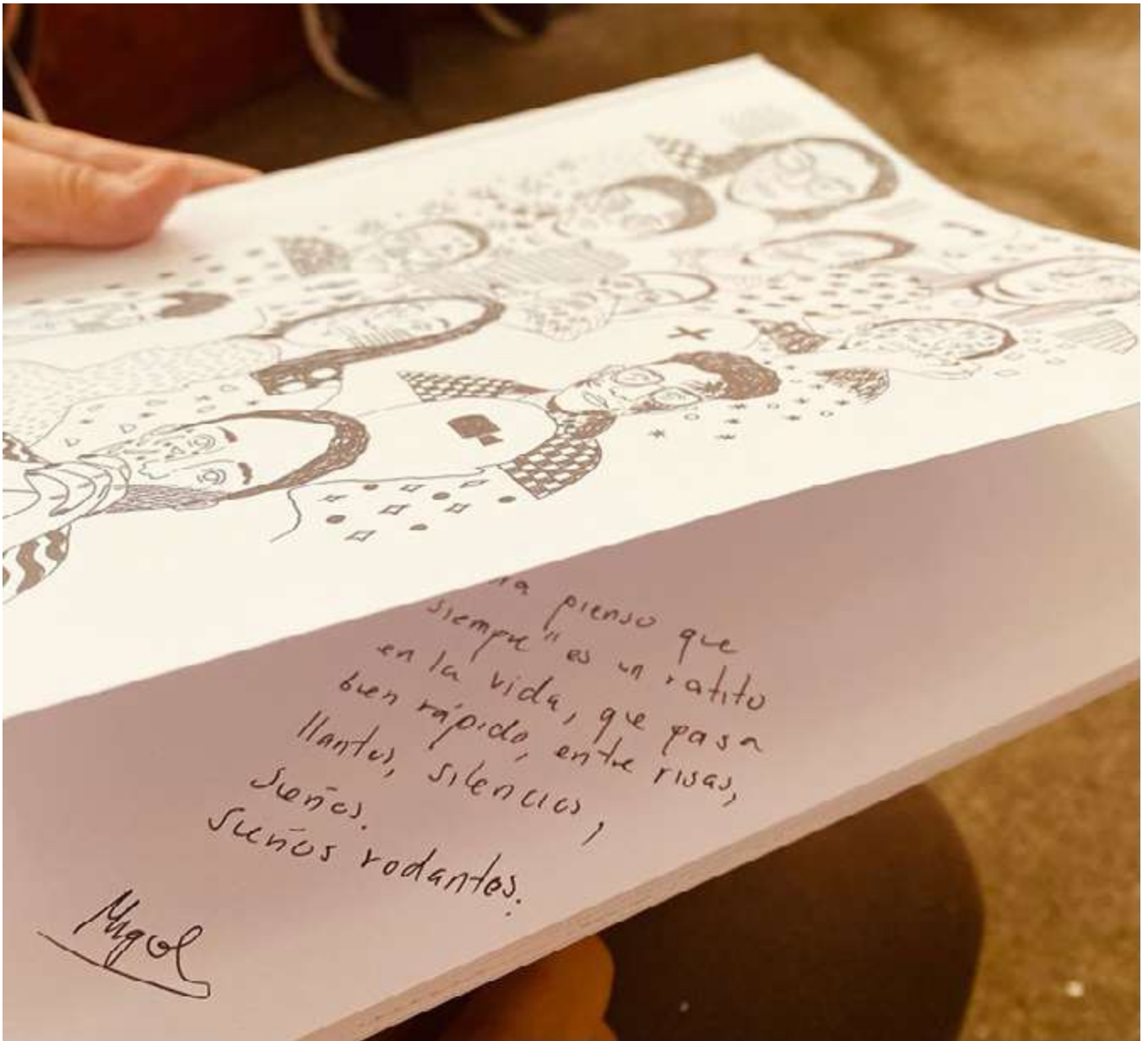


313

Serie muestra (Tejada, M., 2021). Compuesta por dos fotogramas del videoensayo *Un día común y corriente*, elaborado con videos hechos por el autor y con los registros de audio de una de las sesiones de Zoom que realizamos con el proyecto *Un sueño rodante*.

Una buena noticia:

En noviembre de 2021, el proyecto *Cuánto es siempre* resultó finalista en el Sexto Premio Nacional Docente BBVA. [Aquí](#) se puede consultar la información sobre nuestra participación. Después de superar las primeras rondas, fue escogido para estar en la fase final, con otros dos proyectos. El 21 de febrero de 2022, nuestra experiencia fue premiada con el segundo lugar, entre tres proyectos finalistas y cientos de propuestas postuladas.



Fotografía (Tejada, M. 2021). Durante la presentación del libro *Cuánto es siempre*, en las instalaciones del colegio Inem Jorge Isaacs, en diciembre de 2021.



Fotografía (Tejada, M. 2021). Estudiantes y docentes del proyecto *Un sueño rodante* presentan el libro *Cuánto es siempre*, en las instalaciones del colegio, en diciembre de 2021.

315



Fotografía (Tejada, M. 2021). Presentación del libro *Cuánto es siempre*, en las instalaciones del colegio Inem Jorge Isaacs, en diciembre de 2021.

3.4. Experiencia 4

(Institución Educativa Juana de Cayzedo y Cuero)

3.4.1. Feliz coincidencia

(Publicación impresa y digital. Memoria/
ensayo audiovisual, 2020)

Enlace para consulta:

https://www.mtejadasanchez.com/feliz_coincidencia

<https://www.mtejadasanchez.com/audiocartas>

Descripción:

Una escuela al pie de la montaña

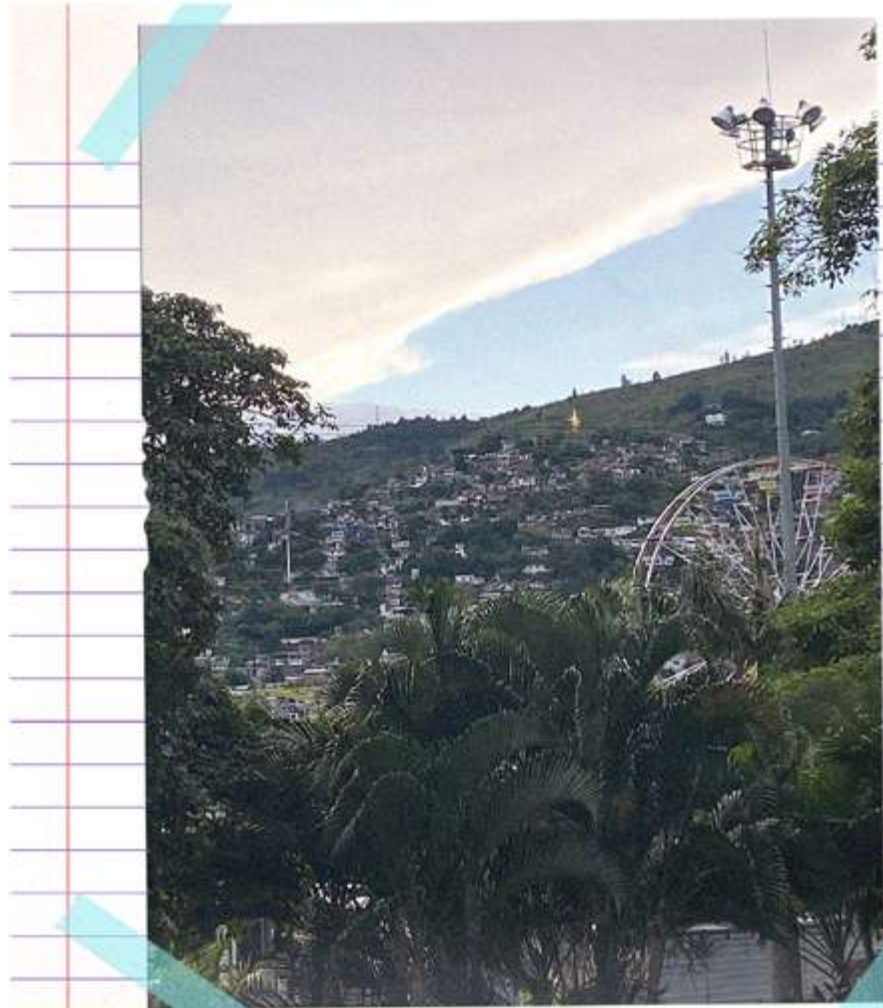
Con la Institución Educativa Juana de Caizedo y Cuero la situación fue bastante diferente. En este caso las posibilidades de conexión a través de ordenadores o teléfonos móviles eran bastante limitadas. No todos los estudiantes tenían móviles propios ni tabletas. Algunos no tenían conexión a internet en sus hogares; usaban los planes básicos de *datos* que sirven para comunicarse vía Whatsapp y hasta allí llegaba su experiencia a través de la red.

Fotografía de archivo
(Institución Educativa
Técnica Juana de Cayzedo y
Cuero. s.f.) Vista del patio y
uno de los bloques de aulas,
cuya remodelación archi-
tectónica culminó en 2015.
Tomada de <https://www.ietjcc.edu.co/>



Esta serie de adversidades retrasó el proceso de trabajo que se venía planeando desde el año 2019 con la profesora Jenny Morales, licenciada en historia a cargo del área de Ciencias Sociales para los grados 6 y 7 de bachillerato. Con ella, al igual que con la profesora Guevara, intercambié reflexiones y preguntas relacionadas con mis intereses de investigación (cómo se podría trabajar o abordar el tema de la guerra a través del arte en los cursos escolares o en ciertos intersticios) y con sus propias experiencias como docentes que han impulsado, cada una a su manera, procesos de promoción de lectura, proyectos artísticos extracurriculares y en general experiencias estéticas que buscan que los estudiantes se sientan más a gusto en sus años escolares y asuman roles críticos de liderazgo, cooperación y solidaridad.

Fotografía personal (Tejada, M. 2021) Una vista del barrio Siloé, en Cali. Al pie de esa montaña poblada está ubicada la escuela.



Los intercambios con la docente Jenny Morales nos permitieron abordar tensiones importantes entre la necesidad de consolidar un proceso de reflexión sobre el hacer y las obligaciones diarias de los docentes (cada docente tiene a su cargo un promedio de tres grupos, que suman aproximadamente 120 estudiantes). Por momentos, mis intervenciones formaban espirales de preguntas y sugerencias acerca de los cruces entre el arte, la educación y las posibilidades de trabajar en la escuela, a través de laboratorios artísticos, temas tan complejos como las masacres cometidas por los grupos paramilitares. Pude notar que esta dinámica de discusión a través del correo electrónico le daba cuerpo a un registro, a una suerte de bitácora compartida con la profesora; no se trataba de exigirle a ella una cuota de ideas o de ocurrencias, sino de poner a su disposición un espacio en el que se podía ver cómo se construía un tejido, un mapa de posibles rutas para trabajar en la escuela. Ha sido evidente que mi situación de investigador con dedicación exclusiva a este proyecto doctoral me permite tener más tiempo para proponer ideas y especulaciones respecto a la pregunta que yo les compartí de entrada a ambas profesoras: *¿qué hacer?*; qué hacer para trabajar el tema de la guerra en Colombia sin caer en viejos errores de método, sin replicar hábitos de lectura que son incompletos, fríos, y que no propician en los estudiantes un interés genuino por un tema tan importante, ni les permite sentir que sus aportes desde lo sensible, desde su propio hacer-pensar estético (Mandoki, 2001) son esenciales para construir nuevos tejidos de sensibilidades y diálogos (lecturas) comprensivos sobre lo que ha ocurrido en este país.

En febrero de 2020 asistí a la escuela para saludar a los chicos y a las chicas del grado 7-4. Pude leerles algunos pasajes de un libro de mi autoría y luego conversamos sobre las nociones que tenían respecto al arte, sobre las experiencias personales y familiares a propósito de la importancia del arte en nuestras vidas, y, por supuesto, hablamos de la presencia del arte en la escuela: ¿qué tipo de proyectos artísticos se trabajan en los cursos? ¿qué obras o propuestas han llegado a la escuela? ¿qué sentido tiene el arte como proceso educativo? Y claro, era importante preguntar por el tema de la guerra: ¿lo suelen trabajar en las asignaturas? ¿qué sabían ellos sobre la historia de la guerra en

Colombia? ¿qué relatos y aprendizajes podían compartir? ¿qué se decía al respecto en sus hogares, en su cotidianidad familiar?



319

Fotografía (Morales, J. 2020)
*En el aula del grado 7-4, de la
Institución Educativa Juana de
Caicedo y Cuero, semanas antes
de que llegara la pandemia.*

Decidimos trabajar con este grupo (uno de los cuales tenía a cargo la profesora) porque tenían una experiencia previa en procesos de lectura y escritura extracurriculares. Contaban con un rincón literario en el aula (una pequeña estantería con libros comprados o recibidos en donación) y este gesto les había permitido acercarse a la literatura (compartir libros, reunirse para discutir y compartir impresiones, etc.) sin la presión académica, sin sentirse obligados.

La profesora Morales había trabajado unos años atrás en un programa de promoción de lectura que coordinan las redes de bibliotecas públicas de la región. Allí pudo acercarse al mundo editorial literario, conocer detalles sobre la elaboración y publicación de libros infantiles y considerar distintos modos de hacer estas publicaciones, jugando con formatos, materiales y recursos visuales. Por esta razón optamos por proponerles a las y los estudiantes del grupo 7-4 que hiciéramos un libro. Reuniríamos historias escritas por ellos y las acompañaríamos de dibujos, ilustraciones y fotografías. Lo haríamos de forma colaborativa, discutiríamos sobre el proceso de artesanía editorial y el ensamblaje de la publicación; nos acercaríamos, así, al

diseño gráfico editorial, que es un asunto importante en mi perfil profesional (en 2015 fundé con María Soto una editorial independiente en Cali, Colombia: <https://www.sicsemper.co/>). Y claro, el objetivo central del proyecto habría de ser el acercamiento la historia reciente de Colombia, la historia de guerra a partir de la segunda mitad del siglo xx. Este proceso se interrumpió cuando se declaró la situación de emergencia nacional por la pandemia de Coronavirus. En marzo de 2020 las escuelas públicas fueron cerradas y los estudiantes estuvieron durante un mes en una especie de receso obligado, en un limbo. El diálogo con la profesora Jenny Morales continuó, a pesar de que la situación no pintaba para nada bien; no se sabía (y no se sabe aún) cuándo volverían a abrirse las escuelas y había muy poca fe en las posibilidades de trabajar de forma virtual, por lo que ya se dijo: la mayoría de los estudiantes viven el barrio Siloé, en una ladera que se asemeja a las inmensas barriadas que en Brasil se conocen como *favelas*. Los recursos de estas familias son limitados, sus ingresos son bajos y en muchos casos inestables, irregulares. Como se puede entender, la pandemia ha golpeado con severidad a estos sectores de la sociedad colombiana; se han perdido empleos y esto ha generado toda clase de adversidades que terminan afectando la vida escolar de los niños y las niñas. De manera gradual, y con muchas dificultades logísticas, las escuelas públicas de la ciudad retomaron las actividades académicas entre finales de abril y comienzos de mayo de 2020. En el caso de la I.E. Juana de Caicedo y Cuero, supe a través de la profesora Morales, la adaptación a la modalidad de clase-sesión virtual fue problemática y frustrante; son pocos los estudiantes que pueden conectarse, algunos perdieron todo interés en las clases (la pausa durante el mes de abril de 2020, que se vivió como unas vacaciones forzadas, desubicó a muchas personas) y otros no regresaron, ya que sus familias fueron golpeadas por la crisis económica. Con este panorama, se podía entender que estaba descartada la modalidad de trabajo virtual vía teleconferencia, como se pudo hacer en el caso de la I. E. Inem Jorge Isaacs. Había que encontrar otra forma de retomar el contacto con las chicas y los chicos, para que no perdiéramos el impulso de hacer el libro.

3.4.2. Decisiones en medio de la pandemia

La primera idea que consideramos fue adoptar el modelo de clases a distancia, como se hacía hace varias décadas a través de la radio, la televisión y el correo postal. Durante estos primeros meses de la pandemia, la Radio Nacional de Colombia puso en circulación el proyecto “Profe en tu casa⁵¹”, que se emitía en horas de la noche, de lunes a viernes. En efecto, las clases sonaban como las que se impartían varios años atrás: un poco rígidas y quizás demasiado lentas. Pero era un gesto muy valioso, muy importante en medio de la situación de aislamiento y de incertidumbre. Discutimos con la profesora Morales la posibilidad de enviarles a los estudiantes algún tipo de contenido en audio, para explorar las condiciones de trabajo y tomar decisiones respecto a los alcances y las proyecciones en esta nueva situación. Estaba claro que el canal más efectivo y de uso común era el servicio de mensajería de Whatsapp. La profesora me explicó que aunque muchos estudiantes no contaban con móviles propios, sí podían utilizar, eventualmente, el móvil de algún familiar para recibir mensajes relacionados con la escuela. La segunda idea que nos ayudó a retomar nuestro proyecto fue la experiencia la [Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes](#), ubicada en el departamento del Caquetá, al suroccidente de Colombia. Vimos que habían realizado con niñas y niños un proyecto llamado *Relatos compartidos*, para intercambiar escenas, vivencias y experiencias cotidianas a través de archivos de audio, que luego eran editados y montados con secuencias animadas en las que se aprecian dibujos realizados por los participantes. Nos pareció que el tono y la brevedad de estas piezas se ajustaba bien a las condiciones de trabajo que teníamos en aquel momento, y sugería un tratamiento ingenioso y sensible de los relatos de los estudiantes. Y era, por supuesto, una idea que no requería de un gran despliegue tecnológico. Acordamos volver a nuestro proyecto editorial a través de una serie de entregas sonoras, notas de voz que establecerían unas coordenadas iniciales para situarnos otra vez en el hacer editorial y en la creación de relatos relacionados con la guerra en Colombia. Con la profesora elaboramos una hoja de ruta en la cual consignamos un

51. <https://www.radionacional.co/podcasts/profe-tu-casa>

cronograma tentativo, unos puntos a desarrollar y una serie de recursos y referencias que consideramos relevantes.



322

Cita visual (Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, 2020). Fotogramas de algunos proyectos de la serie *Relatos compartidos*. Recuperados de: <https://www.facebook.com/eainfantil/videos>



Coincidimos en tomar como modelos dos publicaciones que abordan situaciones de violencia (una serie de masacres y un proceso de desplazamiento forzado) a través de la escritura de relatos, recuerdos y reflexiones y el uso de abundante material visual, en este caso dibujos. Se trata del libro *Tiberio vive* (2003) una colección de remembranzas y relatos sobre la vida y la obra del sacerdote Tiberio Fernández

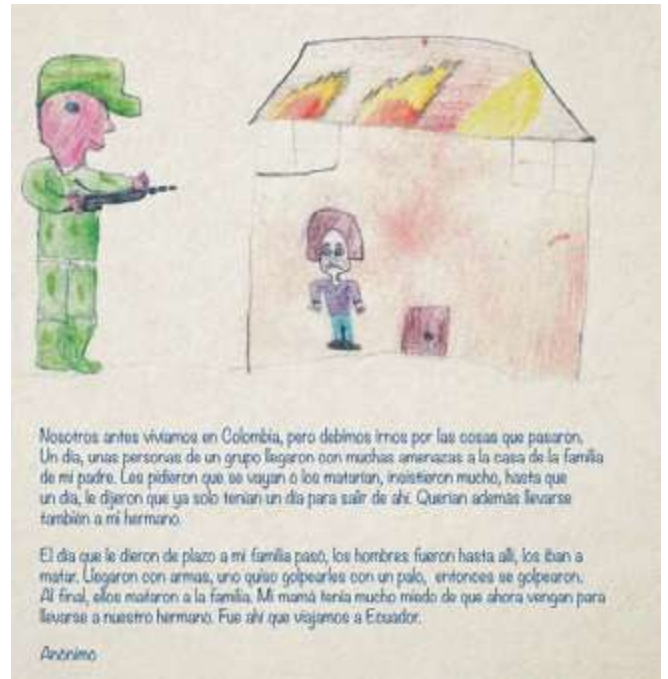
Mafla⁵², asesinado por paramilitares en 1990, y el libro *Te cuento mi historia. Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador* (2013), que contiene escritos y dibujos infantiles alusivos a un proceso de desplazamiento forzado que sufrieron muchas familias colombianas.



323

Cita visual (CNMH, 2020 y Habitantes de Trujillo, Valle, 2013). Detalles de la publicación *Tiberio vive. Testimonios de la vida de un mártir, Tiberio Fernández Mafla.*

52. https://es.wikipedia.org/wiki/Tiberio_Fern%C3%A1ndez



Cita visual (Acnur, 2013).
 Detalles de la publicación
*Te cuento mi historia. Palabras
 y dibujos de niños colombianos
 refugiados en Ecuador.* [http://
 repositorio.dpe.gob.ec/
 handle/39000/1149](http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/1149)

324

Era importante recordar una cuestión que habíamos considerado antes de la pandemia: la formulación de esta propuesta debía hacerse dentro del espacio de las Cátedras de Paz, que son de carácter obligatorio en Colombia. Por un lado, *cumpliríamos* con un deber ciudadano estipulado en la Ley 1732 de 2015⁵³, le daríamos un lugar a nuestro proyecto y buscaríamos aportarle a lo establecido en la Cátedra una perspectiva de trabajo desde lo artístico, enfocada en la necesidad de acercarse a los hechos históricos de la guerra (a hechos concretos,

53. “La Cátedra de la Paz tiene como objetivo fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz en nuestro país. Esto implica que se abordarán temas culturales, sociales, económicos y de memoria histórica que buscan ayudar a reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución. La cátedra girará en torno a 3 temas: Cultura de la paz: que se refiere a la vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos. La Educación para la paz, que se refiere a la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Por último, la cátedra tocará temas de Desarrollo sostenible, alrededor del cual se realizarán discusiones sobre crecimiento económico, calidad de la vida y bienestar social, basándose en la idea de que no se pueden agotar los recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente” (Tomado de redpapaz.org. Fecha de consulta: septiembre 30 de 2020)

violentos y poco tratados) a través de creaciones narrativas. Por otro lado, teníamos que aceptar que para los y las estudiantes es importante reconocer que estos proyectos hacen parte de sus responsabilidades académicas, esto porque no es común, por tradición, que las iniciativas de corte libre y abierto sean tomadas en serio.

29-05-2020

10:53. UTC -5.

asunto: Proyecto editorial / publicación

Hola Jenny, buenos días. Te escribo aquí un resumen de nuestra charla de ayer y añado los asuntos-tareas que están pendientes:

1. Comenzaremos este miércoles 3 de junio, con un saludo sonoro. Por favor: necesito que me compartas la lista de los estudiantes matriculados, sus nombres, para tenerlos presentes y, de ser posible, hacerles el saludo a todos y todas. Este saludo tiene la intención de contarles que vamos a hacer un libro entre todos y todas, en el espacio de la ¿catedra de paz? (aclárame el nombre, por fa). Les pediremos que nos cuenten, en sus palabras, qué piensan respecto al tema de la guerra en Colombia y qué piensan, en general, respecto al arte (¿qué tipo de arte les gusta? ¿qué tipo de arte se aprecia o valora en su familia, o en su círculo de amigos?). Con las respuestas que nos envíen, a más tardar el día sábado 6 de junio, comenzaremos a elaborar el episodio 1 de nuestro *podcast*.

2. Sobre el título de nuestro proyecto, tenemos dos opciones para inspirarnos:

A. Los mitos colombianos como una posible fuente de imágenes y lecciones que se podrían adaptar y adoptar para hablar sobre un hecho violento en concreto: una masacre, un proceso de desplazamiento, un secuestro, etc...

B. Tomar como referencia algunos de los hechos violentos registrados y analizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica en sus informes, y proponer-sugerir una versión ficcionada, adaptada a las competencias y sensibilidades de tus chicos-chicas.

3. Resumen: el objetivo principal de esta publicación colectiva es entender, a través de la narrativa y la imaginación, cómo ocurrieron ciertos hechos de violencia en Colombia: entender significa, en este caso, ver toda la secuencia de acontecimientos, decisiones y planes que desembocaron en el horror y la atrocidad. Por supuesto, se deben abordar preguntas del tipo ¿quién? ¿por qué?, etc. O, como sugerían los del mural aquél sobre los falsos positivos: **¿quién dio la orden?**

Detrás de este objetivo hay dos tesis que nos respaldan:

* La tesis-propuesta de Adorno en su trabajo "Educación después de Auschwitz (es necesario combatir la falta de sensibilidad, es necesario buscar los orígenes del mal en quienes fueron responsables, aún sin ser conscientes de ello: por qué actuaron así, qué los llevó a ceder, a entregarse a ciertas causas, etc...)

