

Santiago de Cali - junio de 2020

CUADERNOS CIUDADANOS

Observatorio de Realidades Sociales

DIÁLOGOS

entre Arte(s),
Educación(es)
y Ciudad(es)

Vicaría para el Servicio del
Desarrollo Humano Integral



adveniat
für die Menschen
in Lateinamerika



Fundación Solidaria
Arquidiocesana



OBSERVATORIO
DE REALIDADES
SOCIALES
Arquidiócesis de Cali



Entre
**Vecinos
& Vecinas**
Escuela de Ciudadanas



Red Amplia
La Colcha

CUADERNOS
CIUDADANOS

DIÁLOGOS

entre Arte(s),
Educación(es)
y Ciudad(es)



OBSERVATORIO
DE REALIDADES
SOCIALES
Arquidiócesis de Cali

Vicaría para el Servicio del
Desarrollo Humano Integral



Fundación Solidaria
Arquidiocesana



adveniat
für die Menschen
in Lateinamerika



Cali - Colombia, 2020

CUADERNOS CIUDADANOS



ARQUIDIÓCESIS
DE CALI

Monseñor Darío de Jesús Monsalve Mejía
Arzobispo de Cali

Rubén Darío Gómez Posada
Director Observatorio de Realidades Sociales

Equipo de Trabajo

Yesid Darío Idrobo Saavedra
Comunicador Escuela de Ciudadanías

Luis Fernando Henao Vásques
Analista Investigador

Daniela Collazos
Auxiliar Administrativa

Andrés Felipe Gómez Ospina
Fotógrafo

Juan Sebastián León Zafra
Practicante

Gracias al apoyo de la docente investigadora Eliana Ivet Toro
del Grupo de Investigación PIRKA

Santiago de Cali, Junio de 2020
Observatorio de Realidades Sociales

Sede Principal
Casa El Castillo Av. 4 Norte 8N37 segundo piso,
diagonal al Centro Comercial Centenario.
653 04 81

Edición Digital e Impresión: Merlín SAS
merlinsas.wixsite.com/editores
edicion@merlinsas.com

Ilustración de Portada: Calicomix José Campo.

Contenido

EDITORIAL / PRESENTACIÓN	4
UNA VIDA PINTADA, TOCADA Y HECHA POESÍA. ENTREVISTA A LEÓN OCTAVIO OSORNO. Eliana Ivet Toro Carmona	8
INFANCIA(S) Y REBELDÍA(S). ACTOS VIVOS DEL CONOCER QUE (SUB)VIERTEN EL CONOCIMIENTO. Manena Alejandra Vilanova	27
EL ATELIER. LUGAR DE GESTOS, INCERTIDUMBRES Y VOCES. Paula Agudelo	41
LAS ARTES POPULARES EN NUESTRAS RELACIONES INTERCULTURALES. José Luis Grosso	55
EXPERIENCIA Y COMUNIDAD. Florencia Mora	65
INMÓVILES SILENTES: CARTOGRAFÍAS DE CIUDAD. Marleyda Soto	68
DIBUJANDO DERIVAS: DIÁLOGOS ENTRE LA CIUDAD, LO COLECTIVO Y EL ARTE. Juliana Rosas Rodríguez	76
LA CIUDADANÍA, LA EDUCACIÓN Y LAS ARTES EN LA “ESCUELA ENTRE VECINOS Y VECINAS”. Rubén Darío Gómez y Eliana Ivet Toro Carmona	91

EDITORIAL / PRESENTACIÓN

Desde el año 2018, el Observatorio de Realidades Sociales, La Escuela Entre Vecinos y Vecinas y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium hemos venido tramitando diálogos, conversaciones, reflexiones y apuestas en torno a repensar:

1. Los procesos y agenciamientos educativos que gestan otros sentidos del habitar en la ciudad.
2. Las maneras en que los lenguajes expresivos y los actos de creación en el mundo popular resisten a las políticas de normalización y cosificación de la cultura.
3. Cómo propiciar espacios y vínculos que potencien los esfuerzos de gestión social del conocimiento que se construyen tanto en ámbitos académicos como en espacios comunitarios y no formales.

Estas apuestas han tenido diversos escenarios; quisiéramos referir los espacios que en este 2019 fueron pretexto para construir esta publicación:

1. Evento “Infancia(S) sin desarrollo o el lugar de la experiencia como rebeldía educativa”, realizado entre el 1 y el 7 de junio.
2. Seminario “Artes populares, Resistencias culturales y Educaciones otras”, 30 de agosto de 2019.
3. Encuentro de Investigación “Deformaciones de la educación en artes”, realizado entre el 5 y el 7 de septiembre del mismo año.

Algunas de las voces y reflexiones que emergieron en cada encuentro vuelven a tener cita hoy en este Cuaderno Ciudadano, que tiene por tema un diálogo entre arte(s), educación(es) y ciudad(es).

La pregunta por las artes, las educaciones y las ciudades es una excusa para repensar los lenguajes otros desde donde se reinventa la estética y la creación en los territorios que habitamos, prácticas cotidianas y socialidades en las que se expresan luchas simbólicas, pero donde a su vez se tejen vínculos, solidaridades y juntanzas que nos dan pistas sobre los aprendizajes y modos en que vamos transformando la ciudad. Estos lenguajes otros y aprendizajes no se corresponden con las políticas del conocimiento desde donde se normaliza el discurso del arte y la educación, y al tiempo fisuran la espacialidad y la taxonomía social que se instalan en la ciudad, proponiendo otras relaciones que se hacen territorio pedagógico, desbordando la escuela y sus prácticas normalizadoras.

Conversar, dialogar y reflexionar colectivamente estos temas supone dar valor en tanto saber y conocimiento otro a las prácticas que emergen en las relaciones interculturales e intercorporales que nos constituyen, como también es una invitación a pensarnos desde las estéticas plurales, relacionales y populares que hacen sentido en la experiencia educativa de nuestra ciudad. Las reflexiones se han organizado a partir de tres bloques: 1. Homenaje a la vida y obra del artista y cultor popular León Octavio Osorno, 2. Relaciones entre artes, infancia y educación, 3. Diálogos entre ciudad y artes populares.

El primer artículo es un texto producto de la entrevista a León Octavio Osorno por Eliana Ivet Toro Carmona. Ha sido pensado como homenaje y tributo a una vida llena de letras, imágenes y músicas que han influido en distintas generaciones de esta ciudad. León, hijo de músicos campesinos, nos cuenta sobre los sueños en su infancia, los desplazamientos que vivió y con ello los cambios a los que se vio obligado. Sus talentos se fueron gestando con disciplina y pasión, en medio de múltiples socialidades. Muchos de sus aprendizajes se gestaron por fuera de cualquier formación académica. Maestro de la música popular, la gráfica y las artes visuales, creador de personajes y de mundos que nos invitan a diseñar las utopías y nos muestran otros modos de vivir en la ciudad. Balita y Villamaga son dos de sus grandes creaciones.

Seguidamente, Manena Vilanova nos va a presentar 5 actos de rebeldía: 1. Asumir el riesgo, 2. Infancia(S), 3. Aprender y enseñar desde la desobediencia, 4. Lo educativo como un desafío a la educación, 5. La rebeldía como gesto cognitivo. La rebeldía en el texto se hace presente en el estilo de la escritura y en aquello que nos hace pensar. Manena problematiza el ensordecimiento del conocimiento de lo existente y con ello de los discursos educativos que tipifican y normalizan la experiencia de los niños y las niñas.

En diálogo con lo planteado por Manena Vilanova, Paula Agudelo nos presenta la experiencia de creación y desarrollo de un atelier en una institución educativa de la ciudad. Nos cuenta Paula sobre el proceso de investigación-creación en el espacio, en

el que los niños crean y reinventan los objetos por fuera de una lógica curricular o proyectiva que supone lugares de partida y de llegada. En su presentación Paula reflexiona sobre su lugar como artista y sobre su relación con la educación y los niños. En tal sentido nos dice que "(...) el artista en el Atelier no puede estar por encima de los niños, no está para saber más que los niños. Estar en el Atelier como artista implica habitar en la incertidumbre y en el vértigo; habitar relaciones donde no hay mejores ideas o técnicas precisas implica despojarse del monólogo para habitar las formas y las ideas colectivamente, implica abrirse a tener una relación de piel y de vísceras con los niños, donde mirándonos a los ojos podemos arriesgarnos juntos a la abismal sensación que es crear".