* La tesis de Alexandra García Marrugo: odiamos más a las Farc que a los paramilitares porque así nos lo han impuesto los medios, a través de varias estrategias de censura, selección, edición, tergiversación, en fin, maromas del discurso.

3. Queda pendiente: abrir el drive compartido para empezar a elaborar los guiones de los episodios.

4. Este sería un primer cronograma tentativo:

- JUNIO 3. ENVÍO DE SALUDO
- JUNIO 6. RETORNO.
-JUNIO 10. ENVÍO DE EPISODIO 1.
-JUNIO 13. RETORNO.
-JUNIO 17. ENVÍO DE EPISODIO 2.
-JUNIO 20. RETORNO.
-JUNIO 24. ENVÍO DE EPISODIO 3.
-JUNIO 27. RETORNO.
-JULIO 1. ENVÍO EPISODIO 4.
-JUNIO 4. RETORNO.
-JULIO 6 Ó 7: REUNIÓN DE BALANCE /PLANEACIÓN para la fase siguiente: elaborar el libro.

Miguel

30-05-2020 | 13:49. UTC -5.

RE: asunto: Proyecto editorial / publicación

Me gusta esta descripción del Duende:

En la región del Santander cuentan la historia de espíritus travessos, burlescos y a veces agresivos, que atormentan a bellas jóvenes sin pretendientes y a los campesinos en sus trabajos en el campo. Los duendes se reconocen por sus estridentes chirridos para aruacar. En algunas ocasiones se ensañan con familias y los acosan incluso en sus sueños. No queda más remedio que huir del lugar si lo llegas a ver.

Podría ser: "Huyendo de los duendes", para trabajar el desplazamiento forzado. [por otro lado] **Más - acres**. Me gusta esta palabra, que al ser separada alude a más tierras. La pensé en este momento porque tú sabes que lo mío son las masacres, pero la busqué en Google y no es algo que se me haya ocurrido solo a mí.

Jenny.

Serie muestra (Tejada, M.2022).
Compuesta por tres citas visuales de la publicación *Feliz coincidencia. Volumen 1*.
(Tejada, M. y Morales, J., 2021).

Propuse entonces enviarles a los estudiantes un mensaje de voz semanal a través de Whatsapp. La profesora Morales creó un grupo con todos los estudiantes del curso y como previmos, solo una parte de ellos (aproximadamente unos 10 estudiantes) participó activamente.

327



Imágenes de archivo (Tejada, M. 2020). Capturas de pantalla del grupo de Whatsapp creado por la profesora Morales.

Cita visual (Tejada, M. 2020) Vista parcial de una de las entradas del archivo digital. Se puede ver que debajo de los rótulos de fecha y remitentes está incluido el archivo de audio en el que yo les leía la carta, y seguidamente está la transcripción del mensaje. (2020). Esta entrada se puede consultar en este enlace: <https://www.mtejadasanchez.com/carta2>



Inicio ♥

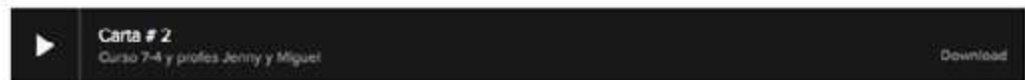
CV
Contacto

AUDIO CARTA # 2

DE: JENNY Y MIGUEL

PARA: ESTUDIANTES DE 7.4

Call, junio 10 de 2020



Queridas y queridos estudiantes:

Gracias por enviarnos sus voces, sus dibujos y sus palabras escritas. Aún no sabemos bien cómo hacer un libro que tenga forma de nube o de mariposa o de oso o de...¿de qué era? ¡No se nos puede olvidar lo que decimos y lo que soñamos!

Vamos a pensar en un mundo, en un lugar y en un tiempo y vamos a contarnos unas historias, para que no se nos olvide lo que hemos soñado, para que no se nos olvide lo que han vivido nuestros padres, nuestras madres, nuestros abuelos, nuestras abuelas, nuestros amigos...

Entonces, si alguna vez nos preguntan qué es lo que hicimos en esa cátedra de paz en la escuela, podremos decir: nos imaginamos unas historias para entender cómo han sido nuestras vidas en este país, para que no olvidemos lo que ha pasado y para que podamos tejer entre todas y todos mejores relaciones, mejores formas de compartir la vida en este lugar.

Vamos a comenzar. Por favor, escuchen con atención lo que les vamos a proponer.

En el caso de esa carta # 2, las preguntas buscaban involucrar a los estudiantes en la consolidación de unas líneas estéticas y en la elaboración de una especie de cartografía en la que se pudieran reconocer dinámicas sociales y rasgos tienen un papel fundamental en el desarrollo de la narrativa:

¿Cómo suena esa canción sobre la tierra del olvido?

¿Cómo nos la imaginamos? ¿cómo se bailarían?

¿Cómo es ese lugar, ese país, ese pueblo? Describámoslo con palabras, colores, sonidos...

Pensemos en el paisaje, y pensemos en que hay una situación que cubre todo lo que acontece: el olvido.

¿Cómo son las personas y los seres que viven en ese lugar? ¿cómo son los amigos del viejo de las caderas grandes? ¿cómo son los seres con los que viven? ¿parecen mascotas? ¿parecen seres de otro mundo?

Durante las primeras semanas recibimos un número considerable de respuestas y propuestas de los estudiantes. Este número fue reduciéndose hacia el final del primer ciclo que habíamos proyectado, y esto obedeció a dos razones: por un lado, cuando finalizamos el primer ejercicio narrativo que consistía en plantear la historia de los niños, la abuela, la madre y el viejo olvidadizo (con la audio carta # 8: mtejadasanchez.com/carta8), se instó a los estudiantes a reflexionar sobre el contenido de la historia, a realizar un ejercicio de lectura y conexión entre el trabajo de ficción y una serie de hechos históricos relacionados con la guerra en la región suroccidental del país, hechos que fueron tomados como referencias para abordar aspectos como el desplazamiento forzado y la llegada intempestiva de escuadrones paramilitares a ciertos pueblos de la región suroccidental del país. Este ejercicio de investigación breve que se les propuso a los estudiantes implicaba que asumieran un rol más activo en el proceso, y esto, como pudimos ver, no fue acatado por la mayoría. Por otro lado, durante ese momento hubo una acumulación de otras responsabilidades escolares, según me contó la profesora Morales. Entre un asunto y otro, está claro que era necesario concluir el relato de la familia y entender, a partir de este ejercicio, qué consecuencias tienen los actos violentos y qué dinámicas sociales se pueden reconocer a medida que vamos imaginando y haciendo conexiones con los hechos reales: qué ocurre

con los pueblos o las veredas abandonadas, quiénes son aquellas personas que asaltan, torturan, violan, asesinan, quiénes dan las órdenes, qué intereses defienden, etc.



330

Fotografías de archivo (Estudiantes del curso 7-4, 2020). Dos imágenes enviadas a los docentes vía Whatsapp.

Una familia siendo agredida y un dibujo en el que un estudiante responde a la pregunta *¿Cómo imaginas a nuestros personajes?*



Los intercambios vía Whastapp concluyeron a finales de 2020, luego de que les enviáramos la audiocarta # 10. En ese momento, con la profesora Morales realizamos una suerte de balance, para evaluar el trabajo realizado y para considerar las posibilidades de elaborar una propuesta editorial que recogiera toda la experiencia, en formato digital.

Primer experimento (situación de aislamiento)

Lectura de la situación:

- En un principio consideramos hacer un trabajo *transversal* con un docente de la clase de educación artística. Esto se desestima por la dificultad de tiempo y las ocupaciones del docente. En aquella conversación, él nos cuenta sobre un proyecto artístico y educativo con estudiantes de la escuela. Es un proyecto centrado en prácticas artísticas visuales.
- Nuestra propuesta de trabajo en el aula, para abordar el tema del conflicto armado colombiano, se realiza con el curso 7-4 de la Institución Educativa Juana de Cayzedo y Cuero de Cali.
- Se considera la posibilidad de hacer este trabajo dentro de la asignatura Cátedra de Paz. (con lo que eso implique)
- La cercanía o el gusto por lo editorial es algo que compartimos la profesora Morales y yo.
- Hacemos una lectura previa del libro de Pilar Lozano (*Crecimos en la guerra*). Leímos el capítulo 1 dentro de la clase de Ciencias Sociales, a comienzos de 2020. (¿qué se logró reflexionar o concluir?)

- Se decide trabajar un proyecto de libro a muchas manos, un libro escrito con los aportes de los profes y los y las estudiantes. Se entiende que hay un primer consenso: a la mayoría nos gusta la idea de hacer un libro. Es importante pensar cómo se da ese debate sobre qué tipo de producto o de obra es relevante. Esto tiene relación con los antecedentes de proyectos artísticos en la escuela, o que llegan a la escuela, y con las experiencias previas de cada persona (qué tan familiar resulta esto de trabajar con el arte).
- La idea inicial fue hacer sesiones de trabajo de dos horas semanales. Eran sesiones a manera de taller (escritura creativa / proceso de producción del libro).
Se llevó a cabo una primera (y única) sesión de saludo y presentación. Es allí cuando se reúnen las percepciones iniciales que tienen los estudiantes respecto al arte y respecto a la guerra)
- Todo este plan inicial se trunca por la situación de pandemia.

Decisiones, propuestas

- Las actividades se retoman aproximadamente en **abril del 2020**. Los profesores evaluamos las circunstancias y las condiciones: no hay sesiones presenciales, no hay buenos recursos de conectividad, etc.
- Ante el estado de la cuestión, se comienzan a revisar posibles (otros) modos de retomar la idea del libro hecho a muchas manos.
Hay un primer referente que sugiere un camino: el proyecto [Relatos compartidos](#), de la [Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes](#), en el Caquetá. Los podcast Voces desde el territorio.
Es clave tener presente el antecedente de la lectura del capítulo 2 del libro de **Pilar Lozano**: es una idea muy práctica, pero ¿qué tipo de respuesta tuvo? (en este caso, los estudiantes no respondieron a la sugerencia de que era importante escuchar y tener la disposición al diálogo o a la conversación)

- Se trabaja esta propuesta: elaborar audio-cartas que se envían a través de audios de *Whatsapp*.

Primeras consideraciones

- Se propone un primer boceto del relato (trama, personajes, espacios). La importancia de trabajar con un tipo de *familia* cercano a muchos casos comunes: familias en las que son las mujeres las “cabezas” de hogar.
- Que los personajes sean niños (niña-niño).
- El proyecto se alinea con el eje “Memoria histórica” de la Cátedra de Paz.
- De un primer listado largo, se opta por trabajar, inicialmente, con el problema del **desplazamiento forzado** y las **masacres**. Lo que se piensa en este momento es que el modelo narrativo de los mitos colombianos más conocidos puede ayudar a darle curso al proyecto. Así es que se comienza a sugerir las primeras coordenadas de una historia de desplazamiento forzado.

(Tejada, M. Morales, J. 2020)

3.4.3. Los libros: Feliz coincidencia Volumen 1 y 2

Decidimos hacer de forma colaborativa una publicación digital cuyo componente central era un relato de ficción basado en hechos históricos del conflicto armado colombiano ocurridos en las últimas décadas del siglo xx, en la región suroccidental del país. Este relato lo escribí por entregas, que enviábamos a los estudiantes en un mensaje de audio y una versión escrita a través de un grupo de Whatsapp por el que la docente se comunicaba con sus estudiantes y los familiares de éstos durante los primeros meses de la pandemia. Decidimos usar este medio por dos razones: primero, era la alternativa más asequible, pues para muchos estudiantes resultaba difícil tener una buena conexión a internet (como para hacer videoconferencias) y segundo, la idea de enviarles un relato cada semana era apropiada, pertinente, para tener un contacto frecuente con el estudiantado y generar interés por esta experiencia durante unos meses muy difíciles para ellos y sus familias. Se sentía como un regalo, como un gesto de calidez, como un gesto de compañía. Esa fue la motivación principal: que las chicas y los chicos tuvieran algo parecido a lo que vivían las personas que se sentaban junto a una radio para escuchar historias y sentirse acompañadas. Después, claro, estaba el propósito temático en relación al abordaje del conflicto armado colombiano. Propusimos que los estudiantes leyeran y escucharan el relato semana tras semana y realizaran aportes, respondieran algunas preguntas y reconocieran conexiones claves entre el trabajo de ficción y los hechos históricos reales. En general, la participación de las chicas y los chicos fue constante. En ocasiones, encontramos que la complejidad de lo planteado y lo que se les exigía les sobrepasaba. Y en no pocas ocasiones dejaron de responder de manera oportuna a nuestras preguntas, y por esto el trabajo pendiente se les acumulaba. Otro detalle que notamos fue que en algunos casos se “copiaban” o se “prestaban” lo que producían, y por esto las intervenciones y las propuestas sonaban a veces reiterativas. Fue un patrón bastante frecuente: copiar al otro, normalmente a los que primero respondían, o copiar y pegar de internet, cuando se les pedía que buscaran información sobre algún hecho, alguna fecha, y conectaran estas referencias contextuales con el ejercicio de ficción. Y claro, recibimos aportes genuinos, notables, conmovedores.

Esta idea de hacer un libro, antes de la pandemia, tenía un sentido material, táctil, muy del trabajo artesanal con el papel y la escritura a mano, con el dibujo sobre papel, con el recortar y pegar, en fin, con la idea de un laboratorio editorial en la escuela, en el aula. Como tuvimos que usar internet para alojar las audio-cartas (en las que enviábamos los avances del relato y las preguntas), esta noción anterior de libro tomó el rumbo de una publicación digital más cercana al formato fanzine, que es espontáneo, a veces caótico, ecléctico. Sin duda, esta fue la forma (la forma con muchas formas) más coherente para presentar el proceso, para documentarlo y compartir los resultados. Se realizaron entonces dos publicaciones, tituladas *Feliz coincidencia 1* y *Feliz coincidencia 2*. La parte 1 corresponde al registro de detalles, conversaciones y gestos previos, que fueron importantes en la configuración de un tejido de intereses y preguntas respecto a las posibilidades de trabajar en la escuela Juana de Caicedo y Cuero. Para mí fue significativo compartir este proceso, la correspondencia y el cruce de mensajes con las docentes y con algunas amigas y amigos artistas, porque ahí, en esos ejercicios de escritura, tejí las primeras tramas de sentido y comprensión sensible de este proceso de investigación.

335



agosto 26 de 2019.
Re: asunto: el dolor

Te leí, luego te respondo.
Me ayuda mucho este intercambio contigo.
Gracias



Agosto de 2019: Jenny hizo esta fotografía en uno de los eventos del Festival de Música del Pacífico "Petronio Álvarez". Músicas afrocolombianas, gastronomías afrocolombianas, juntanzas afrocolombianas, juntanzas cádices antes de que llegara la pandemia.



Regrese a Colombia el
10 de octubre de 2019.

336

FELIZ COINCIDENCIA



VOLUMEN UNO

CON JENNY MORALES Y
MIGUEL TEJADA
AÑO 2021.

Esta es la primera de varias felices coincidencias editoriales, *a/r/tográficas*, artísticas y educativas, y sobre todo, experimentales. Se trata de un registro de conversaciones vía correo electrónico entre la profesora Jenny Alexandra Morales y yo, Miguel Tejada, investigador y docente de la Universidad del Valle, también en Cali. Mencioné lo *a/r/tográfico* porque el fin de estos intercambios de mensajes escritos y de imágenes es aproximarse, a través de un proceso de investigación artístico y educativo, al tema del conflicto armado colombiano. La pregunta central sería: ¿cómo podríamos abordar el conflicto armado (¿por dónde entrarle?) a través de formas, procesos, experiencias artísticas? Nos interesa que esto ocurra en el espacio escolar, sea el aula física, sea el aula virtual o sea, como en algunos casos, un espacio extra aulas o extracurricular. ¿Y qué es lo *a/r/tográfico* aquí? Es el proceso en marcha de unas formas de indagación que adquieren características de gestos y procesos artísticos. Estos procesos son, en esencia, conversaciones, entrevistas, registros que resultan tras lo que se indaga. Este enfoque de investigación artística y educativa nos permite compartir con las y los lectores una experiencia fundamental: la complicidad, la comunicación, la compañía. Parecen experiencias que podemos dar por sentado, es verdad, pero tenemos que resaltar que en el contexto presente (con las herencias de las guerras, con la larguísima crisis social, económica y política) este encontrarnos para conspirar

agosto 11 de 2019
Re: asunto: el dolor

Hola Migue

[REDACTED] igo, pero sabes que es tan poco lo que he podido desarrollar con mis pequeños sobre la actualidad del país. Estoy leyendo mucho sobre psicología, porque los problemas de agresividad e hiperactividad que presentan los niños no permiten el desarrollo normal de la clase, siempre se debe parar para intervenir entre discusiones o peleas entre ellos.

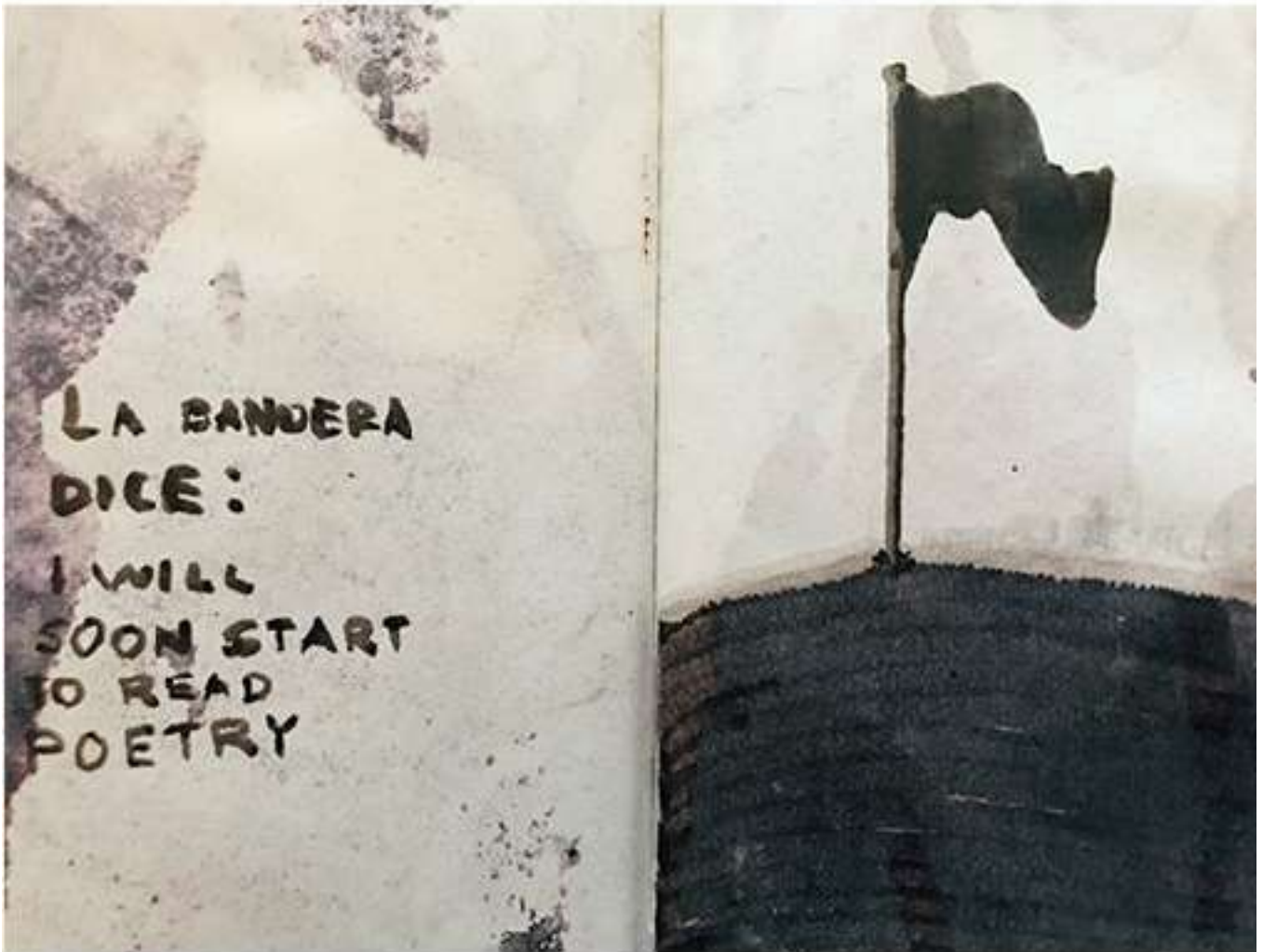
Yo dicto sociales para tres grados quinto de primaria, que son niños entre 10 y 11 años. La primera clase que tuve fue la identificación de su entorno, la toponimia y todos son de la comuna 20 y ninguno mencionó la violencia como factor relevante en el barrio, tal vez porque no di pie para eso... pregunté más bien el lugar donde se sentían a gusto. Y ahora que estamos viendo la estructura del poder político les pregunté por leyes que ellos propondrían y la mayoría habló de mejorar la salud e incrementar condena para violadores. Pero sí sería importante que ellos reconocan la situación del país donde viven. Realmente me he ceñido al plan de área por aquello de que estoy en periodo de prueba.

Serie muestra. (Tejada, M. 2021). Cubierta del volumen 1. de *Feliz coincidencia* y detalles de los intercambios con la profesora Jenny Morales.

carta #

DOS

337



¿para qué sirve esto?

Noviembre de 2019: fui a sacar una foto tipo carnet y el empleado me preguntó si me gustaría poner mi rostro tipo carnet en un botón. Era una cortesía de la empresa. ¿A quién se le ocurre esto?

¿Por qué me da un poco de risa y un poco de escalofríos el abismo estético en los otros? O bueno: ¿qué he visto o qué he oído para hacerme a un criterio, a un gusto, a un deseo? ¿Qué he vivido para situarme en un lugar (¿lugar?) donde las ideas sobre el arte parecen a veces raras, difíciles, acaso desencantadas?



[cuando le pregunto a Jenny por qué se considera "pésima" para lo artístico]

Lo digo porque creo que he medido mis capacidades en lo manual, no sé dibujar, no tengo ese don de combinar colores, manejar elementos para realizar esculturas, no tengo oído musical, no canto, etc. Tal vez pueda tener imaginación y llegue a guiar algo pero no ha realizarlo con mis propias manos.

338

noviembre 3 de 2019.
asunto: ¿para qué sirve esto?

Hola ve!



1. [pienso en] Un despertar colectivo, donde nos pongamos en los zapatos del otro y que nos duelan sus muertes, que nos manifestemos en las calles (como en Chile), pero la cultura del miedo no lo permite. Pero no es un miedo infundado, es real que te matan y te persiguen cuando das la lucha. No se alcanza a hacer mucho cuando eres perseguido. Te cuento que tuve la oportunidad de trabajar en Univalle con Cristina Bautista, la gobernadora indígena que asesinaron. Y pienso que fue muy valiosa su lucha pero que haya terminado tan pronto... no es justo.

Esto es como cuando fui bombera voluntaria, yo me salí porque no teníamos ningún amparo en caso de que nos ocurriera algo, y pues muy linda y admirada la labor, pero después quedas chueco y tu familia pagando los platos rotos, solo por tu vocación. Pasa lo mismo con los líderes sociales, dan todo por su comunidad y cuando son vulnerados ni siquiera se les reconoce su labor. A lo que voy es que la lucha de unos pocos no sirve, tendríamos que ser todos y al mismo tiempo, y eso necesita de un trabajo de valentía que no sé cómo podría pasar.

Serie muestra (Tejada, M. y Morales, J. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 1 de *Feliz Coincidencia*.

¿Por qué me importa todo esto?
 Mi madre trabajó como docente en la vieja
 sede durante un poco más de 30 años.
 Ahora hay nuevos ladrillos, nuevos colores,
 nuevos cercados. Hay pasillos panópticos y
 bloques de aulas.



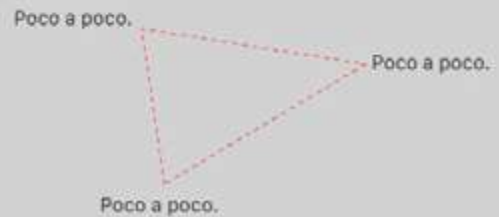
Mi madre Aida Cristina Sánchez Bermúdez trabajó desde
 noviembre de 1981 en la Juana de Caicedo y Cuero.



El 21 de noviembre de ese año, miles de ciudadanos salieron a las calles en muchas ciudades del país. Salimos. Ese día, en la noche, el alcalde de Cali decretó toque de queda para evitar que los disturbios se salieran de control. Por Whatsapp, personas antagonistas a la protesta social difundían amenazas de asonadas, asaltos, saqueos a los barrios de clase media y clase alta. Casi todo fue información falsa. Los militares y la policía estaban en las calles, como en los años de dictaduras militares en América Latina.



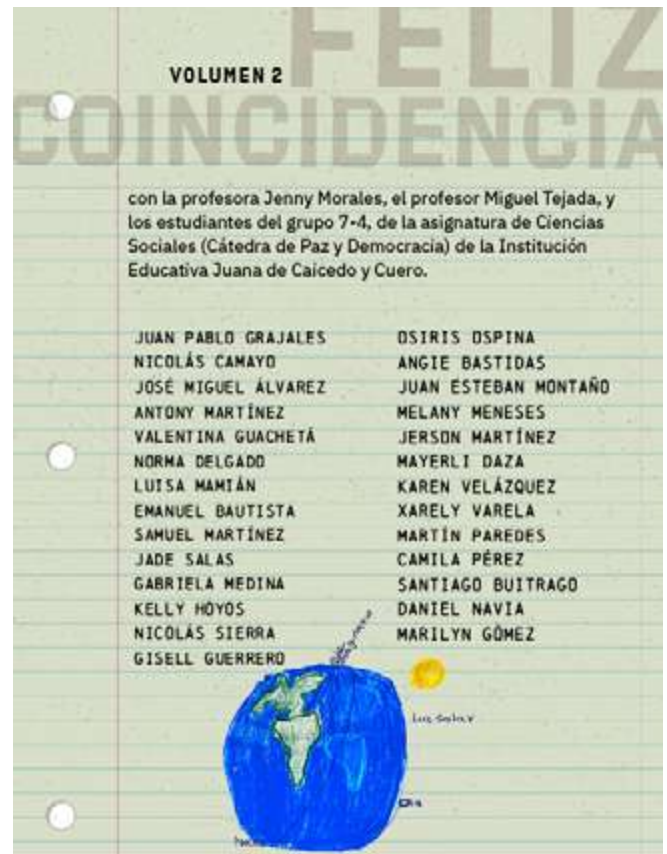
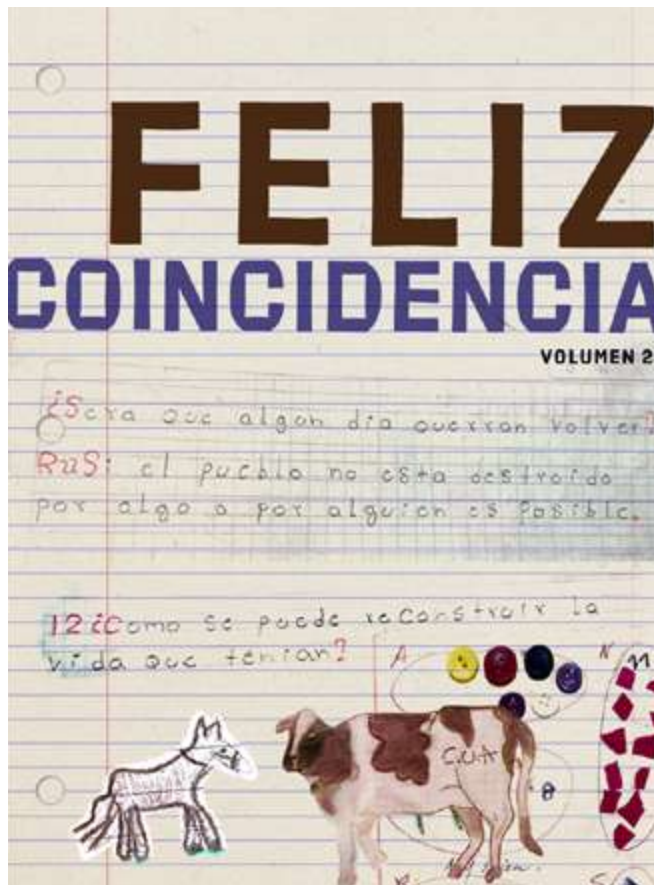
¿Será que nuestra educación, nuestros proyectos de educación, han evitado que se repitan esos horrores?
 ¿podría evitar nuestro proyecto educativo que se repitan los horrores de nuestra guerra? *y artístico*
 ¿podría hacerse a través del arte?
 Uf, yo sé que son muchas preguntas. Pero creo que nos ayudan a volver sobre el camino.



En la segunda parte (*Feliz coincidencia* Volumen 2) se puede apreciar con más detalle el proceso de comunicación con los estudiantes del grupo 7-4, del área de Ciencias Sociales. Tuvimos un diálogo acerca de la tarea de hacer un libro, primero en un plano hipotético: cómo sería, cómo me lo imagino, cómo me gustaría que fuera ese libro, y luego en un plano temático: sobre qué va este libro, quiénes aparecen, cómo es el mundo ficcional al que se alude en ese libro, y cómo podemos reconocer relaciones causales entre algunos detalles claves del proceso de creación de un relato de ficción y la realidad histórica y social de nuestra región.

Las diez audio cartas que enviamos por Whatsapp (aquí se pueden consultar todas: <https://www.mtejadasanchez.com/audiocartas>) fueron entonces una obra literaria que se desarrolló por entregas, como se acostumbraba hace muchos años, y se abrió para que las chicas y los chicos tuvieran concurso en el proceso creativo.

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 2 de *Feliz coincidencia*. Carátula y página de créditos.



Creación de un Libro

¿Cómo cre imagino mi libro?

Que sea entretenido, que sea chistoso que cuando lo lean crean que están dentro de el libro, que sientan que es interesante.

MI LISTA

¿Cómo me imagino el libro?

R// Yo me imagino el libro en su forma y tamaño pequeña como los de historietas pero con colores que llamen la atención. Que tenga dibujos y fotografías que habie de los diferentes puntos de vista de las personas que tenga palabras conocidas para que tengamos mas facilidad de entendimiento.

1-¿Cómo me imagino el libro?

R// Me imagino un libro con una forma de paloma y en cada ala escribir un texto.

¿Cómo me imagino el libro?

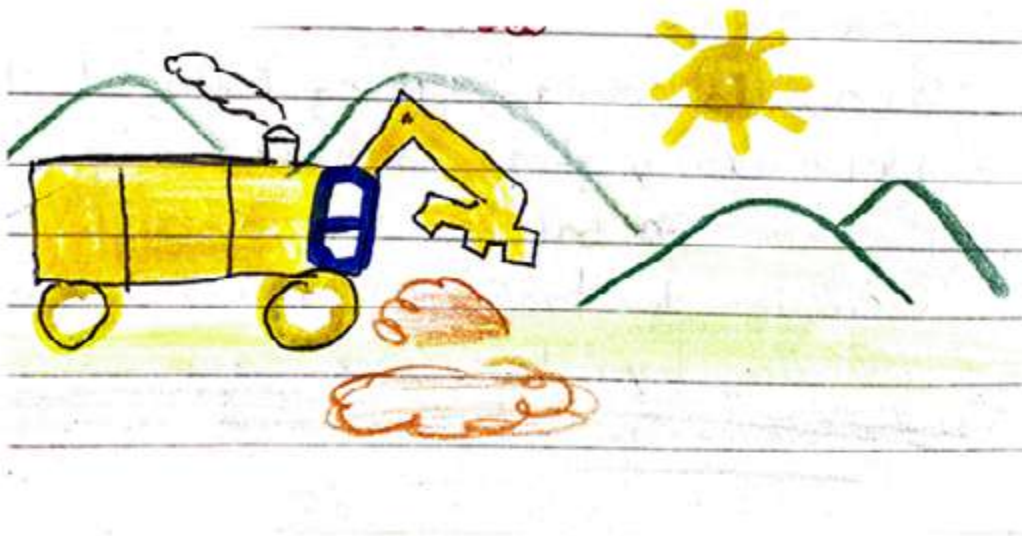
R// Yo me imagino el libro con forma de corazon y grande.



Por esto considero este trabajo como una obra a/r/tográfica: hace parte de mi experiencia personal como autor literario, como editor y como productor de libros, y se puede leer y trabajar como una memoria de un proceso de investigación.

En la entrega 1 y en la entrega 2 hay huellas, trazos, pistas para crear y formular maneras de plantear un proyecto de investigación en artes y educación, con un énfasis especial en el hecho de que tanto quien coordina la investigación como las personas que participan en esta comparten una experiencia estética significativa, conmovedora, en la que se destaca la importancia de las emociones, los gustos, las pasiones y los deseos, en los procesos de aprendizaje y comprensión de los problemas de la sociedad.

Un día, pensando en cómo podría expandir de forma artística el intercambio de saberes, preguntas y especulaciones, encontré los viejos cuadernos de mis años escolares, por puro azar. Cuando vi los dibujos que hice siendo niño (algunos con ayuda de mi madre) imaginé una conversación entre mis formas de ver el mundo en aquel entonces: materias, estructuras, tragedias (tragedias dentro de la gran tragedia), y las imágenes del presente que proponían los estudiantes. Aquel vehículo que alude a las tecnologías de la guerra contemporánea (mitad artillado, mitad carguero de cocaína) se encontró con la retroexcavadora extractivista que dibujé en 1990:

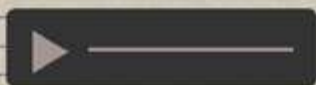


343



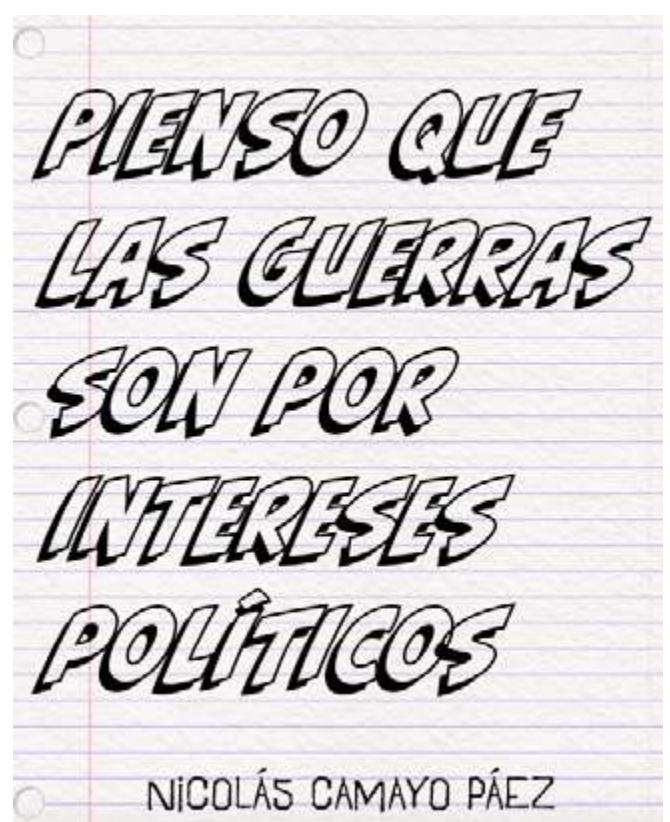
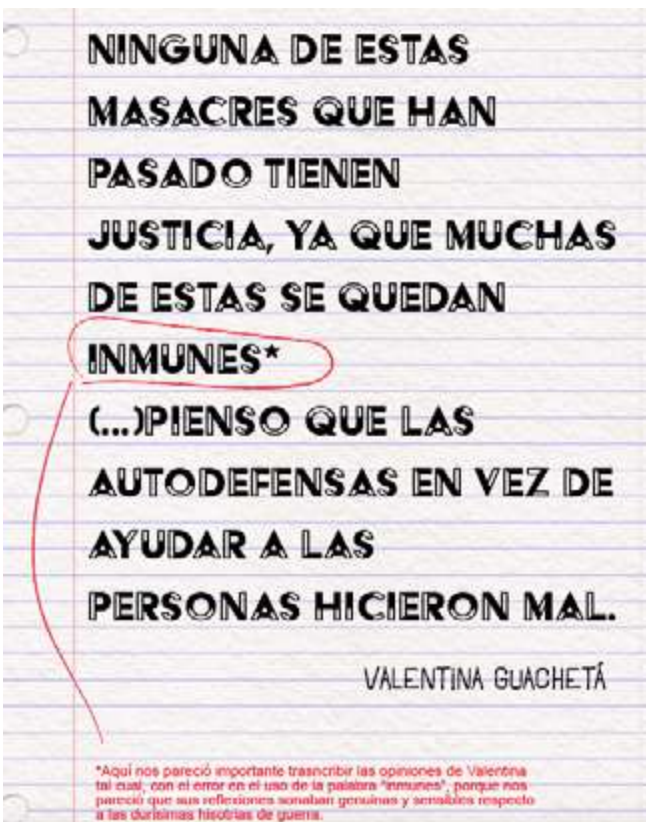
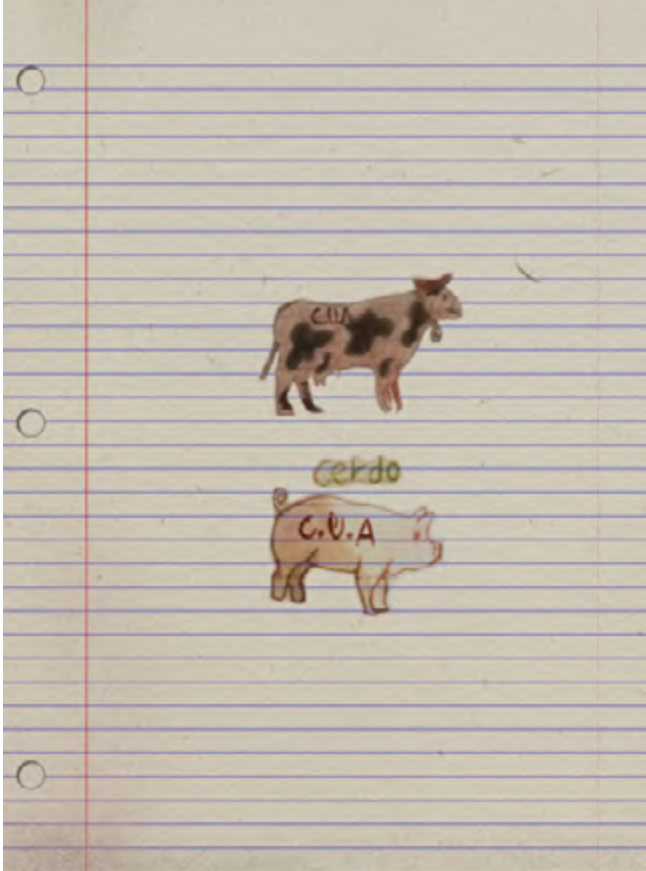
Imagen de archivo personal (Tejada, M. 2022). Arriba el dibujo que hice en 1990; abajo el dibujo que realizó uno de los estudiantes durante el intercambio de audiocartas.

Hola, mi nombre es Osiris elías Ospina Caicedo, del grado 7-4, y esta es mi audiocarta:



Respuesta:
Tiberio le pregunta a las estrellas qué más hay en la Vía Láctea: si hay muchos planetas y estrellas fugaces. ¿Qué le cuentan las estrellas?

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, *et al.* 2021) Compuesta por dos citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*. De las reflexiones elaboradas sobre la marcha y las respuestas de algunos estudiantes a las preguntas que se les planteaban en las audiocartas.

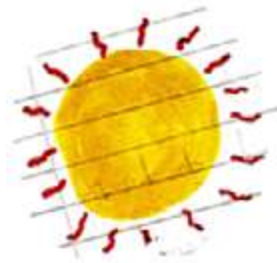


Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021) Compuesta por cuatro citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*. Respuestas de algunos estudiantes a las preguntas que se les planteaban en las audiocartas.

A medida que fuimos avanzando en el proceso de imaginar el formato y los contenidos del proyecto editorial (ajustar, conectar hechos, lugares, posibilidades narrativas), entre profesores y estudiantes asumimos que la parte central de esta experiencia, en aquel momento, era este ejercicio de comunicación; el ir y venir a través del cual nos cruzábamos ocurrencias y preguntas. Sus apreciaciones sobre el conflicto armado colombiano pasaban, en algunos casos, de ser definiciones ajenas (copiadas de internet) a tomar matices propios, a medida que fueron relacionando el ejercicio de creación editorial narrativo con los referentes históricos que les presentamos: las masacres de Trujillo y la llegada del Bloque Calima de las Autodefensas Unidas de Colombia a la región.

Muchas de las imágenes que nos enviaron se veían desenfocadas o mal iluminadas. Frente a esta situación, optamos por centrarnos en el hecho de tener una evidencia visual de su participación (además de sus voces), de su trabajo en casa, de su interés por llevar un registro de lo que hacíamos. Supimos, de entrada, que sería difícil exigirles que estas fotografías tuvieran una calidad técnica aceptable, porque a veces los teléfonos usados no tenían cámaras avanzadas. Y como se ha dicho, por lo general el teléfono que usaban para enviarnos audios e imágenes pertenecía a otra persona de la familia.

Collage digital (Tejada, M. 2022). Una de las respuestas enviadas por un estudiante durante el proceso de montaje del volumen 2 de *Feliz coincidencia*.



¿Que se de la guerra en Colombia?
El nuestro país lleva más de 50 años en Conflicto Armado donde diferentes intereses ideológicos y políticos han afectado a nuestras poblaciones desde el vaupés hasta la Guajira, hemos visto de que la zona del pacífico, la zona del Cauca y la zona del Catatumbo han sido de mayor influencia dentro de nuestro país, Contamos Entes en nuestro país Como el **EPL, FARC** y el **ELN**, Estos grupos son los de mayor relevancia, A partir del año **2014 y 2016** se vienen adelantando el **Trato de Paz**, hemos encontrado de que han aparecido nuevas agrupaciones (grupos armados) Como lo son

Propusimos que el mundo imaginario donde ocurrirían los hechos de nuestra ficción podría tener características raras, extrañas, como extraño (aunque parecido a nosotros) es un extraterrestre como los que nos han presentado en las tiras cómicas asiáticas o en las películas de Hollywood. Al punto que queríamos llegar con estos juegos iniciales era la posibilidad de considerar que las historias de guerra del conflicto armado colombiano suenan muchas veces como historias más raras que la ficción. Más que “realismo mágico”, lo que hemos visto roza el “ultrairrealismo”, como dijo un escritor chino en 2016⁵⁴.

54. <https://lithub.com/modern-china-is-so-crazy-it-needs-a-new-literary-genre/>



Las preguntas claves eran: ¿qué sabemos sobre la guerra en Colombia? ¿qué sabemos sobre el conflicto armado? Sabemos lo que nos cuentan los abuelos, las madres, los padres, los amigos. Sabemos también que hay silencios, que a veces no queremos hablar ni oír sobre esto. Y sabemos lo que sabe Google, cuando le pedimos al algoritmo que nos muestre imágenes sobre esta guerra. Sabemos que podemos dibujar sobre lo dibujado, como cuando reconocimos que uno de los dibujos que nos enviaron era una suerte de calco de un fotograma de la película colombiana *Pequeñas voces* (Carrillo, J. y Andrade, O, 2011)



349

Imagen de archivo personal (Tejada, M. 2022). Arriba, un fotograma de *Pequeñas voces* (2011); abajo el dibujo que realizó uno de los estudiantes durante el intercambio de audiocartas.

De vez en cuando salían patrones estereotipados, prejuicios, caricaturizaciones. Previmos que esto ocurriría y nos parecía importante reconocer cómo estas formas de ver, aprendidas, transmitidas, se reflejarían en un ejercicio de ficción que al final se revelaría como un

camino hacia el conocimiento y la comprensión de hechos históricos violentos ocurridos a lo largo de la segunda mitad del siglo xx en el Valle del Cauca.

Ante la pregunta sobre el cómo imaginaban ese mundo de ficción donde daríamos vida a nuestros personajes (cómo sonaban las canciones, cómo las bailaban, cómo eran los paisajes, etc), respondían casi siempre con propuestas que sonaban heredadas, aprendidas, como cuando el gusto de tus padres o tus abuelos se manifiesta, clarísimo, en tus criterios, aunque pertenezcas a otro tiempo. A través de esto, se podía percibir una relación con la lectura del entorno cercano, respecto al nivel socio económico, por ejemplo (¿dónde estoy, de dónde soy?). En estas primeras cartas quisimos usar elementos de la cultura popular reciente en Colombia (como nombres de canciones) para leer en clave de paradoja el significado de ciertas expresiones y para entender qué referentes tendrían los estudiantes a la hora de configurar un mundo ficcional.



Cuando vi este dibujo pensé en la película *Avatar* (2009) de James Cameron. Un *Avatar* tropical, tórrido, una distopía en la que regresábamos a cierta ancestralidad, a cierta vida precolonial pero en el futuro, como si el viaje en el tiempo nos permitiera volver a retomar lo perdido y dar un salto hacia un futuro lejano, casi idílico. Las ideas

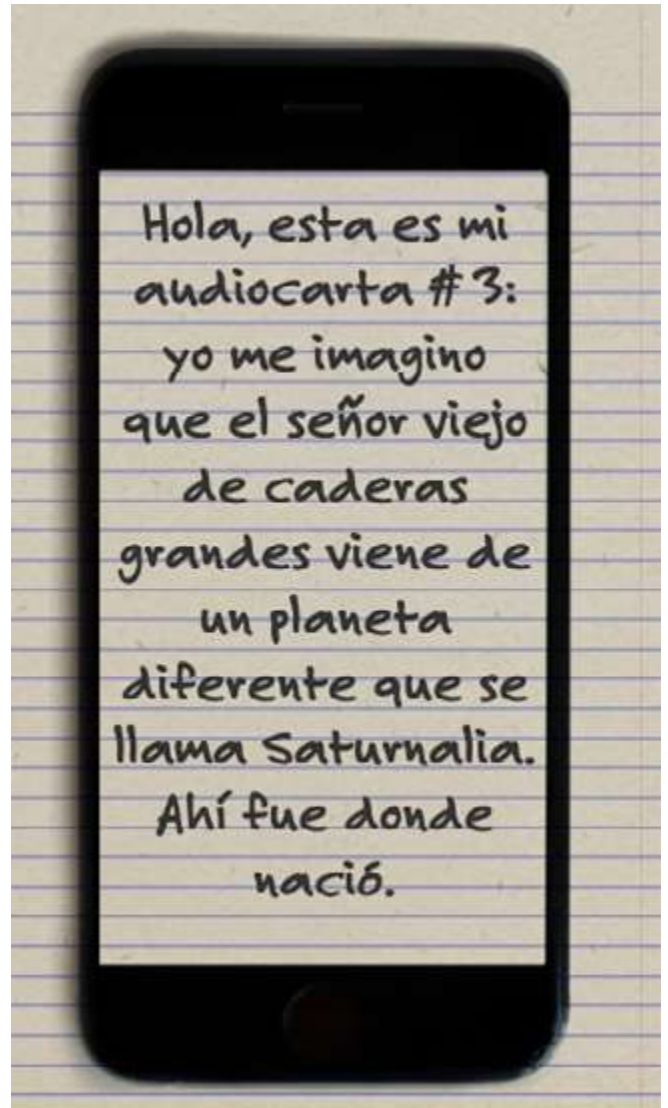
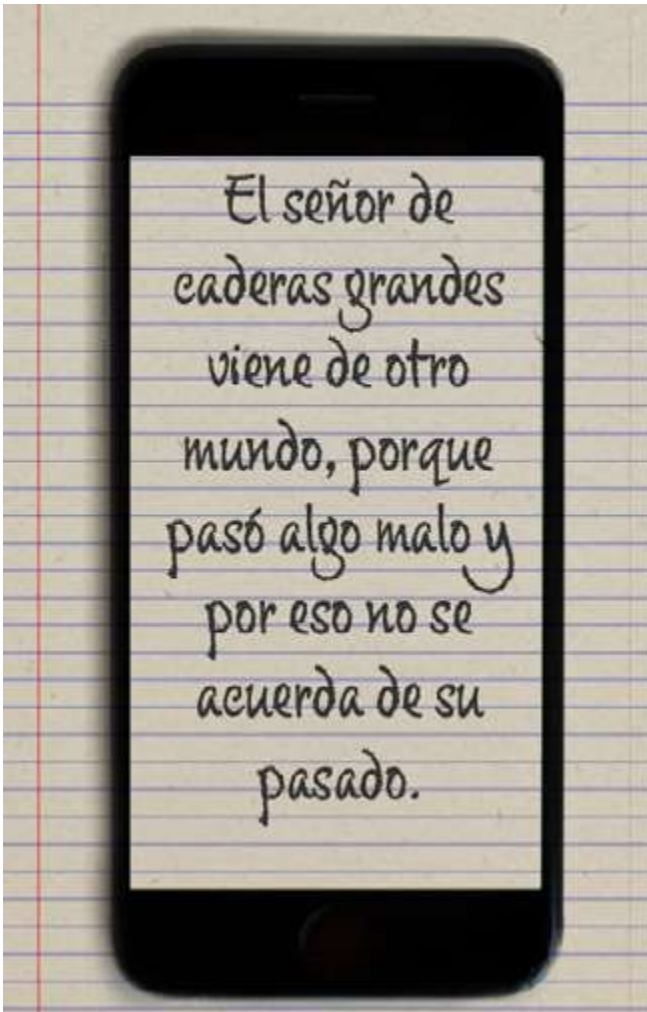
ficcionales, las fantasías son un modo de ir hacia lo real (contrario a la displicencia racionalista con la que se mira de soslayo los ejercicios de fantasía).