El cuarto texto es de José Luis Grosso, quien se pregunta por las artes en plural, por la experiencia anónima y colectiva de las artes que fisuran las lógicas del mercado y sus mercancías, inclusive problematizan nuestro etnocentrismo, porque las artes en plural se gestan en relaciones donde lo no-humano tiene su propia agencia. Nos dice José Luis: "las artes populares son territorios: en la vereda, en la costa o en la ciudad. Son memorias olvidadas en los cuerpos y creaciones que tiemblan como sismos; conjugan lo arcaico y lo reciente, lo que nace y lo que muere".

Seguidamente, Florencia Mora va a reflexionar sobre el sentido de las prácticas artísticas y culturales en la Escuela Entre Vecinos y Vecinas a partir de la *poiesis* o acto creador que emerge de lo social con un horizonte transformador de las realidades. A partir de dicha reflexión presenta las experiencias que socializó en el seminario de artes populares como prácticas artísticas colectivas: 1. El tren de los curados, 2. Canómada, 3. Cronivichana.

A continuación, el texto de Marleyda Soto, es una narrativa que a manera de bitácora presenta la dinámica, apuestas y subjetivaciones hechas por el equipo docente y los y las estudiantes del Laboratorio de la Licenciatura en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Un espacio en el que convergen docentes de distintas disciplinas artísticas, estudiantes universitarios, agentes culturales y líderes interesados en explorar y crear colectivamente desde los lenguajes artísticos en

diálogo con problemáticas o temas sensibles en la cotidianidad de la ciudad.

El penúltimo texto, de Juliana Rosas Rodríguez, desde el *arte de caminar* el territorio, nos presenta una narrativa visual de Bogotá en la que se diserta sobre las maneras de habitar y las formas de subjetivar la vida en la urbe presentes en las memorias, los imaginarios y las experiencias corporales de apropiar y encarnar el lugar que se habita. Nos dice Juliana: “preguntarnos por nuestro habitar es dialogar con lo que no hemos decidido en nuestras vidas; por ejemplo, escoger el lugar donde nacemos, la familia, el género, el nivel socioeconómico, etc. que hacen parte intrínseca de nuestro contexto y de la manera como asumimos el mundo. Pensar en nuestra construcción no solo cuestiona los prejuicios que nos han sido inherentes, sino también las maneras de relacionarnos”.

Finalmente, el artículo de Rubén Darío Gómez y Eliana Ivet Toro presenta una reflexión sobre las derivas, travesías e itinerarios de la experiencia “Escuela Entre Vecinos y Vecinas”. En el artículo nos cuentan sobre la relación entre lo educativo, lo pedagógico y lo artístico en una apuesta formativa que tiene como horizonte el fortalecimiento de los liderazgos, la disminución de las violencias y el trabajo colectivo en procura de ganar espacios que dignifiquen la vida.

Esperamos que cada una de las reflexiones que componen este Cuaderno puedan ayudarnos a repensar nuestras prácticas, al tiempo que animen otras y nuevas escrituras que nos den pistas para seguir problematizando las relaciones entre arte(s), educación(es) y ciudad(es).

UNA VIDA PINTADA, TOCADA Y HECHA POESÍA

Entrevista a
León Octavio Osorno¹

Eliana Ivet Toro Carmona²



¹ Por sugerencia de León Octavio, el relato se ha complementado con el documento impreso de su historia de vida titulado *Vivir para crear*.

² Profesional en Recreación y Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas en Investigación social de la Universidad del Valle. Doctoranda en Ciencias Humanas con mención en Estudios sociales y culturales.

A MANERA DE PRESENTACIÓN:

El siguiente documento es fruto de una entrevista realizada a León Octavio Osorno, maestro empírico de las artes y diseñador de otros mundos posibles. Las palabras se quedan cortas para presentar el trayecto de este juglar de la vida; sin embargo es importante mencionar que su apuesta viaja entre estas tierras y otros continentes, tensionando las lógicas que nos hacen esclavos del mundo de las cosas.