351

Imagen de archivo personal (Tejada, M. 2022). Dibujo que realizó uno de los estudiantes durante el intercambio de audiocartas.

En las preguntas de la audiocarta # 3 propusimos algunos detalles que nos parecían importantes a la hora de discutir sobre la configuración de este mundo de ficción, que al final se conectaría con un escenario (o un teatro de operaciones del horror) basado en la lectura de los hechos históricos de las masacres de Trujillo (Valle del Cauca) y la invasión del Bloque Calima de los paramilitares a esta región. Quizás el elemento más importante es el tejido de sueños, que fue pensado como una metáfora para aludir, por un lado, al trabajo de las personas en una comunidad; trabajo que se ve arruinado por la invasión de los mercenarios de ultraderecha y por los hostigamientos de las guerrillas de izquierda, y por otro lado, como una forma de plantear una situación dramática, trágica, en la que fuese necesario pensar en el valor de lo simbólico y lo poético en la cotidianidad. Esa cotidianidad que se ve interrumpida, en este caso, por la guerra.



Serie muestra (Tejada, M., Morales, T, *et al.* 2021). Compuesta por dos citas visuales de la publicación *Feliz coincidencia* Volumen 2.

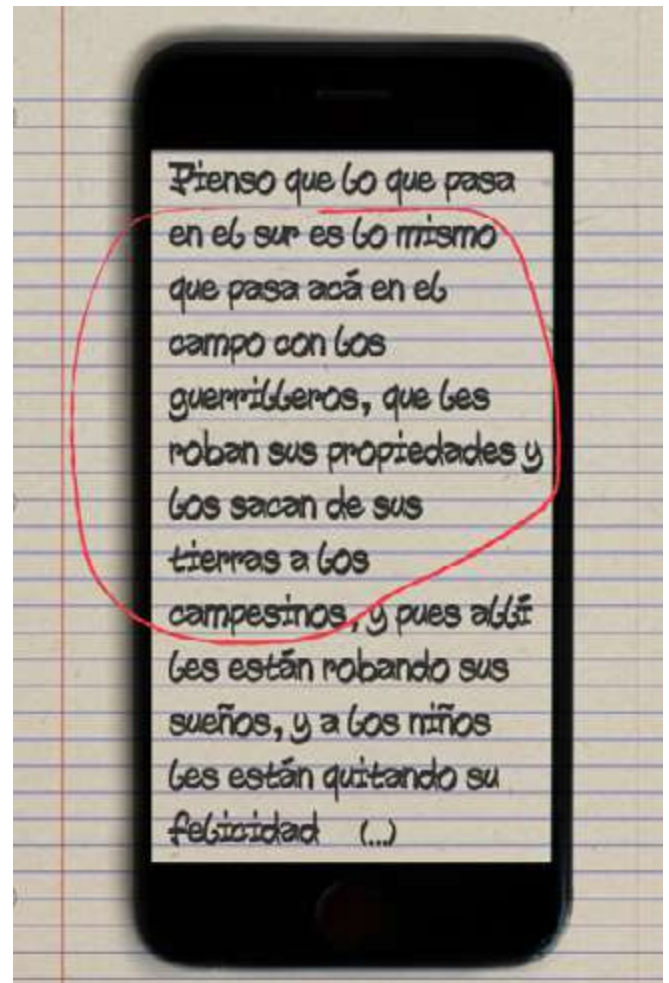
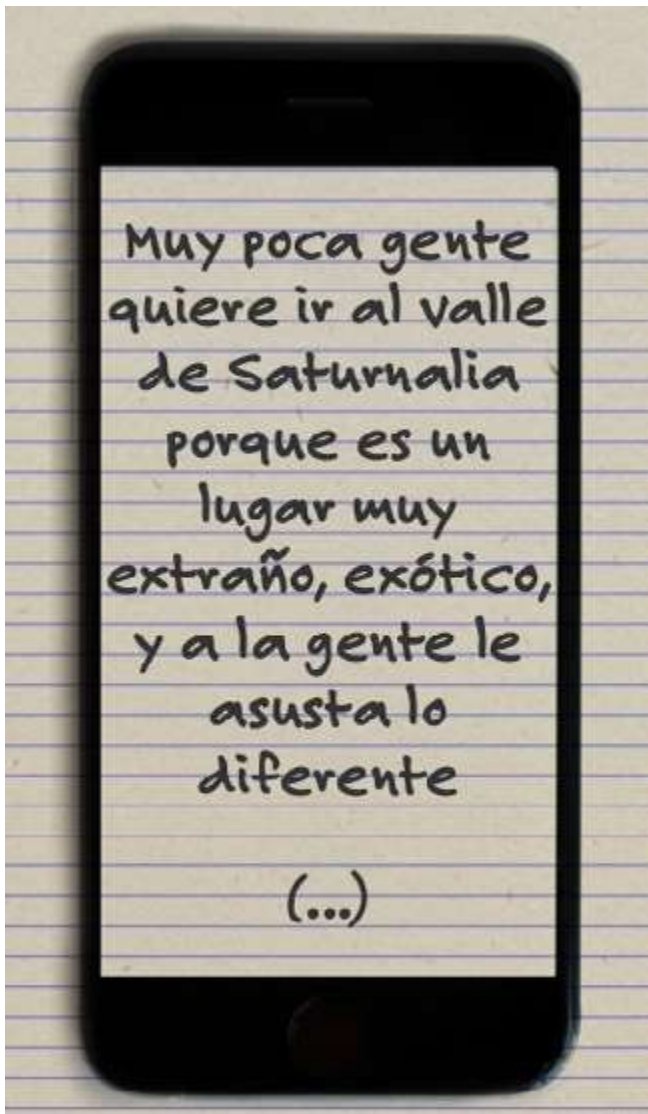
¿Y de dónde venía ese viejo de caderas grandes? La relación entre la amnesia del personaje y la posibilidad de que viniera de un lugar muy lejano o muy raro (del cual no quiere o no puede acordarse) coincide con lo que el francés Daniel Pécaut (2003) identifica como un patrón común en la forma como los colombianos hemos narrado y contado la violencia. En este caso, el origen del personaje, si se asocia con una indeterminación que tiene pintas de misterio natural o misterio histórico, se imagina como un hecho cuya causalidad es brumosa: de dónde viene la gente es también qué tanto le ha pasado, y a veces ese relato se puede tornar indeseable o incomprensible.

En otras respuestas pudimos ver algo que calza, letra por letra, con el análisis de Pécaut: los hechos violentos se pueden comprender como “incidentes” políticos, accidentes materiales o fenómenos naturales (inundaciones, avalanchas, terremotos, etc.). Por esta razón aquellos hechos violentos, concluye Pécaut, no siempre son imputables a seres humanos (2003. pp. 26-27).

A través del ejercicio de ficción se pueden dilucidar las posibles lecturas que los estudiantes tienen respecto a hechos históricos como el desplazamiento forzado (¿qué habrá pasado en ese lugar?) y a la consecuente estigmatización de las comunidades y sus lugares, sus tierras. Como ya se indicó, la estigmatización se trabajó con la figura de los tejidos de sueños (una labor, un elemento simbólico), que son un saber y un hacer que se ve interrumpido por los victimarios.

Serie muestra (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021).
Compuesta por dos citas visuales de la publicación *Feliz coincidencia* Volumen 2.

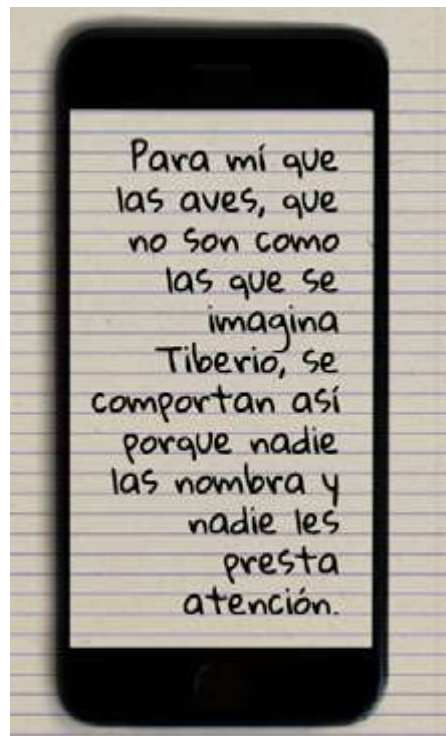
353



Sobre los victimarios, la primera aproximación que sugerimos para comprender sus orígenes y su forma de actuar fue ubicarnos en un sueño que tiene uno de los niños de la historia (Tiberio). Un sueño que se puede interpretar como premonición (ya vienen) y como lectura del contexto regional (vienen del sur, llegan al valle, arrasan con lo que se les atravesase). El niño sueña que al valle llegan unas aves que parecen patos, y lo que hacen cuando se instalan en el territorio, es destruir los tejidos de sueños.

Destacamos dos detalles: cuando un estudiante sugiere que el actuar violento de los pájaros-patos se debe a que “nadie los nombra”, reconocimos una conexión con una clave de análisis que hace parte del proyecto de investigación doctoral del que se deriva esta experiencia: el hecho de que los paramilitares sean, en general, poco reconocidos como responsables de masacres y otros actos violentos, precisamente porque son muy poco nombrados en las noticias (este análisis lo realizó la investigadora colombiana Alexandra García Marrugo para su tesis doctoral de 2012) o son referidos con clasificaciones vagas: “hombres armados”, “un grupo de desconocidos”, etc. Lo que nos interesa al respecto es que este detalle que sugiere el estudiante puede tomarse como un elemento causal para comprender el problema de la impunidad: ¿a quién le conviene que los victimarios no sean nombrados correctamente?

354



Cita visual (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021). La respuesta de un estudiante en la publicación *Feliz coincidencia* Volumen 2.



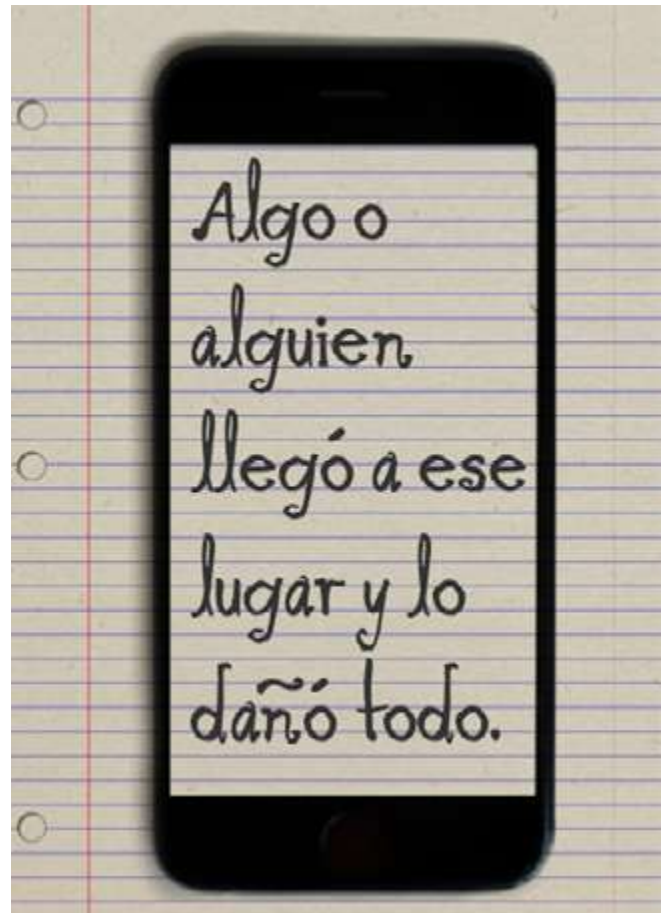
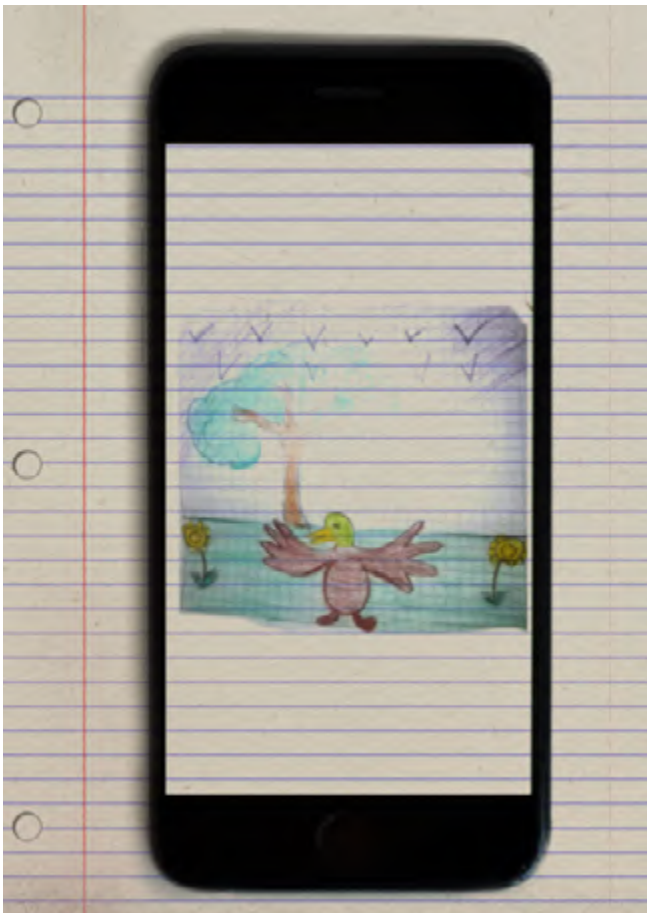
El otro detalle es que la mayoría de las respuestas que enviaron las chicas y los chicos coincidía con el hecho de que esos patos o esas aves eran personajes que tenían alguna motivación y seguían alguna directriz de una figura superior, y en general fueron imaginados como criaturas indeseables. En algunos casos, los estudiantes siguieron la pauta de una posible ubicación geográfica: vienen del sur o ya fueron al sur, se mueven por la región, desplazan a otras personas, las despojan, las dejan sin nada, y en otros, optaron por imaginarlos como seres de tierras lejanas, incluso extraterrestres.

Una de las estudiantes propuso una lectura que se acerca a las “justificaciones” que han recitado los grupos armados ilegales que se han enfrentado entre sí (paramilitares de derecha y guerrillas de izquierda): una causa mayor que está por encima de cualquier

argumento. En el caso de los paramilitares, formados por terratenientes, narcotraficantes, políticos corruptos y militares o policías, la justificación del uso de las armas contra sus enemigos se basa en tradiciones que “incluso podrían rastrearse hasta la época colonial, como el derecho de los vasallos a decidir cuándo cumplir las leyes...”, dice el historiador Jorge Orlando Melo (2021, p. 190).

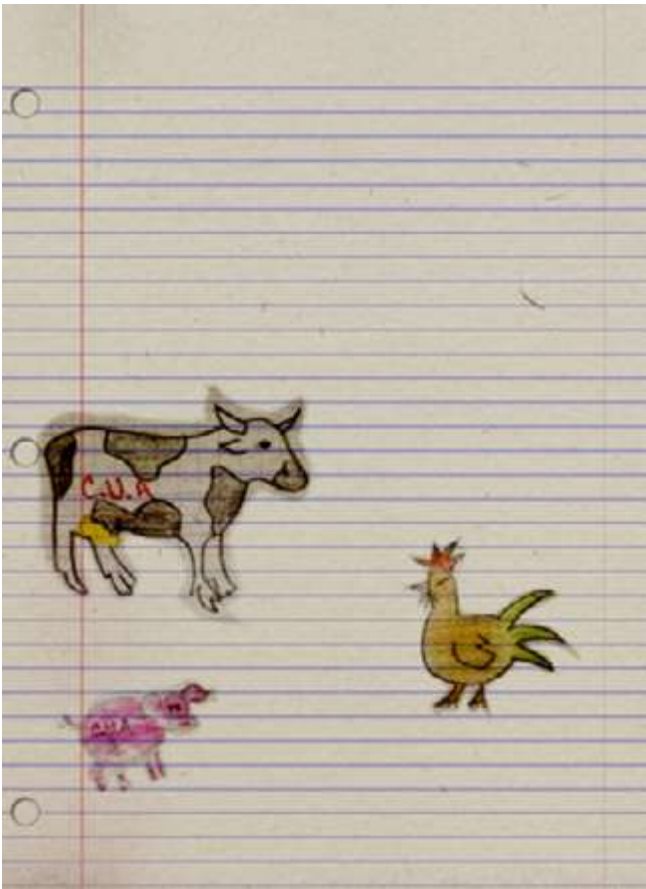
Otra estudiante compartió una lectura que parecía muy sesgada en contra de los grupos guerrilleros de izquierda: son los enemigos; los que roban, los que desplazan, son los que generan terror. Así los ha retratado la prensa, así los han satanizado los políticos de centro y de derechas, y así los ha valorado buena parte de la población colombiana. Más que “lavarle la cara” a los insurgentes, nos interesaba reconocer patrones en las formas de expresión, en los gestos comprensivos y en la configuración de un esquema racional y sensible de causas y consecuencias respecto a lo que ha ocurrido.

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*. Respuestas de algunos estudiantes a las preguntas que se les planteaban en las audiocartas.

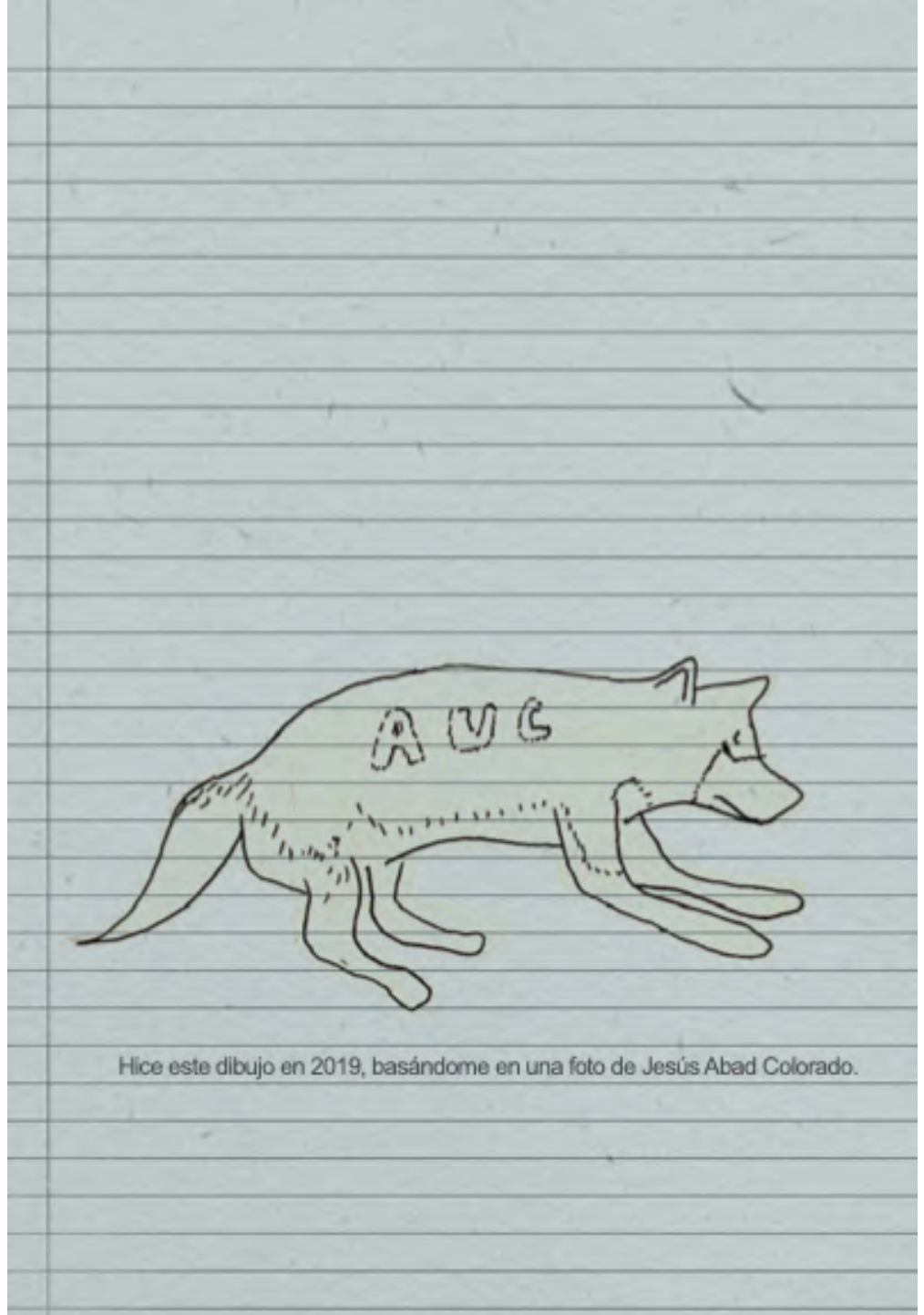


Con la audiocarta # 5 quisimos abordar dos elementos importantes respecto a las consecuencias nefastas de la irrupción de grupos armados ilegales en una región y en la cotidianidad de las comunidades: la práctica de marcar a los animales de granja y a los animales domésticos con las siglas AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) y la interrupción de la vida escolar, dado que en muchos casos las escuelas rurales o las escuelas de los pueblos eran ocupadas por actores de la guerra, a veces tomando el espacio como refugio en medio de los combates o como centros de operaciones de guerra, dejando en ambos casos ruinas y abandono. Sin embargo, gracias al trabajo fotográfico y audiovisual de algunos periodistas y artistas visuales, la presencia de animales en estos espacios desolados se puede leer como un hecho fortuito cargado de un sentido de esperanza metafórico: la vida regresa después del desastre.

357



Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, *et al.* 2021)
Compuesta por tres citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia.*

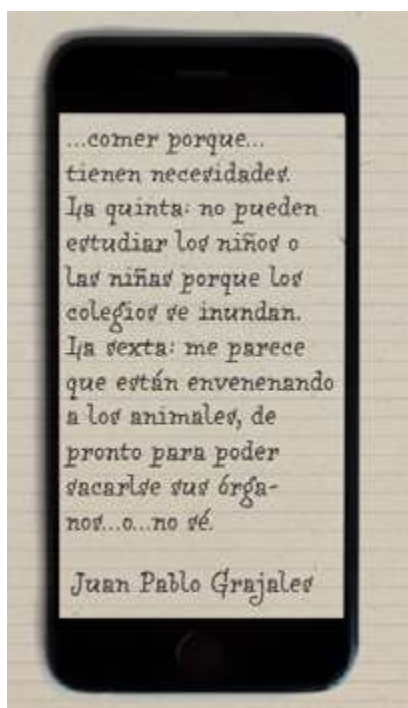
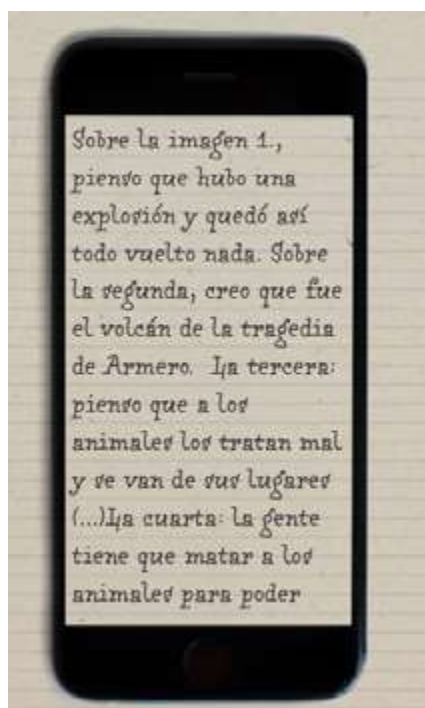


Los estudiantes analizan este hecho, en la ficción, basándose en dos posibles patrones causales que oscilan entre un sentido pragmático (las marcas en los animales son el sello de propiedad de los dueños, los niños no van a la escuela porque están suspendidos, o porque el clima no lo permite, etc.) y por otro lado un sentido más cercano a la intuición del peligro (las marcas en los animales son un aviso de algo raro o malo, y la ausencia de los niños en la escuela se explica por ese presagio).

En la audiocarta # 6, además de las preguntas relacionadas con la propuesta narrativa, les pedimos que analizaran una secuencia de imágenes del fotógrafo colombiano Jesús Abad Colorado, esto con el propósito de acercarlos (y conectar la ficción) a un trabajo documental en el que se evidencian los dos aspectos mencionados: la crueldad sobre los animales y la afectación de la vida escolar, todo esto en medio de procesos de desplazamiento forzado, masacres y disputas por la tierra, por corredores estratégicos para el narcotráfico, para el tráfico de armas y, aunque casi no se mencionaba hace algunos años, por la explotación de recursos naturales, como la extracción de oro y otros minerales para la industria tecnológica.

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por tres citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*.

359



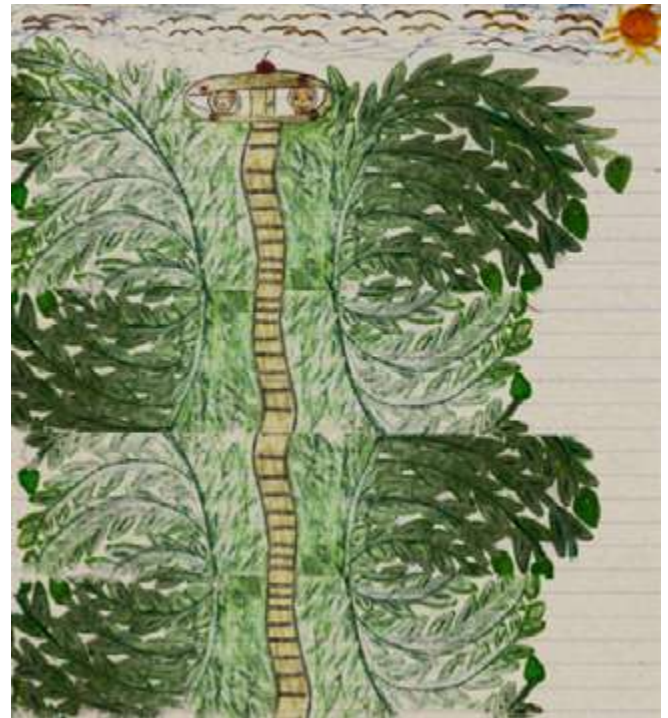
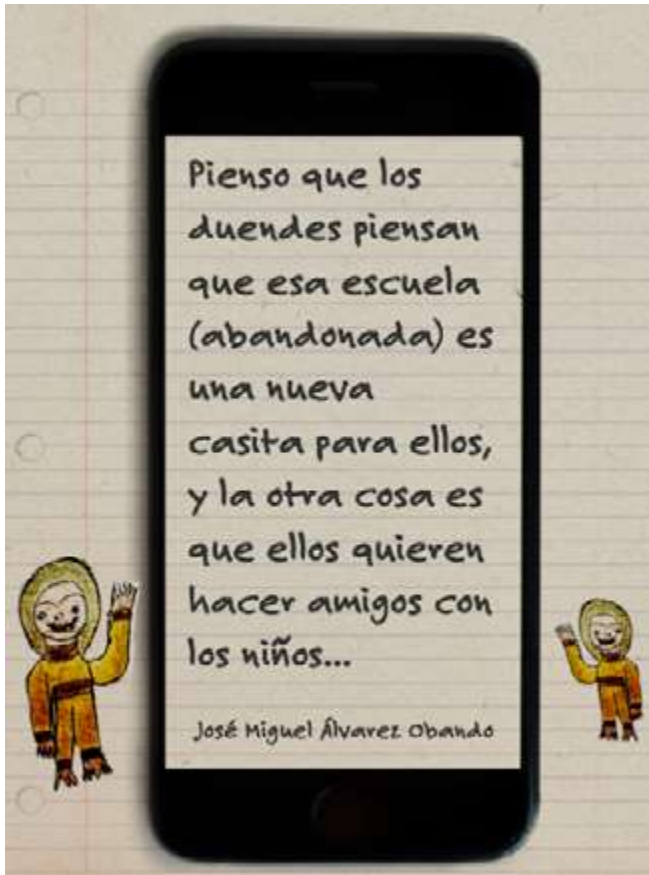
Este ejercicio de visualización de imágenes que son una referencia del cubrimiento documental-periodístico del conflicto armado fue un gesto de confrontación con los hechos reales: las imágenes de Abad Colorado nos sirvieron para incluir en la ficción detalles relacionados con el desplazamiento forzado y con las relaciones que tienen las personas con sus cosas, con sus animales, y con la idea del abandono. En general, las chicas y los chicos relacionan las marcas en los animales con gestos de propiedad (como se hace con el ganado, los animales de las personas desplazadas son marcados, en este caso por

las Autodefensas Unidas de Colombia: AUC) que han sido entendidos dentro de un esquema causal histórico sobre las relaciones entre terratenientes, campesinos y habitantes de zonas rurales. No fue tan sencillo identificar el juego paradójico que sugerimos en la ficción: que las letras CUA fueran las siglas AUC invertidas. Notamos que cuando vieron las fotografías de Abad Colorado la mayoría de los estudiantes pensó en la necesidad de sacrificar a los animales para comer. Otro detalle importante a señalar aquí es el hecho de que cuando hablamos de la llegada de los animales al pueblo y a la escuela (algo que podemos ver en las fotografías de Abad Colorado y en el trabajo audiovisual de Juan Manuel Echavarría), se activa lo que podríamos llamar un instinto de supervivencia, que tiene mucho de pensamiento mítico y otro tanto de razonamientos prácticos, aprendidos ante las violencias vividas.

Hay una relación muy valiosa con el presagio y con la forma en la que se vive el misterio: algo raro se avecina, y lo mejor en cualquier caso es huir, o tomar algún tipo de resguardo. Sobre esto, hay un buen referente en la obra literaria de Gabriel García Márquez, que pone en escena, a manera de esquema dramático, un planteamiento en el que todo un pueblo termina en el exilio por culpa de un rumor. El rumor era: “algo malo va a pasar en este pueblo”. Aunque al autor le interesaba enseñar la estructura de un posible cuento, con las voces y las acciones que desencadenan un hecho trascendental, esta mezcla de ironía y temor respecto a la idiosincrasia supersticiosa y a la desconfianza regular que pueden tener los habitantes de un pueblo acostumbrado a la violencia, a ser “carne de cañón”, es lo que historiadores y analistas del conflicto armado, como el ya mencionado Daniel Pécaut, han identificado en algunos relatos explicativos de las víctimas: la violencia, la guerra, el estado de terror, se suele asociar a veces con un mal sino, como cuando se habla de las inundaciones, las avalanchas, los terremotos, etc. Uno de los estudiantes habló de inundaciones (la imagen de la devastación) y de la tragedia de Armero en 1985: el volcán hace erupción, los hielos del nevado del Ruiz se derriten, la avalancha de lodo, lava, piedras y cenizas, sepulta al pueblo, una semana después de que el M-19 se tomara el Palacio de Justicia en Bogotá y los militares lo recuperaran “a sangre y fuego”. Un desastre natural, una avalancha, literalmente sepulta durante muchos años

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*.

los hechos ocurridos en Bogotá, una semana antes. Hechos graves, de desapariciones forzadas, de crímenes de lesa humanidad. Aunque ambos casos históricos no tienen relación alguna, el tratamiento mediático, la atención sensacionalista que se le puso al desastre de Armero, desvió la atención sobre la actuación de los militares en los hechos del Palacio de Justicia.



La llegada de los duendes a la escuela fue un hecho clave en nuestro relato; se suma a la aparición de otras presencias, que entre lo animal y lo onírico provocan una serie de presagios, casi todos malos. Cuando hablamos de los animales, las chicas y los chicos sugirieron, en general, que eran propiedad de alguien, o que servían como alimento, pero esto no les impidió reconocer que los animales están en medio (en peligro) de las disputas territoriales, de las transacciones ilegales, de la crueldad, y por esto habitan también un plano simbólico: lo que representan los animales, lo que dicen sus gestos, sus comportamientos, hace parte de la comprensión racional y emotiva respecto a lo que ocurre. Esta conexión con lo simbólico es necesaria porque nos

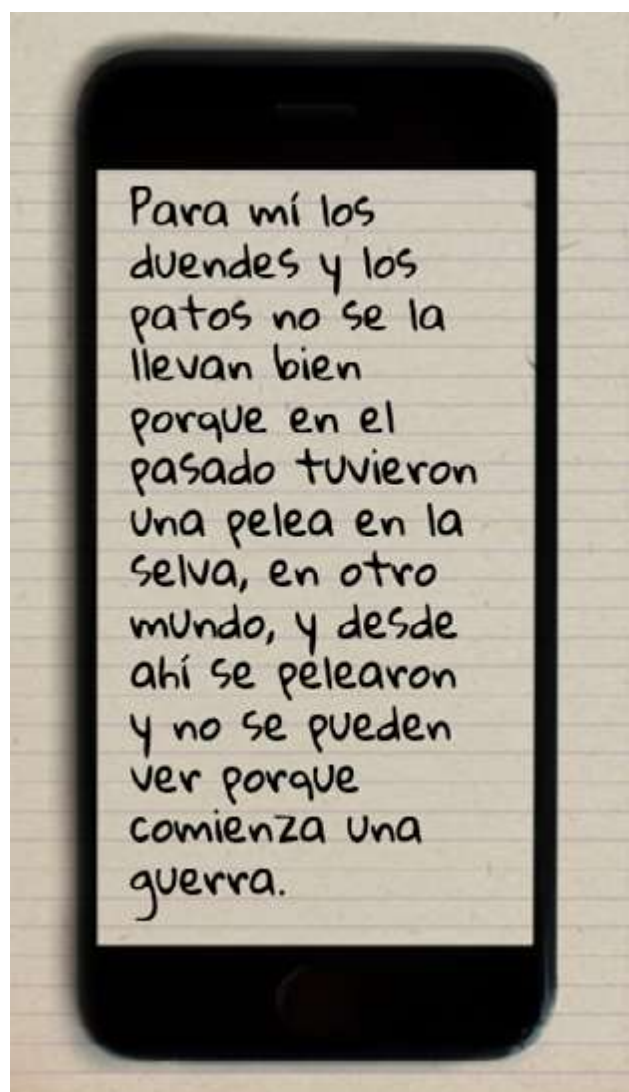
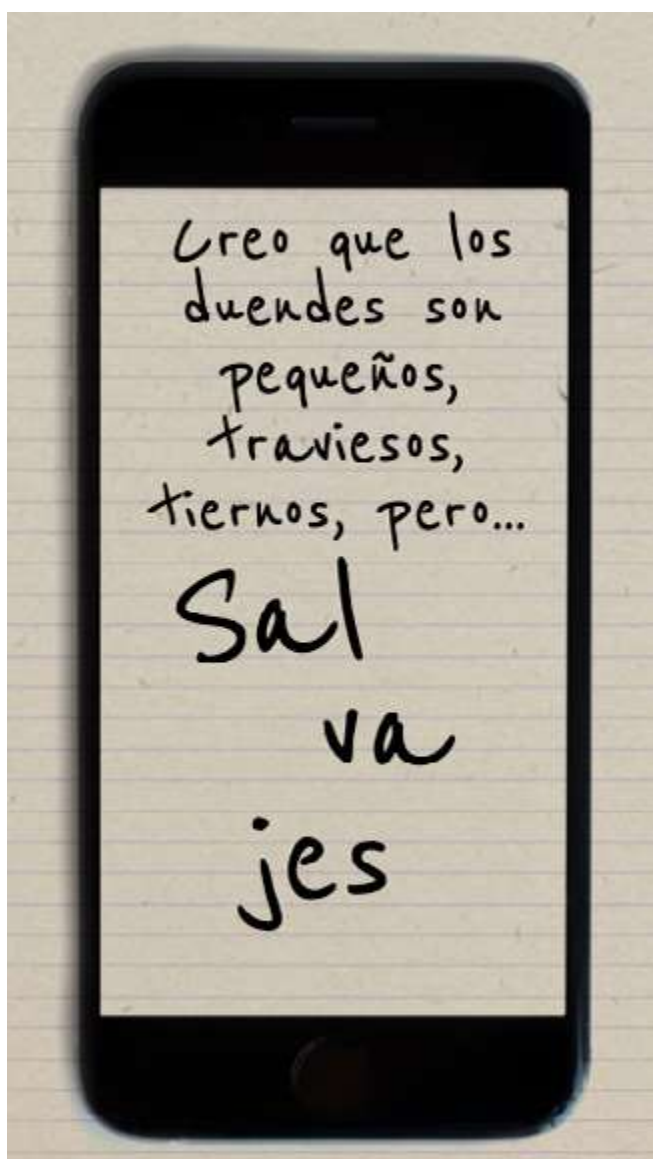
permite ver la guerra “desde adentro”, como dicen los que estudian las dinámicas de violencia en Colombia y en otros lugares. Esta perspectiva es la que nos ayuda a rastrear o descubrir, por ejemplo, las formas emocionales que tenemos para referirnos a los episodios de crueldad y miedo. Y para desplegar un conjunto de expresiones muy estético, muy del gusto o el padecimiento vital, en medio del horror. Las chicas y los chicos están familiarizados con la importancia de los presagios, con la malicia, con la sospecha, acaso con la resignación; entre lo onírico y la supervivencia, los que viven la guerra cuentan con una suerte de poética para darle sentido a la cotidianidad. Esta asignación de un sentido tiene, sobre todo, un efecto de esclarecimiento parcial que permite “seguir adelante”.

Cuando les preguntamos a las chicas y a los chicos por el posible destino de los personajes ante un eventual proceso de desplazamiento forzado, sus respuestas fueron, por lo general, de un optimismo taciturno: sí, sí, les irá bien. Parecía una respuesta desinteresada, o muy poco elaborada, pero en realidad lo que indica es que hay una asimilación (a las malas) del tiempo y los hechos violentos (lo que ha pasado, lo que se vive, lo que se deberá vivir), porque lo contrario sería abismarse en el delirio, dejarse abatir por la desazón. Es curioso, porque aunque en muchos esfuerzos por comprender lo que pasa abundan las mitificaciones, es evidente que hay una segunda capa de posibilidades, de coordenadas, como si existiese una resolución cuyo mensaje central es que no debería haber razones para pensar que las cosas pueden ser peor en el porvenir. Es algo que sigue siendo complejo de poner en pocas líneas, porque tampoco se reduce a un mero instinto de supervivencia ni a un optimismo aprendido, vacío. Se siente como una fuerza animal y poética a la vez.

Respecto a la aparición de los duendes, tenemos que señalar que nuestro interés se centró en la posibilidad de proponer una versión menos fatal, menos nefasta, del rol de los guerrilleros de izquierda. Este gesto no busca, de nuevo, disculpar las acciones violentas de los insurgentes; busca en realidad ampliar, a través de la ficción, las posibilidades de apreciación de los hechos reales, poniendo en las escenas sugeridas un contraste entre la crueldad de los paramilitares y la beligerancia (a veces torpe, errática, cuestionable, intransigente) de las guerrillas. El accionar de los duendes fue leído por las chicas y

los chicos con cierta tolerancia, porque se asumió que eran personajes traviesos, inconformes con el estado de las cosas. Hay que notar, de todas formas, que en un par de casos obtuvimos apreciaciones en las que esos duendes se imaginan como criaturas indeseables, y esto coincide con la forma como los guerrilleros han sido retratados por los medios de comunicación que han seguido al pie de la letra las consignas retóricas de los gobernantes que ha tenido Colombia a lo largo de estas décadas recientes: los guerrilleros de izquierda son los enemigos, los monstruos. El problema de esta lectura sesgada es que ha disimulado el accionar cruel y sanguinario de los paramilitares aliados con la derecha.

Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*.

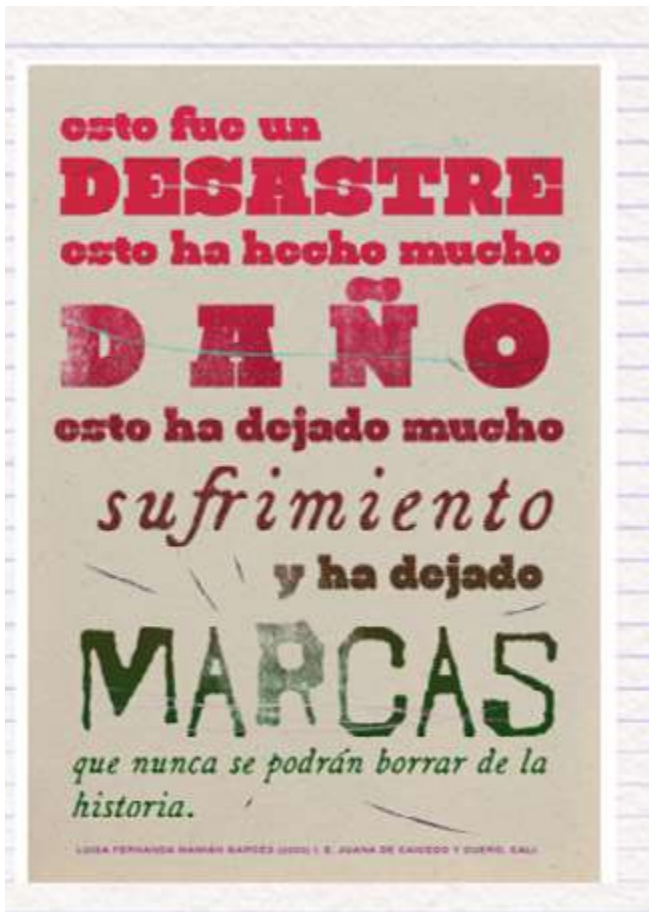


En este punto del proceso tomamos dos decisiones: primero, pensamos que el cierre que le habíamos dado al planteamiento narrativo con la audiocarta #8 había sido abrupto, y por eso resolvimos ampliar con dos cartas más (9 y 10) esa secuencia final de la familia desplazada llegando a otro lugar, a una región junto al mar. Lo segundo fue hacer una especie de ejercicio tipo cuestionario, con un par de preguntas muy concretas sobre los hechos de violencia en la región del Valle del Cauca, el Cauca y algunos sectores del Eje Cafetero. En ese caso, les pedimos que buscaran información sobre tres hechos que son claves para la ficción que propusimos: [1] La historia de los “Pájaros” (Los mercenarios conservadores durante la época de La Violencia); [2] La historia general de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC); y [3] La historia del Bloque Calima de las Autodefensas (el frente de paramilitares que llegó a la región suroccidental a petición de políticos y empresarios de la zona). Pero no solo eran estas tres tareas; además, les pedimos a las chicas y a los chicos que nos enviaran un mensaje de audio (o una foto con sus notas) para responder a una pregunta más compleja: ¿qué pensamos sobre nuestras historias de guerra, sobre el conflicto armado colombiano? Esto lo hicimos porque previmos que nos enviarían respuestas basadas en búsquedas en internet en relación a las tres preguntas iniciales, pero aquella última pregunta

requería una elaboración más personal, y eso era lo que más nos interesaba en ese momento.

Pienso que fue una masacre terrible y nadie debe pasar por eso (...)
Esto fue un desastre, ya que esto ha hecho mucho daño y ha dejado mucho sufrimiento, y ha dejado marcas que nunca se podrán borrar de la historia.

LUISA FERNANDA MAMIÁN GARCÉS



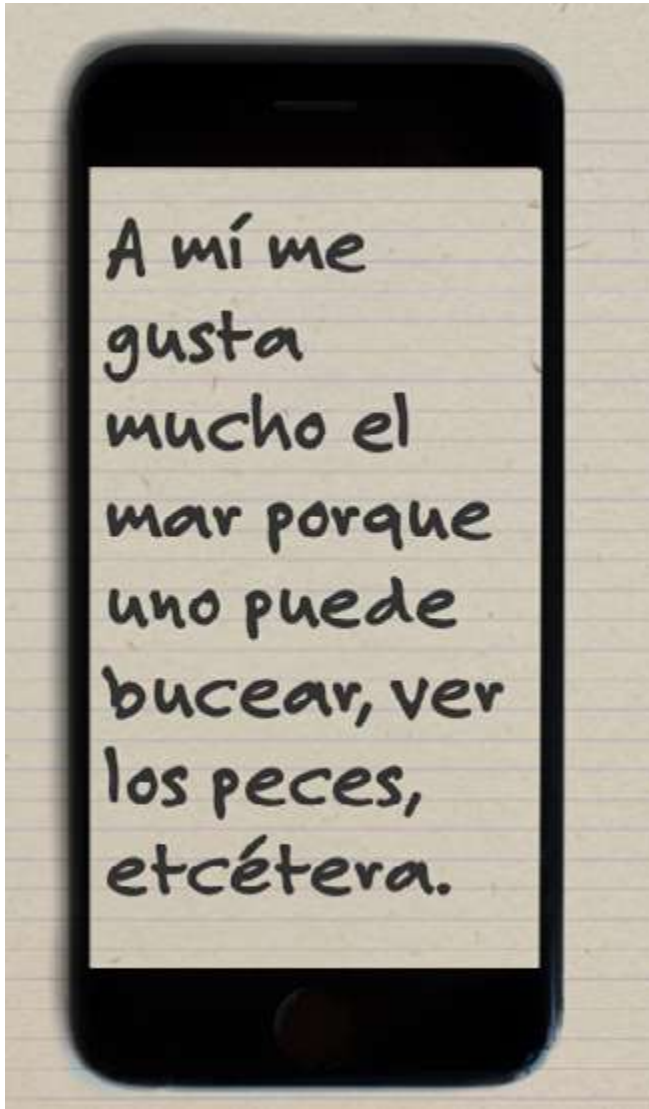
Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, *et al.* 2021) Compuesta por tres citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*. En este caso se ven dos ilustraciones tipográficas tipo cartel, que más adelante harían parte de una serie de 20 carteles que llamé *El cartel de la investigación*.