De la infancia

Mi comienzo es en Anzá. Nací en 1948 en el occidente de Antioquia, un pueblito pequeñito pero es municipio. Yo estuve en el pueblo hasta los 10 años, de ahí me llevaron a Medellín porque en el pueblo no había sino hasta segundo de primaria, además también por mi familia, que era una familia conservadora en un pueblo liberal. Era una época de brutalidad donde el pueblo se dividía en colores, azul y rojo. A los 10 diez años conocí el mundo urbano, el de los carros, porque en el pueblo no había carros ni nada de eso, era un pueblo “primitivo”.

Fuimos a vivir a Medellín, y mi mamá tuvo muchos problemas de buscar-me escuela porque yo era un niño muy complicado. Cuando me miraban esa conducta no me quisieron aceptar en ninguna escuela de Medellín, hasta que encontramos una escuela donde la directora era de Anzá, la escuela José Celestino Mutis, y entonces ahí terminé la primaria. Después, tuve la suerte de hacer unos años de bachillerato en el Liceo Antioqueño, que era el bachillerato de la Universidad de Antioquia; entonces ese colegio tenía una estructura muy diferente a un colegio común, porque a nosotros nos metían desde primero de bachillerato el espíritu universitario, y de entrada nos ponían a cantar el himno de la Universidad de Antioquia, nos formaron con un criterio muy crítico, por eso ese colegio lo acabaron, porque decían que era un nido de revolucionarios.

De niño era muy retraído y huraño, no podía tener buenas relaciones con nadie. En Anzá vivía en una finca, y allá no tenía con quien conversar, solamente con las vacas y los caballos. Además yo creo que fue producto de mi nacimiento, porque yo nací en una situación muy complicada. Mi mamá dice que yo reventé fuente un lunes y nací un viernes, entonces eso fue una cosa muy complicada y en el pueblo no había médicos para una cesárea y el único que iba era el cura a echar agua bendita, porque había disque un problema del diablo y no sé qué cosas. A la final nací, pero muy maltrecho, me tuvieron que entablillar porque salí con los miembros todos torcidos. Yo creo que desde ahí viene esa cosa de que yo era aburrido; nunca me reí de niño. Yo vivía peleando con todo el mundo.

A mí de niño me decían “León Ruge”, eso quiere decir “hombre más bravo”.

“Fueron muchas las trompadas y piedras que repartí por gritarme eso que para mí era la mayor ofensa; cuando me enteraba quien lo hacía, claro, porque por lo general me gritaban desde varias partes de la plaza del pueblo y se escondían a reírse de mi rabia, pero como en el cementerio nadie me gritaba ¡León Ruge!, comencé a ir con frecuencia a ese lugar para tener un poco de tranquilidad, porque allá tampoco tenía con quien pelear, y me sumía en unas profundas meditaciones sobre mi destino triste.