Era importante preguntarles por sus impresiones sobre el destino de la familia desplazada, y esa pregunta incluía una indagación sobre su apreciación estética respecto al mar. Sabíamos que muchos no conocían el mar (lo sabía la profesora Jenny), y aunque esta pregunta podría leerse como una necesidad, nos parecía clave que se manifestaran de forma emotiva, que nos compartieran sus sensaciones, sus gustos respecto a este escenario. Notamos que esta posibilidad de irse a otro lugar —que en principio parece paradisiaco— se valoraba como algo bueno, como una nueva oportunidad para rehacer la vida familiar

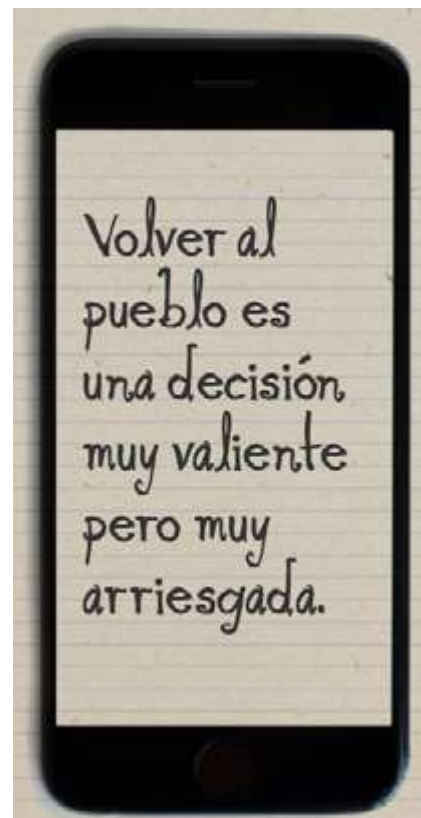
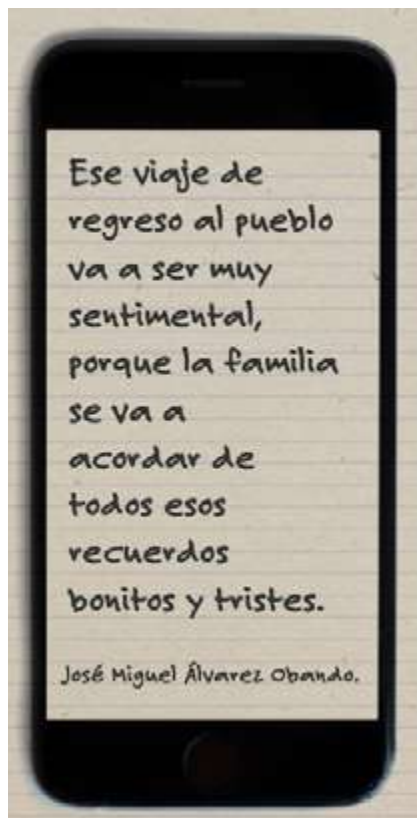
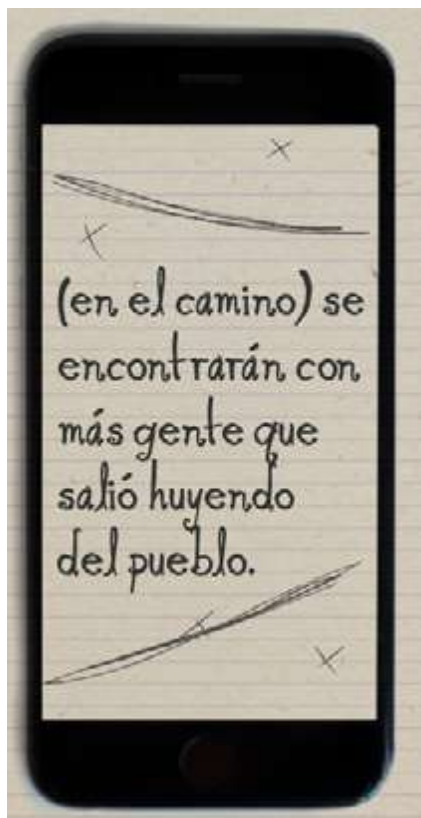
Serie muestra. (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021)
Compuesta por dos citas visuales del volumen 2. de *Feliz coincidencia*.

después del desastre. Pero al final percibimos en algunas respuestas la alusión a una experiencia difícil, a pesar de lo planteado sobre el mar, y esto le daba un matiz necesario a la comprensión de ese destino: el mar podrá ser muy lindo, sí, pero si las circunstancias en las que debemos conocerlo son así de trágicas, nada será gratificante.

366



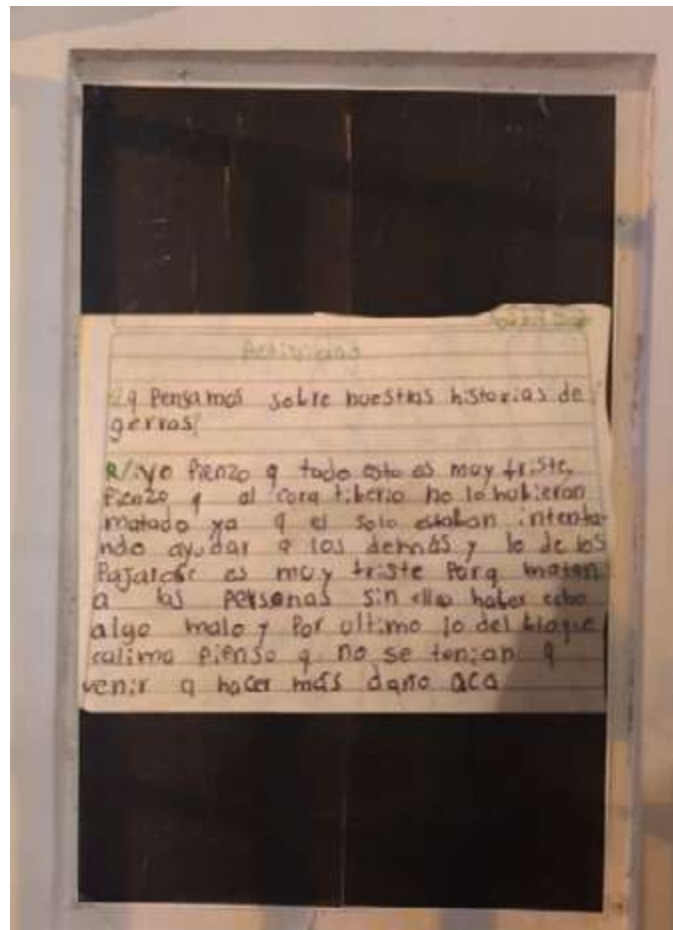
Sobre la posibilidad del regreso al pueblo, lo que se esboza en las respuestas a la audiocarta 9 es que hay una serie de incertidumbres y de temores, porque la imagen en la que casi todos coinciden es la del pueblo devastado, donde es probable que aún merodeen los patos, los agresores.



La secuencia final de respuestas a la última carta se repetía y se repetía como una hilera de espejos. Antes ya habíamos notado que entre ellos se “copiaban” las respuestas, así como notamos que copiaban y pegaban respuestas tomadas de internet sin hacer citas ni contextualizar las referencias. Esto no es un asunto menor, y si lo dejamos pasar durante estos intercambios fue para observar cómo se consolidaba una constelación de mensajes, de ocurrencias, de patrones repetidos y de frases copiadas de forma automática. Por un lado respondían a la obligación, y por otro, participaban de ese tejido colectivo. La pregunta en muchos casos será siempre qué tan atentos están a eso que ven y copian: ¿lo leen con detenimiento? ¿logran reconocer conexiones, por ejemplo entre ciertas metáforas y los hechos reales? Estas preguntas son claves para la formulación de proyectos futuros en los que se pueda realizar un seguimiento más continuo y suficiente. En nuestro caso, podemos concluir de forma parcial que nos pareció significativo que algunos estudiantes nos enviaran respuestas genuinas, reflexivas, cargadas de observaciones particulares y de impresiones comunes sobre las causas y los efectos de la guerra. Es importante que se repliquen apreciaciones sobre el dolor y la tristeza,

por ejemplo cuando hablamos de los procesos de desplazamiento forzado y de las masacres; aquí la copia podría tener una connotación no negativa de entrada, si la pensamos como un consenso frente al dolor de los demás, como reza el título de Susan Sontag. Pero claro: no se trata de ignorar de forma deliberada el problema del plagio en la escuela y en los procesos de investigación. Nosotros no pudimos encontrar un momento para aludir al tema, porque los encuentros y los intercambios eran intermitentes, irregulares, y por esto mismo limitados respecto a la posibilidad de realizar foros y retroalimentaciones. En todo caso, es un aspecto que tiene el viso de tarea pendiente: ¿cómo plantearlo teniendo en cuenta el contexto inmediato? ¿cómo relacionarlo con debates que se dan en las esferas del arte, en las campañas de activismo que defienden la cultura libre y la circulación libre y justa del conocimiento? ¿cómo proponer rutas de pensamiento y acción que no se enfoquen en la criminalización de estos usos y que tampoco desconozcan la importancia del respeto por el trabajo de creadores, productores, gestores?

368



Cita visual (Tejada, M., Morales, T, et al. 2021) Detalle del volumen 2. de *Feliz coincidencia*.

Algunas reflexiones sobre este proyecto

Es necesario pensar en la importancia de un acompañamiento regular a los aportes, las ideas y las prácticas de los participantes, ojalá de forma presencial, ya en el aula de clases, ya en los espacios comunes o inusuales de la arquitectura escolar. Sin duda uno de los principales problemas aquí es el escaso tiempo con que contamos para leer y oír con calma, para anotar y señalar detalles, para pensar en casos particulares y en las puestas en escena colectivas; la complejidad de la malla curricular, el exceso de tareas administrativas y otros menesteres entre la precariedad laboral, la inconformidad de docentes y estudiantes y la cotidianidad agobiante, entorpecen este acompañamiento ideal, que nos puede ayudar a generar ambientes de confianza en las experiencias nuevas. El acompañamiento no implica establecer rutinas de control y de fiscalización del trabajo de las personas. En este caso es una dinámica que genera cohesión y mantiene vivo el interés. Como ocurrió con los estudiantes y las docentes que participaron en el proyecto *Cuánto es siempre*, en el colegio Inem de Cali, el estar juntos y encontrarnos adquirió para nosotros una importancia afectiva que no estaba condicionada necesariamente por una obligación académica. El acompañamiento aquí nos permitió mantener la complicidad respecto al hecho de buscar otras formas de estar en la escuela y otras formas de acercarse a determinados problemas de la vida, a través de dinámicas artísticas, poniendo un énfasis permanente en la experiencia estética, en nuestras lecturas de la vida cotidiana, en los gustos, en lo que nos genera gozo y en lo que nos conmueve.

De esta última idea partimos para formular una segunda reflexión: las experiencias estéticas en las que nos fijamos (¿nos gusta el mar? ¿qué sentimos al ver las montañas despejadas? ¿qué música oían nuestros padres antes de que la guerra arreciara? ¿cómo imaginamos la travesía de una familia a través de geografías extremas? ¿qué tipo de historias nos gusta leer, oír, contar?) propician que estos lugares de encuentro como el taller o el laboratorio nos convoquen para abordar de manera crítica y sensible problemas tan complejos y dolorosos como la guerra. Esto nos permite hacer algo más que repasar históricos, acopio de fechas, coordenadas, datos, en fin, podemos pensar e imaginar estas experiencias de forma más compleja, en su

hondura emocional, trágica, poética. Por supuesto, estas metodologías de trabajo, investigación y producción situadas en el campo de lo estético son experimentales y paradójicas, es decir: están en movimiento y no se pueden concebir como fórmulas infalibles. Y aunque los resultados son referencias necesarias para comprender y evaluar lo realizado, no hay un afán por cumplir con una cuantificación ni una calificación. El movimiento al que aludimos tiene que ver con la exploración poética de medios, técnicas, recursos, y con las relaciones sociales que están subordinadas a factores diversos y cambiantes en estos contextos de violencia y precariedad. Lo importante para docentes y estudiantes es que en cada caso, en cada proceso, se logren experiencias que permitan ampliar el espectro de posibilidades en el aprendizaje, la enseñanza y la cotidianidad vivida a través de las estéticas, a través de una mirada poética.

Pensemos en la forma como estudiantes y profesores se pueden permitir, a través de las experiencias artísticas y de formación estética, abordar los problemas de la vida (los cotidianos, los comunes, los macro problemas) poniendo atención a aquello que les emociona y les conmueve, a lo que les interesa. Esto nos invita a explorar las relaciones con el lenguaje, con las palabras y los círculos familiares y las amistades; a investigar sobre las constelaciones de imágenes entre las cuales navegamos: ¿qué hay en nuestras casas, en las calles, qué imágenes nos asedian, qué imágenes faltan? ¿cómo suenan, cómo vibran?

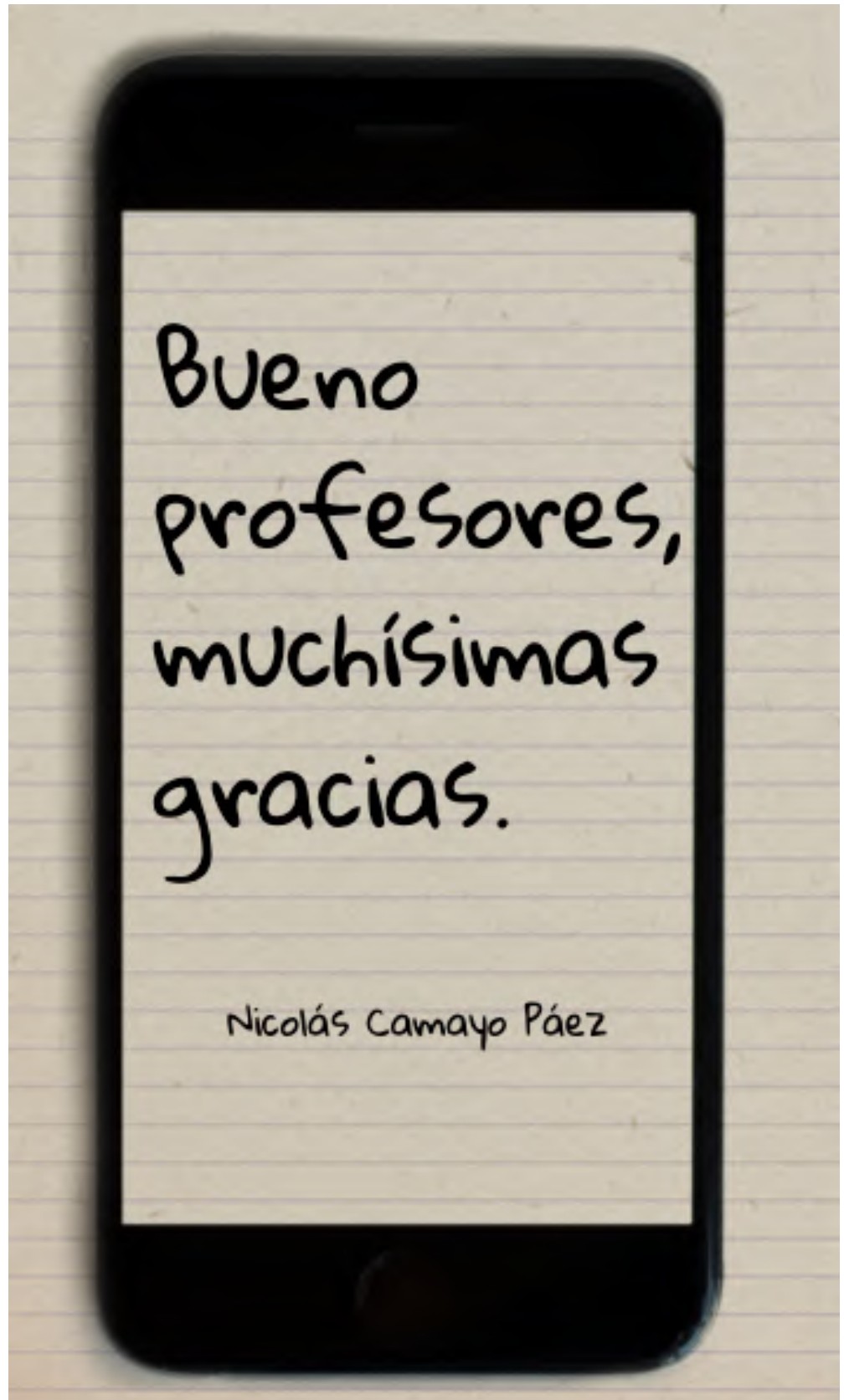


Si consideramos estas preguntas bajo la lupa del éxito en el rendimiento escolar o el provecho que las experiencias artísticas y la formación estética pueden generar en otros aprendizajes (para las ciencias exactas, por ejemplo), nos desviaremos del valor intrínseco que tienen estas cuestiones sobre las emociones y las impresiones en las vidas de las personas. Como dice la investigadora Maritza López de la Roche en su libro *Formación estética de pies a cabeza* (2021), la presencia de las artes en las escuelas no se puede valorar con criterios utilitarios ni como una forma de lograr que tanto docentes y estudiantes produzcan mejores resultados en otras áreas. Es una discusión ciega y sorda que no vale la pena ampliar aquí, porque las mejoras en el desempeño escolar y en las condiciones laborales de los docentes deben concebirse como un proceso complejo en el que tanto los recursos materiales como los humanos han de entenderse y tratarse como prioridades, como bienes y experienciaspreciadas, y esto, ya lo sabemos, no es lo que ocurre.

Como señala Mauricio García Villegas en su libro *El país de las emociones tristes* (2020) los “arreglos emocionales que dominan en un país cambian lentamente, no por decreto, como quisieran los políticos. Son cambios inculcados a través de años, en las familias, los medios de comunicación, en las instituciones y sobre todo en el sistema educativo” (p. 491). A García Villegas le interesa pensar en la sintonía o en la sincronía emocional entre docentes y estudiantes: ¿cómo nos conectamos con las chicas y los chicos a través de las regulaciones curriculares que siguen siendo conservadoras, rígidas? La respuesta a esta pregunta, sin duda, requiere que nos situemos en una lectura política sobre el estado de los sistemas educativos, en los niveles primarios, básicos y universitarios.

Pensar en las posibles conexiones emocionales, afectivas y personales, implica fijarse, por un lado, en las iniciativas particulares que las docentes llevan a cabo a pesar de que las condiciones laborales no son buenas; muchas lo hacen, a sabiendas de que el modelo económico favorece ofertas de educación que tienden hacia una privatización de la experiencia educativa: hay recortes presupuestales, hay directrices que ponen por encima de los procesos de enseñanza a los indicadores de productividad, y esto se refleja en el diseño de las mallas curriculares, en la asignación de tiempos y espacios para ciertas

áreas, en la generación de un clima de tensión y competitividad que termina afectando a los docentes y al estudiantado.



La forma en la que presentamos los momentos de este proceso (diálogos, bocetaciones, piezas finalizadas) es clave porque nos permite, de nuevo, visualizar el alcance de los procesos a/r/tográficos por lo menos en dos sentidos: respecto a la escritura, que es el registro personal de lo que hacemos los docentes, los investigadores (el formato de la bitácora de viajes o de artista); son palabras que están impregnadas de trazos, manchas, matices, recortes, evocaciones. Y respecto a la memoria visual, que puede pensarse como un álbum, como un documento hecho de collages, o como un producto multimedial. La experiencia se consigna, se dibuja, se compone y se comparte como una obra que deja ver las presencias de los investigadores y de quienes participan en las actividades; las preguntas, los bocetos, los cambios y las discusiones sobre las vivencias estéticas.

Así, la experiencia del trabajo la podemos asumir, como señala la investigadora holandesa Janneke Wesselin (2016), con relación a lo aprendido, como esa vivencia que se consolida para volverse una competencia que luego será requerida en el curso de la vida. Estas competencias son prácticas, intelectuales, psicológicas, anota Wesseling. Y hay otra noción de experiencia, en la que lo central es aquello que se vive en el ahora, en “tiempo real”, y en este sentido se puede asumir como “evento”. Por supuesto, hay una correlación permanente entre ambas nociones, y esto es lo que pensamos a la hora de presentar nuestro proceso en estas publicaciones: compartimos el aprendizaje, compartimos la gestación y la puesta en práctica de algunos saberes (dados y recibidos) y compartimos la experiencia estética a través del trabajo con la imagen, con el diseño gráfico, con la elaboración de piezas, recortes, carteles, bocetos, etc. Como dice Wesseling (2016) en otro pasaje, cualquier metodología artística de investigación debe darle un lugar a la percepción, a lo sensorial, al “pensamiento con el cuerpo”.

Por eso pensamos que estas publicaciones son una muestra de afectos, de sensaciones compartidas, de conexiones entre lo discursivo y lo sensorial, como afirma Wesseling: las prácticas artísticas, por muy conceptuales y politizadas que logren ser, tienen una relación de raíz con la comprensión sensorial y sensitiva de la realidad. Gracias a estas conexiones podemos ver cómo las interacciones entre quienes investigábamos y quienes participaron en los procesos artísticos y de estudio de ciertos temas relacionados con la guerra en Colombia se

traducen en una suerte de obra abierta, una obra que permite ver las dinámicas sociales, personales, racionales y afectivas que la nutrieron.

Las situaciones difíciles que se agudizaron con la pandemia y los períodos de confinamiento nos hicieron tomar una serie de decisiones que se reflejan en la propuesta visual y escrita de los volúmenes 1 y 2 de *Feliz coincidencia*; aquellas expectativas iniciales respecto a un taller o laboratorio editorial adquirieron otros matices, tomaron otros rumbos, precisamente ante la necesidad de poner por encima de los resultados (hacer un libro sí o sí, por ejemplo) los procesos de comunicación, las posibilidades de encontrarnos, de oírnos, de contarnos ideas, gustos y sueños en relación con el contexto social y con los hechos históricos.

A pesar de la distancia física obligatoria por la situación de emergencia sanitaria, creemos que con esta experiencia logramos afectar(nos), generar afectos y sentirnos cerca en un sentido físico, y esa ilusión se puede lograr cuando las experiencias artísticas y los procesos de formación estética tienen en cuenta las posibilidades de que este sentir (emocional y corporalmente) se dé como una acción compartida, que nos atraviesa y nos conecta. En este caso, podemos decir que el ejercicio de hacer un proyecto narrativo a distancia, con un intercambio epistolar que reunía nuestras voces, empezó con una serie de planteamientos que incluían las sensaciones corporales en un sentido musical, visual y táctil: ¿cómo sonaba ese mundo donde vivían nuestros personajes? ¿qué paleta de colores podrá tener? ¿cómo se bailan las canciones que hacen parte de ese mundo? Y esta primera conexión con el gusto, con el goce, con el ritmo, dio paso a otro escenario de corte dramático, a un ejercicio de tramas: ¿qué les ocurre a nuestros personajes? ¿cómo viven? ¿cómo podrían cambiar sus vidas? ¿qué sueños tienen? ¿qué relación tienen con su territorio, con sus recuerdos? ¿cómo podría ser asimilada o comprendida la experiencia de las correspondencias sonoras, la construcción colectiva de un relato ficcional inspirado en la guerra colombiana y, finalmente, el ensamblaje de unas piezas editoriales que parecen libros de arte visual, de collage, de notas, de viajes, de bocetos? La respuesta a priori sería que esta experiencia de varias caras, formas y ritmos se puede pensar como un proyecto de a/r/tografía. Como dice el investigador Ricardo Marín-Viadel, estas metodologías son una forma innovadora

y novedosa de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación (2011, p. 225).

Finalmente, nuestro empeño con este proyecto se mantuvo gracias a un gusto genuino por lo que hicimos, más allá de las condiciones adversas y más allá de las obligaciones morales o contractuales. El goce, el disfrute, son sensaciones que no podemos dar por sentadas y que no se pueden imponer como un mandato profesional o una obligación con las instituciones o los agentes que financian las investigaciones. Y menos en un contexto como el que nos ocupa y nos afecta; violento, hostil, resquebrajado y lleno de cicatrices. Para la profesora Jenny Morales y para mí fue muy importante partir de un deseo y de un gusto entrañable por el acto de contar historias, por el amor que ambos sentimos por las travesías y las expediciones a través de mares, bosques y ciudades de letras, de imágenes, de sonidos. Por esto, cuando iniciamos el envío de audio cartas a las chicas y a los chicos, se apoderó de nosotros una sensación de calidez, de compañía y de complicidad que hacía falta para poner en marcha un proyecto como este, no solamente por lo confusa y abrumadora que puede llegar a ser la tarea de abordar la guerra colombiana; a todo ese peso tenemos que sumarle el hecho de que estábamos en los peores meses de la pandemia de coronavirus, alejados de las aulas, de los estudiantes, encerrados en casa, temerosos, ansiosos, tristes.

Esta tristeza fue sobrellevada con paciencia y perseverancia, con gestos luminosos, con sonidos que poco a poco le devolvieron a la vida y a los recuerdos ese brillo que tanta falta nos hacía. Todo esto se puede percibir en las audio cartas y en las respuestas de las chicas y los chicos; en sus frases, en sus aportes a la construcción de ese mundo ficcional inspirado en nuestra desgracia. Por supuesto, una paradoja atraviesa de cabo a rabo esta experiencia. La paradoja es luz, color, risa en medio de lo que a primera vista parece ruinoso, insalvable. Es paradójico, poético, insistir así con la vida. Es algo que nos merecemos.



Cita visual
(Tejada,
M. 2021).
Detalle de
la publica-
ción *Feliz
coincidencia*
volumen 2.

CONCLUSIONES

El primer problema al que me enfrenté fue la comprensión de las posibles formas que puede tomar un doctorado en artes, y en este caso, un doctorado en artes y educación. Es un debate que se debe ampliar en otro momento y en otro espacio, pero lo menciono porque es precisamente lo que ocurre en las primeras fases. Pienso en las personas que deben embarcarse en proyectos similares: ¿cuáles son sus intereses? En mi caso, siempre tuve claro que lo que me interesaba era la escritura de ensayos que se inclinan hacia lo literario y lo poético. Esta primera claridad me permitió mantener arriba el interés por el trabajo, algo que no es poca cosa, si evocamos las ideas de Sontag: “en lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte” (2007, p. 27). Fue clave mantener vivo el deseo de elaborar un tejido de ensayos textuales y audiovisuales, para establecer una poética del trabajo a realizar: la propuesta de posibles abordajes al conflicto armado colombiano a través de un punto de vista literario y poético. Nada más. Sin embargo, esta seguridad en la relación formal con la escritura, placentera y emocionante, no esclarecía mi relación con el compromiso académico de hacer un doctorado. Durante los primeros meses escribí bocetos y borradores en los que desfilaban frases, párrafos largos y confusos que no parecían tener un rumbo ni una proyección en el contexto doctoral. El tema de la guerra estaba siempre de fondo, así como la impresión de que aunque en Colombia y quizás en el resto de América Latina es un tema del que se dicen

muchas cosas, había algo que faltaba. Por supuesto, ese *algo* planteado en un sentido poético era el problema y era, también, el objeto del deseo. Esto era incompatible con las reglas del juego del doctorado, por no aludir a un objetivo concreto, por no definir los métodos y la metodología idónea, y por supuesto, por no hacer mención alguna a los resultados. Ahora pienso que en ese momento me habría sentado bien leer estas palabras del filósofo belga Dieter Lesage (2011), respecto a la relación de los artistas con la noción de investigación:

Huelga decir que, en tanto investigador o persona que conoce el estado real y nada romántico de la investigación hoy en día, uno podría hallar un cínico placer en desenmascarar la pobre ingenuidad del artista que aún sigue creyendo que los investigadores ante todo se mueven por un interés intrínseco en las cuestiones y problemas de los que se ocupan. De todos modos, también podría uno adoptar una actitud muy distinta, consistente en agradecer que los artistas, por medio de la definición ingenua y pre-neoliberal que ofrecen de sí mismos como investigadores, hayan intentado en realidad salvar la idea del investigador autónomo. (2011, p.p. 72-73)

Poco a poco, algunas ideas respecto al compromiso académico se fueron aclarando. Como señala Lesage (2011) más adelante en su ensayo, la idea es que los doctorados en artes defiendan esa autonomía que los artistas se han atribuido cuando se reconocen como investigadores. No es una negociación sencilla:

El doctorado en artes ha de defenderse como espacio de autonomía dentro de una institución cuya autonomía se encuentra gravemente amenazada. Retratar al artista como investigador no es nada más, aunque sobre todo no es nada menos, que una súplica para dar al artista el tiempo improductivo que necesita para llegar a ser productivo de una forma innovadora. La producción innovadora solo puede emerger dentro de un amplio horizonte temporal. (2011, p. 73)

Me suscribo a las palabras de Lesage y las sumo a estas conclusiones porque buscan encontrar una vía de conciliación en el debate que, inevitablemente, surge cuando un investigador con un perfil artístico busca encontrar un lugar en un doctorado en artes: ¿se debe privilegiar en las evaluaciones de los tribunales doctorales la producción artística o la producción escrita que debería sustentar, en clave académica, la obra de arte? Lesage se refiere a esa producción textual académica como un “suplemento escrito” (2011, p. 74), que cumple con la función de respaldar lo incierto, lo diletante, o finalmente lo que

al tribunal del doctorado no le corresponde evaluar, porque se trata de gestos o procesos artísticos cuya calidad genera en ocasiones más dudas que admiración. Considerando la reflexión de Lesage, concluyo que esa posibilidad de diálogo entre los intereses de la academia y las expectativas de los artistas se materializa, precisamente, en la escritura ensayística. En mi caso, esa escritura de ensayos inspirados en las conversaciones con los artistas, y las posteriores escrituras sobre el estado de la cuestión, proponen un giro a la idea de que el respaldo a la producción plástica sea un texto netamente académico. Como se puede apreciar en esta tesis, opté por imprimirle a mis palabras escritas marcas personales que me permitieron intervenir la estructura clásica del informe académico. Por esta razón, entiendo que en este proceso de investigación doctoral la apuesta personal no está inclinada hacia esa separación tajante entre escritura y práctica artística. Aquí la escritura es en sí misma la práctica artística, que está nutrida por las experiencias con los centros educativos, y que enriquece la producción de obras a/r/tográficas audiovisuales y editoriales, como las que se han presentado.

Haber realizado la serie de video ensayos que titulé *de dónde serán* (2019-2021) me permitió acercarme al enfoque a/r/tográfico, y de paso al terreno de las metodologías artísticas de investigación, a las metodologías basadas en las artes y a las metodologías que buscan trenzar los métodos artísticos, los métodos cualitativos de las ciencias sociales y los métodos propios que se han desarrollado en el campo de la educación. Fue el primer paso para comprender que mi proceso estaba más del lado de la creación artística que de la investigación tradicional. Aunque en algún momento nos planteamos realizar un estudio de casos basado en las experiencias de campo en los centros educativos, nunca estuve del todo convencido. Entendí que no hacía falta, porque ya me había topado con investigaciones que se hacían preguntas similares, aunque siempre desde las ciencias sociales: ¿cómo se aborda en las escuelas el tema de la guerra? ¿se aborda? ¿qué saben los docentes y las chicas y los chicos sobre la guerra? ¿cuáles son sus percepciones, sus comprensiones? ¿qué estrategias didácticas se usan o se podrían usar para hablar sobre la guerra? Eran preguntas pertinentes, pero no me interesaban en términos de recolección de datos. Lo que empecé a notar cuando escribí las primeras

cartas o retratos que hacen parte de la obra *de dónde serán* fue que ese hablar sobre la guerra o ese abordar la guerra que yo había estado imaginando o cuestionando debería hacerse desde el arte, desde una perspectiva artística. Esto no equivalía a suponer que solamente me interesaban las ideas o las posibles propuestas de los artistas. Lo que quería señalar era que esa perspectiva artística, esa poética de la vida, de la memoria y de la cotidianidad, nos podría ofrecer elementos sutiles, quizás raros, asombrosos, de la experiencia de la guerra. Pensaba entonces en la inspiración; pensaba en la posibilidad de empaparse o dejarse seducir por la mirada y por el tacto de los artistas, para mirar y tocar, para sentir; para acceder a esa experiencia estética.

¿Qué aportan los resultados artísticos de la experiencia con las escuelas? ¿Dilucidan algo novedoso, inquietante o esperanzador respecto a las posibilidades que tenemos de abordar el tema de la guerra y los estallidos sociales en Colombia? Podemos mencionar un par de cuestiones, basándonos en este recorrido teórico y práctico. Primero, debo decir que en las dos experiencias que realizamos en las escuelas públicas de la ciudad de Cali pudimos dialogar sobre la necesidad de abordar la historia del conflicto armado en Colombia. Este diálogo consistía en reconocer qué sabíamos, qué creíamos y qué nos habían contado. En el caso del Inem Jorge Isaacs, ese proceso de reconocimiento se hizo viendo imágenes, fragmentos de documentales y trabajos que van del fotoperiodismo al reportaje gráfico que tiene puntos de vista más poéticos. Ese mirar, reconocer y verbalizar las impresiones, dio paso a un ejercicio de conexión con las cotidianidades, con los lazos familiares y con el contexto más cercano. Todo esto aparece, poco a poco, en los relatos escritos y en el juego que hacían con sus propias fotos, que en muchos casos estaban inspiradas en las referencias vistas o en los imaginarios que tenían. También se animaron a construir situaciones con las fotografías, a realizar montajes (digitales y escenográficos) y esos gestos, además de ser la manifestación de su interés y su gusto por lo que hacíamos, nos sugerían unos modos de sentirse implicados, afectados por las historias de violencia y dolor que han padecido otras personas, cercanas o desconocidas.



Serie muestra (Tejada, M. 2022). Compuesta por tres fotografías del estudiante José David Rentería (2020), en las que retrata su cotidianidad como estudiante de bachillerato y la cotidianidad de un campesino.

Respecto a la experiencia con la Institución Educativa Juana de Caicedo y Cuero, puedo concluir que fue la que más se acercó a la noción a/r/tográfica en lo editorial. A diferencia el libro *Cuánto es siempre*, en el que la forma de memoria de trabajo o bitácora guarda aún ciertas semejanzas con un libro de texto escolar (un libro de experiencias y recursos metodológicos, aunque tiene relatos escritos y visuales), la experiencia *Feliz coincidencia*, tanto en el proceso como en el resultado final (los dos proyectos editoriales digitales) fue más experimental, más arriesgada y por momentos más vertiginosa. Fue muy significativo para mí trabajar con la escuela en la que mi madre fue profesora durante varias décadas, y que ese trabajo me reclamara como escritor de ficción, como narrador que envía relatos, pasajes, escenas a través de notas de voz, como un escritor por correspondencia, y finalmente, como un hacedor de libros. Esos libros reflejan la intensidad del proceso, el afecto y la complejidad, y el deseo de proponer una experiencia editorial más parecida a los libros de arte.

La propuesta de trabajo con la Institución Educativa Juana de Caicedo y Cuero es un proyecto complementario a los que se han realizado desde la oficialidad y desde el gran ámbito cultural del país, como aquellas referencias claves analizadas a lo largo de la investigación: los proyectos pedagógicos del Centro Nacional de Memoria Histórica o las Cajas de Herramientas y los talleres-encuentros del Área Cultural del Banco de la República de Colombia, y la apuesta pedagógica de La Comisión de la Verdad, entre otros similares. Esta complementariedad la podemos reconocer en los intereses temáticos (abordar la guerra, entender las causas, acercarse a los relatos de las víctimas, reconocer perspectivas no documentadas en los relatos de los medios), en la necesidad de pensar en lo importante y urgente que es articular el contexto de la educación a esta tarea, y en la posibilidad de que las artes sean parte fundamental de estos procesos. Quizás nos diferenciamos en dos aspectos puntuales: por un lado, en nuestras publicaciones (el libro *Cuánto es siempre* pero sobre todo en *Feliz coincidencia*), hay toda suerte de conexiones, tejidos, alusiones, menciones y gestos que hacen visible la dimensión biográfica de quien investiga (en unos pasajes se revelan conversaciones entre los profesores; en otros se ven las costuras que tienen que ver con mi vida como profesor y como artista, con mi familia, con las relaciones personales

con la escuela y con la cercanía al arte), como algo esencial en la obra editorial. Esto no es muy frecuente, como se ha visto, porque en el canon tradicional de investigación en ciencias sociales, y en los estudios en estética, la figura del investigador se concibe de una manera más fría, más distante, o como se ha dicho, netamente objetiva. El otro aspecto diferenciador tiene que ver con el planteamiento y el tratamiento que hemos dado al problema de la guerra: hemos buscado que en nuestras experiencias se revelen y se conozcan aspectos históricos, hemos hablado con las chicas y los chicos de la importancia de conocer dónde hemos estado y qué nos ha pasado, y hemos sugerido formas narrativas, poéticas, para hacer este acercamiento, pero lo que hemos tratado de cuestionar es la idea de que los proyectos artísticos sean de manera automática pensados como gestos de reconciliación y convivencia, y no porque desconfiemos del potencial que pueden tener las artes ante estas necesidades, sino porque lo que nos interesa es, finalmente, la formación y las experiencias estéticas: que el gesto de hacer libros, fanzines, carteles, fotografías y dibujos, sea especial y significativo dentro de la vida escolar y, por extensión, dentro del ámbito familiar. Y también nos interesa abordar lo misterioso, lo sombrío de la guerra, haciendo uso de una poética que no aparece en las referencias consultadas: la imagen ausente en la guerra, como sugiere Pascal Quignard (2016), es deseo y es temor; es la escena sexual antes de nuestro nacimiento y la escena de nuestra muerte. La imagen ausente en nuestra guerra es la del poder: deseo y temor. Y, a renglón seguido, está la imagen ausente evocada en la poética testimonial de Rithy Panh: los muertos y los exiliados, los que perdieron su vida, su tiempo, sus sueños, sus canciones. La imagen que falta somos nosotros, dice Panh. Podríamos decir lo mismo respecto al clamor que tantas veces leemos o escuchamos: nos están matando, nos están desapareciendo, nos están volviendo ausencias, imágenes faltantes.

La experiencia estética cotidiana escolar y familiar tiene que vivirse con intensidad, con deseo, con una sensación de libertad y autonomía que a veces se diluye bajo las obligaciones curriculares, y que se desbarata, se destroza, en contextos sociales violentos. Creemos pues que el hecho de poner especial atención a las experiencias personales de quienes investigamos y de quienes participan en las experiencias es un acto de fortaleza y alegría, de belleza, entre la

desazón y la resignación. Como se ha dicho en algunos debates sobre las dinámicas de arte y reconciliación, los procesos en los que se busca reparar, recuperar vínculos, sueños, deseos, no pueden limitarse a formulaciones burocráticas ni propagandísticas; no pueden diseñarse ni ejecutarse con preceptos y condiciones homogéneas, porque si algo debe rescatarse del horror y de la indignidad, de las humillaciones y del intenso dolor, es la condición humana en toda su complejidad, una complejidad que vemos, valoramos y navegamos en un sentido poético, no en un sentido técnico racional.

El método a/r/tográfico casó bien con la noción de formación estética, que trabajó la profesora Maritza López de la Roche (2021) a partir de las reflexiones del teórico colombiano español Jesús Martín Barbero, fundador de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Esta noción, que Jesús Martín Barbero formula a partir de las ideas de Friederic Schiller, nos permite articular, concebir y transitar un puente entre las prácticas artísticas contemporáneas y las experiencias estéticas en el contexto escolar:

La formación estética pasa por la escritura ¿pero cuántas escuelas tienen la escritura como un modo de expresión creativa y formativa de la personalidad en lugar de ser una mera escritura inerte que sirve para hacer las tareas de cualquier asignatura? ¿Cómo pueden los adolescentes expresarse visualmente sin cámaras de fotografía? (2010, párr. 8)

Decía Martín Barbero que Schiller pensaba la educación estética como una experiencia central en los procesos de educación política y ciudadana. Tanto las experiencias a/r/tográficas como las experiencias de formación estética parten de la sensibilidad que se cultiva y se nutre en la vida cotidiana y en el contexto escolar. La educación artística, pensada así como un camino dentro del campo de la formación estética, no se aleja de la vida cotidiana, no se puede separar ni elevar sobre las anécdotas, los relatos, los sueños de las personas.

Podemos pensar en la formación estética como un proyecto que aborda de manera sensible la realidad social que se vive en las escuelas y en los contextos familiares y comunitarios.

Se habla de formación estética y de artes al mismo tiempo porque son dos asuntos que se conjugan y se entrecruzan de manera permanente: los artistas son esenciales para propiciar diálogos, intercambios y debates en la escuela, pero para que la vida sea celebrada

en el asombro, para que la experiencia educativa sea maravillosa, está claro que necesitamos articulaciones de fuerzas que suelen estar por fuera de la vida escolar: políticas estatales, legislaciones, inversiones.

La propuesta de ese diálogo muchas veces evadido o aplazado, arrojó unos resultados que se pueden ver en las publicaciones *Cuánto es siempre* y *Feliz coincidencia, Volumen 1 y 2*. Allí, además de las estrategias artísticas, poéticas y metodológicas, se pueden encontrar pistas, gestos, que nos permiten considerar lo que los estudiantes piensan y sienten cuando se les plantea el tema de la guerra a partir de un punto de vista narrativo, poético, que no se reduce al recuento técnico de los hechos de violencia.

Las iniciativas educativas para abordar la guerra y la memoria histórica, por parte de docentes, artistas y por investigadores universitarios, son una práctica que empieza a consolidarse en la primera década del siglo XXI (Jiménez, Infante, Cortés, 2012), cuando ocurren los procesos de desmovilización de algunos combatientes de las Autodefensas Unidas de Colombia (los paramilitares de derecha). En este sentido, puedo decir que esta tesis doctoral propicia un acercamiento al problema de la memoria a través de dos momentos: por un lado, considerándolo como un concepto relevante y de gran interés entre teóricos y artistas, y por esta sola razón debe abordarse en los contextos escolares, en los espacios que normalmente han estado dedicados al estudio de la historia y de nuestra vida en sociedad.

Estos espacios nuevos aún están por consolidarse en la cotidianidad escolar. O están por establecerse. Aún son efímeros, a veces fugaces, o terminan por replicar tradiciones curriculares y vicios burocráticos de las instituciones culturales. De todas formas, sería injusto desconocer que las docentes, especialmente en las áreas de humanidades, ciencias sociales y artes, han ido incorporando dentro de sus contenidos el problema de la memoria y el estudio del pasado reciente. Lo ideal, siguiendo los intereses expuestos en esta tesis, es que estas iniciativas consideren a las artes como una experiencia clave, y no accesorio, en los proyectos que se formulen y se lleven a cabo.

En el trabajo realizado en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs hicimos alusiones a los debates propuestos por Elizabeth Jelin o Tzvetan Todorov, y planteamos preguntas y sugerencias para realizar conexiones sensibles entre los aportes teóricos y la cotidianidad.

Hablamos de manera explícita del *problema* de la memoria y discutimos sobre la importancia que tiene este problema conceptual y práctico en nuestro presente. En este sentido, podemos decir que cumplimos con lo esencial que se busca en las cátedras de paz, y este gesto se puede leer como un parte de cumplimiento con nuestros deberes ciudadanos y comunitarios. Por supuesto, hay que ironizar un poco sobre esta noción de buena ciudadanía, para cuestionar el tratamiento burocrático que se le da en muchas ocasiones al estudio del conflicto armado colombiano en las políticas educativas y programas oficiales.

Por fortuna, hay propuestas de cambio, como señala el investigador Ariel Sánchez Merteens (2017), en buena medida por la creación de la Ley de Víctimas (Ley 1448 2011) y a su posterior ampliación en un sentido pedagógico: la Cátedra para la Paz (Ley 1732 2014), reglamentada mediante el decreto 1038 de 2015. (p. 71). Estas actualizaciones son claves porque permiten, en primer lugar, abordar el conflicto armado colombiano como una experiencia compleja, llena de matices ideológicos y de dinámicas sociales que no se pueden explicar simplemente con relatos maniqueos ni narrativas épicas. Es notable cómo en los proyectos pedagógicos del CNMH, el Banco de la República, la Comisión de la Verdad y otras iniciativas particulares las experiencias de las víctimas y sus comunidades han adquirido un lugar central en las investigaciones, a diferencia de lo que ocurría un par de décadas atrás, cuando el enfoque de las comisiones de estudio y de comprensión de la violencia seguía patrones de investigación centrados en la dimensión teórica de estos fenómenos; sus causalidades históricas, económicas, socio demográficas, etc. El interés en las historias de las víctimas, sin duda, es el asunto que permite transitar desde el enfoque academicista hacia experiencias de investigación basadas en las estéticas, en la sensibilidad de las personas y en las expresiones que se reflejan en las memorias personales y en el contexto social. Pero como ya indiqué, esto no significa aún que las artes sean consideradas como parte fundamental de los proyectos de abordaje y comprensión de la guerra. Es curioso, porque en casi todos los trabajos recientes se proponen cajas de herramientas o bancos de recursos que están a la mano cuando los investigadores y los participantes los requieran: una canción para hablar sobre un territorio, un cuento o una película para ubicarnos en un contexto y comprender ciertas

dinámicas, una obra de teatro para recrear un hecho puntual, y así. También se cuenta con los recursos didácticos para propiciar formas de expresión que no necesariamente parten de lo discursivo o lo analítico. Es razonable. Aquí el problema es que el uso y la apropiación de estos recursos necesita una contextualización suficiente, un proceso de elaboración pedagógico, filosófico y, por supuesto, centrado en la estética como un campo de estudio, prácticas y exploraciones sobre la vida cotidiana. Todo esto para que las experiencias didácticas con lo artístico no se limiten a prácticas evasivas, relajantes, terapéuticas. La idea es que se pueda hacer mucho más, apuntándole, como ya vimos en algunos aportes claves desde lo teórico, a lo emancipatorio a través de la exploración de otras formas de mirar, sentir y escribir sobre nuestras vidas.

Hay que reiterar que aquella forma tradicional de abordar la memoria, aún muy elevada y compleja en un sentido conceptual, sirve, sin duda, para hablar sobre las guerras, sobre los actores armados y las víctimas, y ciertamente permite sacar a la luz dinámicas, situaciones y prácticas que normalmente se desconocen o se han asimilado de manera incorrecta, por culpa de las tergiversaciones y los cubrimientos sesgados que hacen los medios de comunicación. Pero este formato se suele desdibujar en la inercia curricular, y así lo que investigadores y estudiantes trabajamos se reduce a sesiones de estudio muy parecidas a las tradicionales cátedras de historia.

Resumiendo: es deseable abordar la memoria como un concepto que se explora a través de subjetividades y experiencias cotidianas. Es una perspectiva que puede trabajarse a través del arte (proyectos narrativos, ejercicios de escritura creativa, ensayos fotográficos, sonidos e imágenes en movimiento). Así, las memorias se abordan a través del reconocimiento de la experiencia estética en nuestras vidas, en nuestros encuentros con lo cotidiano y en nuestras relaciones con los debates políticos y económicos que ocurren en una escala macro. Para mí y para las docentes fue significativo concentrarnos en proyectos de formación estética, y en las dinámicas que propicia el enfoque a/r/tográfico, para abordar el tema de la guerra: lo conocido, lo misterioso, lo estereotipado, y todas las posibles relaciones que se pueden reconocer entre la guerra como un hecho histórico abstracto y las vidas de nuestras familias y nuestros seres queridos.

Es necesario promover la comprensión y la puesta en práctica de unas nociones artísticas que no se limiten al aprendizaje de técnicas ni a la estandarización de producciones y objetos de arte. Como indiqué a lo largo de este documento, tomando como referencia las reflexiones de Jesús Martín Barbero y las lecturas posteriores que realizó la profesora Maritza López de la Roche, el concepto clave, que hace de bisagra entre la teoría estética contemporánea (desde Dewey a Mandoki) y la cotidianidad sensible y conflictiva, es el de experiencia estética.

Concluyo este apartado con la percepción de que lo consignado, lo vivido, lo pensado y lo sentido plantea una serie de cuestionamientos sobre las formas de hacer en el arte y en la educación, y en ese ejercicio se revelan los intentos, las ideas, uno que otro hallazgo, y sobre todo, ofrece a las y los lectores un testimonio respecto a dos asuntos mayores: la complejidad de la experiencia de investigación artística; los diálogos con lo educativo (relaciones, conexiones, intercambios muy necesarios, como se dijo) y por otro lado la posibilidad de abordar lo que tantas veces se ha asumido como inabordable.

Es preferible que las y los docentes insistan en la posibilidad de trabajar proyectos de artes y educación en espacios extra-aulas. Es preferible que la práctica estética (la formación estética) adquiera una relevancia que se considere en la cotidianidad, que se incorpore, que se adopte. No basta con que sea una directriz curricular. La asimilación y puesta en práctica de una actitud estética, que tiene mucho de actitud poética y narrativa hacia la vida, es un giro definitivo porque puede generar una dinámica constante de comunicación y expresión respecto a los hechos violentos del pasado y del presente. No se trata, por supuesto, de un contar por contar. Las relaciones sociales en el barrio, en las escuelas, en los lugares de encuentro, están habitadas por presencias narrativas, por anécdotas que transitan a través del paisaje y la arquitectura. Por esto sería incorrecto decir que hay una ausencia de relatos o de testimonios. ¿Qué falta entonces? Faltan imágenes; faltan detalles que no hacen parte de los relatos de los grandes medios; faltan alusiones a esas imágenes, faltan excursiones y asedios a esas imágenes (los animales fotografiados de Juan Manuel Echavarría, el hombre de las palomas en la toma del Palacio de Justicia). Faltan más imágenes como la serie de fotografías de cielos que hizo el artista

Leonardo Herrera, que mentamos en las primeras páginas de esta tesis: allí, en esa ausencia sugerida, en esos cielos que parecen quietos, testigos mudos del horror, está ese potencial de la evocación y la sugerencia que ha sido clave en nuestras reflexiones y en buena parte de las experiencias.

He pensado que la sugerencia respecto a la ausencia de imágenes la puedo formular en dos sentidos. Primero basándome en las experiencias personales de lectura, escucha y visualización de obras de arte: las obras de Leonardo Herrera, Juan Manuel Echavarría y Mónica Restrepo coinciden en la posibilidad de abordar el horror de la guerra a través de juegos que aluden a lo que no está: los cuerpos masacrados, el fuego, la estridencia, los gritos. Más que la sutileza o la finura de estos gestos, lo que he buscado en ellos es la forma como se acercan a lo que se ha definido muchas veces como innombrable, inenarrable o inabordable. Sabemos que son pretextos, evasivas, borroneos históricos. ¿con qué nos encontramos entonces? Con una poética especulativa, que mira el horizonte en llamas, que mira las ruinas, y más allá el camino que sigue.

4.1. Conclusiones visuales

Presento a manera de conclusiones visuales dos procesos artísticos que aluden a momentos claves de esta tesis a/r/tográfica. En ambos casos el dispositivo permanente de comunicación y de intuición fue la escucha, que abarca el entorno y las voces de las personas con las que hablé y el paisaje de mi propia vida personal, donde revolotean diversos elementos simbólicos y recuerdos cargados de afecto. Esa escucha bidireccional se traduce en imágenes: una serie de fotografías personales y una serie de carteles tipográficos en formato digital. Ambos trabajos se pueden ver y leer como dispositivos artísticos visuales que permiten, por un lado, configurar un punto de vista poético frente a un tema específico; en el caso de la serie de fotografías, se trata de un ensayo sobre la relación entre las imágenes de la desolación causada por la guerra y las memorias de la infancia, que merodean en el limbo de una casa fantasma, casi abandonada. Por otro lado, la serie de carteles recoge frases, comentarios y citas que estuvieron presentes durante el proceso de la investigación.

4.1.1. La guerra en el patio de mi infancia (2019-2021)

Esta es una serie de fotografías realizadas en la casa donde viví hasta los 10 años. Algunas de las imágenes aparecen en el video ensayo *Un fantasma en mi escuela* (Tejada, M. 2021), ya referenciado en la tercera parte de esta tesis. Entre la selección de fotografías que presento, hay una de un muro de ladrillo limpio sobre el que hace varias décadas alguien colgó un pizarrón escolar para pintar de verde la superficie donde alguna profesora o profesor habría de escribir con tiza blanca. Pero la marca que se aprecia en la pared, el rastro del pizarrón, es un

rectángulo blanco que indica que los bordes fueron pintados con ese color. Tardé muchos años en mirar realmente ese rectángulo y asociarlo a las imágenes de guerra de nuestro país. Antes, mi percepción del paso del tiempo y del abandono que va cubriendo las superficies (las pieles, las paredes, la tierra) donde fuimos felices o desdichados era meramente intimista, iba hacia adentro, hacia el silencio reflexivo, melancólico y soñador. Esa percepción cambió cuando vi la obra *Silencios*⁵⁵ (2010) y *Testigos de los silencios*⁵⁶ (2014) del artista colombiano Juan Manuel Echavarría.



391

Cita visual (Echavarría, J. 2010). Una fotografía de la serie *Silencios*: pizarrones mudos en escuelas abandonadas como consecuencia de la guerra.

Un día de julio de 2019 regresé a ese patio de mi infancia y vi en la imagen ausente del pizarrón el paso de la guerra en las escuelas colombianas; reconocí el asalto, la violencia destructiva, el éxodo y el vacío. Imágenes ausentes todas, como las que evoca Pascal Quignard, pero cuya ausencia es rastro, indicio, latencia. El recuadro fantasmal

55. <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>

56. <https://jmechavarria.com/es/work/testigos-de-los-silencios/>

del pizarrón en la pared de ese patio donde fui niño cambió de escenario y se liberó del tiempo de mi vida: dejó de ser un recuerdo personal *in pectore* (los tableros que pintaban en ese patio para llevarlos al pequeño colegio que dirigía la hermana de mi abuela) y adquirió a través de una conjunción sensible un sentido narrativo que me inscribió en aquella trama de relatos y vivencias tan cercanas y tan ajenas. En una forma poética, a través de los campos, los caminos polvorientos, las trochas y los muros erosionados, la guerra llegaba hasta el patio de mi infancia, como la revelación que hizo reír (o llorar) al narrador del ensayo “*A piece of chalk*” [*Un trozo de tiza*], escrito por G.K Chesterton en 1905. En busca de un trozo de tiza blanca que ha olvidado meter en sus bolsillos para una jornada de apacible paisajismo, el hombre que ha subido hasta la cima de una colina para pintar las vistas deja de lamentarse cuando cae en cuenta dónde está parado:

392

*Then I suddenly stood up and roared with laughter, again and again, so that the cows stared at me and called a committee. Imagine a man in the Sahara regretting that he had no sand for his hour-glass. Imagine a gentleman in mid-ocean wishing that he had brought some salt water with him for his chemical experiments. I was sitting on an immense warehouse of white chalk. The landscape was made entirely of white chalk. White chalk was piled more miles until it met the sky. I stooped and broke a piece of the rock I sat on: it did not mark so well as the shop chalks do, but it gave the effect. And I stood there in a trance of pleasure, realising that this Southern England is not only a grand peninsula, and a tradition and a civilisation; it is something even more admirable. It is a piece of chalk.*⁵⁷ (1905. párr. 8)

Me levanté de repente y rugí de la risa, una y otra vez, de modo que las vacas formaron un comité para mirarme fijamente. Imaginen a un hombre en el Sahara lamentando no tener arena para su reloj de arena. Imaginen a un señor en medio del océano deseando haber traído agua salada para sus experimentos químicos. Estaba sentado en un inmenso depósito de tiza blanca. El paisaje estaba hecho enteramente de tiza blanca. La tiza blanca se amontonaba a lo largo de muchos kilómetros hasta llegar al cielo. Me agaché y rompí un trozo de la roca sobre la que estaba sentado: no pintaba tan bien como las tizas de las tiendas, pero servía. Me quedé allí en un trance de placer, dándome cuenta de que esta Inglaterra sureña no es sólo una gran península, una tradición y una civilización; es algo aún más admirable. Es un trozo de tiza”. (Traducción propia con verificación del traductor DeepL Translate, 2022)

57. Recuperado de: <https://www.chesterton.org/a-piece-of-chalk/>



393

Serie muestra (Tejada, M. 2020-2022). Compuesta cuatro fotografías personales de la serie *La guerra en el patio de mi infancia*.

4.1.2. El cartel de la investigación (2020-2021)

Esta serie de veinte carteles digitales la elaboré desde finales del año 2020, cuando concluí el trabajo de campo en las dos instituciones educativas de la ciudad de Cali. Dije líneas atrás que eran palabras y frases que han estado presentes; como una presencia poética que influye, inspira y afecta. Transcribo, como un médium, lecturas y voces escuchadas al formato del cartel popular callejero, con la intención de llevar esa experiencia de escucha a otros planos, más allá de mi cuaderno de apuntes.

Los carteles populares han sido objeto de un renovado interés por parte de diseñadores gráficos, artistas visuales, curadores, cineastas, poetas, etc. Un interés nostálgico que se explica por la paulatina desaparición de las imprentas litográficas tradicionales, debido al auge de las imágenes digitales, al costo de los recursos materiales y en general a ciertos cambios en los modelos de comunicación y promoción de la vida cultural y política.

394



Cita visual (Carteles La Linterna, 2021). Muestra de un cartel elaborado e impreso en los talleres de La Linterna, en la ciudad de Cali. El mensaje del cartel alude al apoyo a las movilizaciones sociales ocurridas en toda Colombia, y especialmente en Cali, en abril, mayo y junio de 2021. Recuperada de: <https://la-linternacali.com/producto/todo-el-poder-para-la-gente-1-2/>

PERDÓN
SI
HABLO
MUCHO
MUCHO
PERO ES
QUE ME DA
ALEGRÍA

DIANA LUCÍA BERMÚDEZ (2021)

esto
VA DE UNA
BÚSQUEDA DE
ESPACIO
MÁS QUE DE UN
DESAFÍO A LAS FORMAS
MONOGRÁFICAS
TRADICIONALES
EN LAS CIENCIAS
Y LAS HUMANIDADES

Bueno
profesores,
muchísimas
gracias.

NICOLÁS CAMAYO PÁEZ (2020) I. E. JUANA DE CAIZEDO Y CUERO, CALI.

396

se me
vienen
las
lágrimas
se me
vienen
las
lágrimas

DIANA LUCÍA BERMÚDEZ (2021)

P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A
P A

DIANA LUCÍA BERMÚDEZ (2021)

*“With poetry
I am searching
for myself, and
yet, in poetry, I
am othered to
myself”* —

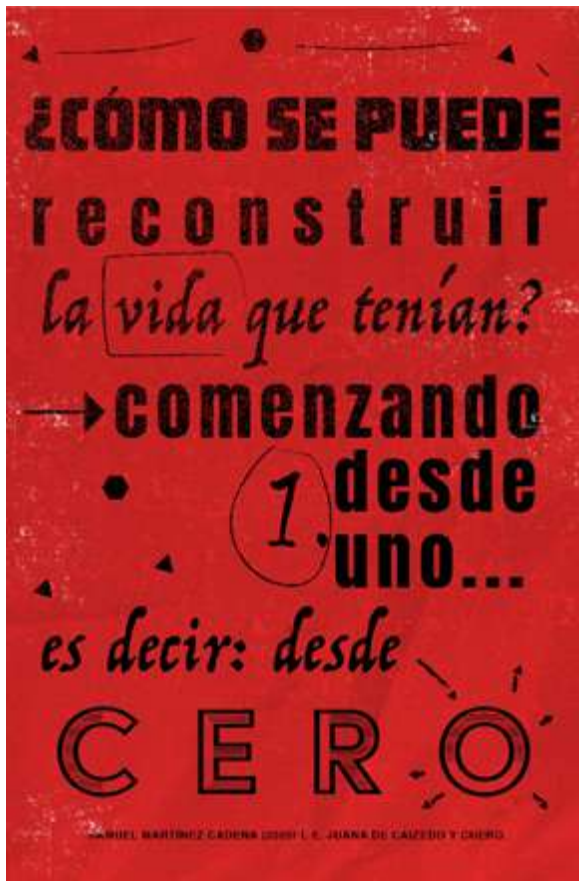
me busco a mí mismo con
la poesía (o en la poesía)
● y sin embargo, con la
poesía me vuelvo otro
● para mí mismo.

— SEAN WIBE



**GRACIAS
A DIOS
POR ESTE
DESASTRE
NATURAL**

MIGUEL TEJADA (2009)



400



**YO CREO QUE
DE PRONTO
LA GENTE
NO CREE EN LOS**

SUEÑOS

o simplemente

no tienen PLATA

NORMA DELGADO (2020) I. E. JUANA DE CAIZEDO Y CUERO. CALI.

NO SE TENÍAN
QUE VENIR
PARA ACÁ
A HACER
MÁS
DAÑO

DEL QUE YA HABÍAN HECHO
EN OTROS LUGARES

★ ★



403



Serie muestra (Tejada, M., et al, 2020-2021).
 Compuesta por veinte citas visuales de la
 serie de carteles tipográficos digitales *El cartel
 de la investigación*.

Referencias

404

- Álvarez, M. (2016). *Entre la escuela y el museo: evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria: Aquí trabaja un artista 2014-2015*. Comunidad de Madrid.
- Andica, L. (2019). *Arte en común, procesos artísticos de ciudad*. Editorial Universidad del Valle.
- Arango Ruiz, C. (2018-09-04.). *Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano, en estudiantes del ciclo IV*. Bogotá : Universidad Externado de Colombia, 2018.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen. Bercelesona.
- Arias, D. (2018). *Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia*. Revista Educación Y Ciudad, (34), 25-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
- Arias, D. (2018). *El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios*. Folios, 47, 215-226.
- Arias, D. (2016). *La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales*. Revista Colombiana de Educación, (71), 253-278.
- Badawi, H. (2019) *Historia urgente del arte en Colombia. Dos siglos de arte en el país*. Planeta. Bogotá.
- Bastida, A. (1999). Un viaje al centro de la guerra. Aula de innovación educativa. N° 86, Graó. 8-10. Barcelona.
- Bastida, A., Lugo, S., Rocasalbas, M. (2008). *El conflicto armado en el aula de secundaria. dos experiencias. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 141-149. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=324127627013>

- Benítez, S. y Mora, Y. (comp.). (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Benjamin, W. (1999). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Bogotá.
- Betancourt, D. (1990). *Las cuadrillas bandoleras del norte del Valle*, en *La Violencia de los años cincuenta*. Historia Crítica, n.o 4. 57-68. <https://doi.org/10.7440/histcrit4.1990.03>
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva*. Caja Negra.
- Berardi, F. (2019). *Can poetry save the world? Le Monde diplomatique*. Recuperado de: <https://mondediplo.com/outsidein/an-interview-with-franco-bifo-berardi>
- Borgdorff, H. (2010). *El debate sobre la investigación en las artes*. Revista de estudios de danza. Madrid: Universidad de Alcalá. 25-46.
- Caballero, B. (2020). *El papel del secreto en el concepto de arte de María Zambrano*. *Aurora: Papeles Del Seminario María Zambrano*, Núm. 21. 4-12. <http://hdl.handle.net/2445/152614>
- Caeiro, M., Callejón, M., Chacón, P. (2021). *El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías*. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 33 (3), 769-790. [<https://doi.org/10.5209/aris.69263>]
- Caeiro, M. (2020). *Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística*. *ARTSEDUCA*, (27), 20-35. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Calvino, I. (1993). *La gran bonanza de las Antillas*. Tusquets.
- Carretero, M. y Borreli, M. (2008). *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?* *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215.
- Centro Internacional para la Justicia Transicional-ICTJ (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar (2017). *Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento*. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Los caminos de la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá.
- Chul Han, B. (2016). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

- Correa, T. (2009). *Arte, violencia e identidad nacional en Colombia*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Domínguez Muñino, J. (2021). *Un Proyecto a/r/tográfico para desarrollar investigación y práctica artísticas partiendo del texto-imagen*. Tercio Creciente, (19), 151-167. <https://doi.org/10.17561/rtc.19.5487>
- Fast, A. (2020). *Creative Wandering: Writing, Reading, Painting as Knowing through A/r/tography*. The University of British Columbia. Vancouver.
- Fernández Troiano, G. (2010). *Tres posibles sentidos del arte en la escuela*. Revista Iberoamericana De Educación, 52, 23-41. doi.org/10.35362/rie520573
- Fonnegra-Osorio, C. (2017). *Hannah Arendt: importancia del relato histórico y ficticio como vía para la reflexión ética y política*. Estudios de Filosofía. N°. 56, 2017, 9-25
- Flusser, V. (1987). *Ensayos*. Recuperado de: http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Flusser_Ensayos.pdf
- Fundación Ideas para la Paz. (s.f.). *Línea de tiempo -Diálogos de la Habana*. <https://www.ideaspaz.org/especiales/dialogos-habana/>
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- García, A. (2016). *De por qué odiamos a las Farc y no tanto a los paras*. <https://laperorata.wordpress.com/2016/10/10/de-por-que-odiamos-a-las-farc-y-no-tanto-a-los-paras/>
- García, V. (2016). *Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales*. Opción, 32 (11). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21967>
- García, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores.
- Gil, M., Zamudio, G., Vélez, L., Mejía, P. (2017). *Arte y barbarie*. REDIPE.
- Glantz, M. (2007). *Saña*. Ediciones Era. México.
- Guevara, A. (2020). *Sueño Rodante, el bus de las mil y una historias. Proyecto de resignificación de un bus escolar como un espacio para la creación textual y las prácticas artísticas*. [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18812>
- Guzmán, M., Fals Borda, O., Umaña, E. (2020). *3a. Ed. La violencia en Colombia*. Tomo I. Taurus.
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, 26, 85-118. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

- Hoff, M. y Honorato, C. (2016). *Mediación no es representación: una conversación. Agítese antes de usar. Desplazamientos sociales, educativos y artísticos en América Latina*. TEOR/ética. San José, Costa Rica.
- Irwin, R. y Sinner, A. (2013). *A/r/tography and the Literary and Performing Arts*. UNESCO E-Journal; an Openly Published Journal affiliated with The UNESCO Observatory at The University of Melbourne. unescojournal.com/volume-3-issue-2/
- Irwin, R. y García Sierra, D. (2017). *La práctica de la a/r/tografía*. Revista Educación Y Pedagogía, 25 (65-66), 106-113. Recuperado de revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771
- 407 LeBlanc, N., Davidson, S., et al. (2015). *Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion*. International Journal of Education through Art. DOI: 10.1386/eta.11.3.355_1
- Lesage, D. (2011). "Portafolio y suplemento". Publicado en *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. MACBA. Barcelona.
- Liddel, A. (2015). *El sacrificio como acto poético*. Continta Me Tienes. Madrid.
- López, M. (2021). *Formación estética de pies a cabeza*. Programa Editorial. Universidad del Valle. Cali.
- MacKenzie-Dawson, S. (2018). *Intimate Uncertainties: A Mother Returns to Poetic Inquiry*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19 (3), Art. 11, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2661>.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. Siglo XXI. México.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). "A/r/Tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales". En *El panorama de las metodologías de investigación en educación artística*. Arte, individuo y sociedad. 314, 881-895. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.63409>.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales*. Actas de la 2 Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística. <http://art2investigacion.weebly.com/artiacuteculos-completos.html>
- Marín Viadel, R., Roldán, J., Pérez Martín, F. (eds.) (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada, 2014. <http://hdl.handle.net/10481/34213>
- Martin, J. (2019). *Game Over: Articulating the Hidden Curriculum*. East of Borneo. <https://eastofborneo.org/articles/game-over/>
- Martín-Barbero, J. (2000). *El futuro que habita la memoria. Museo, memoria y nación. Misión de los museos nacionales para*

- los ciudadanos del futuro*. Ministerio de Cultura / ICANH / PNUD / IEPRI / Museo Nacional de Colombia.
- Martín-Barbero, J. (2010). *Formación estética y educación artística*. Publicado en <http://maritzaldelar.com/comunic-arte/jesus-martin-barbero/>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Mèlich, J. (2003). *La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario*. Educar, [en línea], 2003, n.º 31, 33-45, [Consulta: 30-09-2021].
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder. Barcelona.
- Melo, J. (2021). *Colombia: las razones de la guerra. Justificaciones de la violencia en la historia del país y el fracaso de la lucha armada*. Editorial Planeta Colombiana. Bogotá.
- Montalbetti, M. (2018). *Cualquier hombre es una isla. Ensayos y pretextos*. Fondo de Cultura Económica. México. Epub.
- Morales, X. (2016). *Percepción y conocimiento que los futuros docentes de educación primaria tienen de las enseñanzas artísticas. Una aproximación a través de la integración metodológica de las estrategias cualitativa y artística*. Universidad de Granada.
- Orozco, G. (2014). *Materia escrita. Cuadernos de trabajo 1992-2012*. Era: México.
- Panh, R. y Bataille, C. (2011). *La eliminación*. Anagrama: Barcelona.
- Parra, J. (2017). *Árbol de ojos: nos vemos, nos contamos, reconstruimos. Tejiendo miradas*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19359>
- Pérez Rueda, A., Méndez-Núñez, Á., Suavita Ramírez, M., Moreno Medina, I., Belavi, G. (2016). *Hacia una Formación Crítica del Profesorado*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). 5 (2), 5-11. <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Quignard, P. (2016). *La imagen que hoy nos falta*. 4ª ed. Cuatro. Madrid.
- Raggio, S. (2004). *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*. Clío y Asociados. La historia enseñada, 8, 123-133.
- Restrepo, J. (2015). *Ejercicios espirituales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rubiano, E. (2019). *De la conmoción a la empatía: el lugar de las víctimas en el arte colombiano*. Núm. 22. 261-284. doi.org/10.30827/rl.voi22.9332
- Rubiano, E. (2019). *Los rostros, las tumbas y los rastros: El dolor de la guerra en el arte colombiano (2005-2016)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Sadr Haghghian, N. (2011). "Deshacer lo investigado". Publicado en *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. MACBA. Barcelona.

- Salguero, J. (2004). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra*. Planeta.
- Sánchez Meertens, A. (2017). *Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia*. Revista de Estudios Colombianos. 70-80.
- Santos, R. (2018). *A construção da voz autora do professor-narrador: uma experiência de formação de professores no cotidiano escolar*. Universidade Estadual Paulista.
- Silva, V. (2017). *Enunciar la ausencia. Imágenes de desaparición forzosa en prácticas de arte contemporáneo*. Universidad Complutense de Madrid. Colección Tesis del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Santiago: MMDH.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Sontag, S. (2007). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Random House Mondadori.
- Sloterdijk, P. (2004). *El Palacio de Cristal*. En Traumas urbanos; La ciudad y los desastres, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, CCCB. www.cccb.org/rcs_gene/petersloterdijk.pdf
- Springgay, S., Irwin, R., Kind, S. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. Qualitative Inquiry, 11 (6), 897-912. doi.org/10.1177/1077800405280696
- Tejada, M. (2021). *De dónde serán: Un enfoque de Investigación video-a/r/tográfico en un ejercicio de correspondencias*. REIDOCREA, 10 (29), 1-20.
- Tejada, M., Ocampo, C., Morán, M., Guevara, A., et al. (2021). *Cuánto es siempre. Memorias y reflexiones del taller de fotografías y relatos del proyecto Sueño Rodante, año 2020. Una experiencia de artes y educación para abordar el tema del conflicto armado colombiano*. Sic Semper Ediciones. Cali. www.mtejadasanchez.com/s/cuanto_es_siempre_sept_27_2021.pdf
- Uribe, M. (2015). *Presentación y representación de la violencia en el arte colombiano*. Revista Errata # 13. Bogotá. revistaerrata.gov.co/contenido/presentacion-y-representacion-de-la-violencia-en-el-arte-colombiano
- Vásquez Russi, C. (2020). *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia*. Educación Y Educadores, 23 (2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Wesseling, J. (2017). *Of sponge, Stone and the Interwinement with the Here and Now*. Valiz/vis-à-vis. Ámsterdam.
- Zafra, R. (2015). *Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria*. Revista Profesorado. Vol. 19, nº 2., Universidad de Granada. www.ugr.es/~recfpro/rev192ART1.pdf

Nota de agradecimiento

Lo vital en esta serie de indagaciones y ensayos se revela en este trabajo como un testimonio de todo el amor que he recibido de mi familia: las palabras dulces y honestas; la hermandad, la solidaridad y la gracia. Cada gesto, cada dibujo, cada evocación, ha sido un homenaje a ese amor. Es un trabajo basado en la gratitud. He intentado 410 compartir ese amor recibido con otras personas, amigas y amigos, profesoras, estudiantes, precisamente en un contexto donde abunda la desconfianza, el miedo y la decepción. Siento que no será en vano, porque no han tardado en aparecer los primeros florecimientos, entre lo improbable y lo ominoso.

Gracias a mi familia: Aida Cristina, Harvey, Isabel, Diana Lucía y María Juliana.

Gracias a las docentes Jenny Morales, Violeta Figueroa, Margoth Morán, Carmen Elisa Ortiz, Ana Carolina Muriel, Beatriz Grisales, Maritza López de la Roche y Carolina Mejía; a las chicas y chicos de la Juana y del Inem; a Pedro Chacón por sus orientaciones; a mis amigas y amigos artistas, a Sebastián Martínez y a Juliana López, de Cuántika Studio; a mis colegas de Sic Semper ediciones y a las personas que me acompañaron durante estos años.

Cali, febrero 22 de 2022.

Este documento se diseñó con las tipografías
Bely (cuerpo de texto) y **Acumin Pro** (titulares).