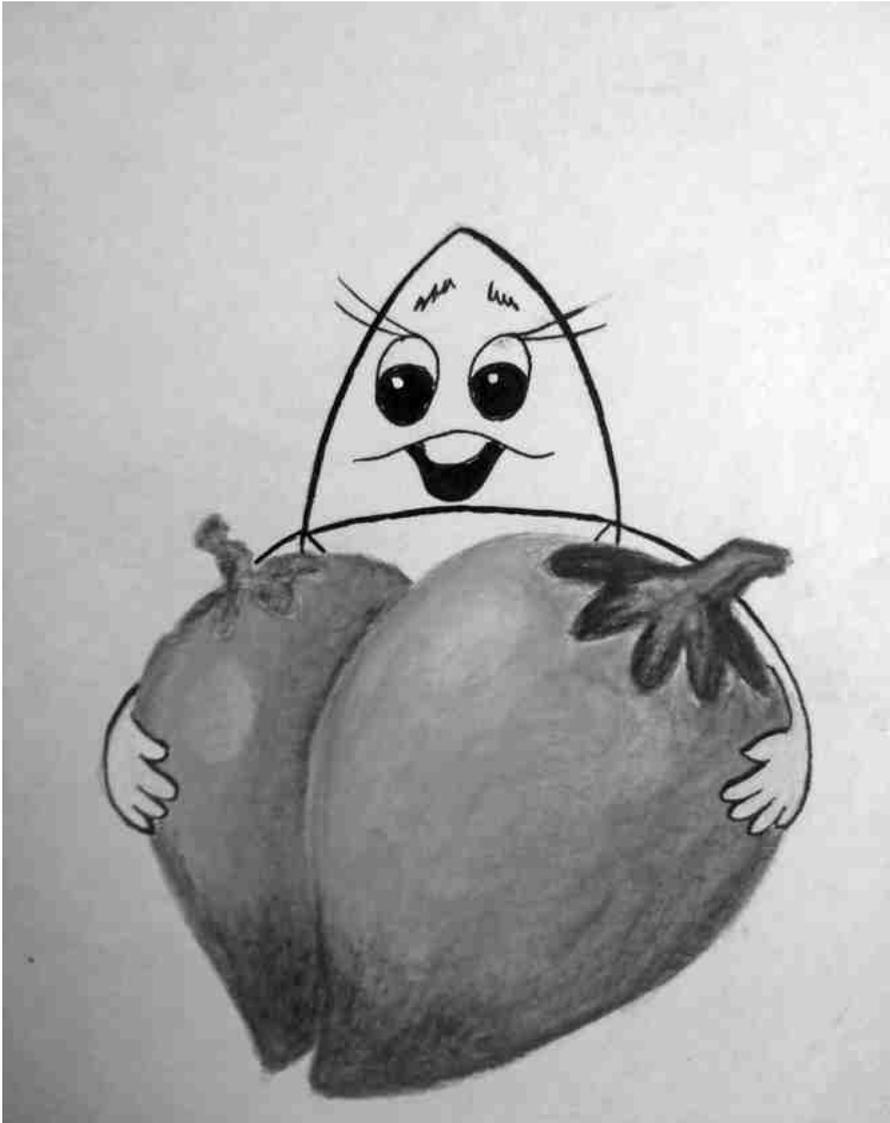
Al cementerio yo también iba como protagonista en las ceremonias de los entierros, que en aquella época de violencia eran muy comunes, y allí me sentía importante. Ayudar a enterrar los muertos era una actividad suprema para mí porque consideraba que el cura y sus ayudantes éramos los intermediarios directos entre Dios y los seres humanos. En aquel espacio yo actuaba de local, los demás eran visitantes. Pero nada de eso servía para mejorar mi situación de víctima de la vida y la mala suerte que hacía crisis en la escuela con los fuetazos que me daba el profesor y después en la casa mi mamá me remataba con otra paliza.

Mi mamá era la autora material de las palizas, pero el autor intelectual era el cura del pueblo, Mamerto Flórez, el mismo que me bautizó y quien desde el púlpito les recomendaba a los padres: “si quieren a sus hijos, denles palo” y mi mamá, creyente y practicante de la religión católica, cumplía con la doctrina cristiana para ganarse la gloria celestial”.

Lo cierto del caso es que mi ingreso a ese colegio, el Liceo Antioqueño, fue un buen comienzo para entrar en el mundo de la educación, porque esos profesores eran de la universidad. Recuerdo que en segundo o tercero de

bachillerato tenía un curso de historia de geografía de Colombia y el profesor nos dijo en este curso vamos a estudiar geografía económica de Colombia, entonces dentro de lo que estudiábamos entraba inflación, deflación, reflación, aranceles, balanza de pago. Para mí ese colegio fue una universidad. Yo apenas logré aprobar hasta cuarto de bachillerato, y no tuve necesidad de más.

La Llegada a Cali



Mi papá se vino a trabajar a Cali, entonces se trajo la familia. Él tenía la idea de que yo siguiera estudiando aquí en Cali, pero yo por no verme con Doña “Matemáticas” no quise volver al colegio, siempre tuve problemas con las matemáticas. Entonces, decidí no volver a estudiar en el aula.

Mi papá, que era peluquero, tenía un cliente que le dijo que tenía trabajo de construcción y ahí fue que yo me metí a trabajar en construcción, y así fue como empezó mi vida laboral. El primer trabajo que tuve en Cali fue como ayudante de construcción en una fábrica de plásticos, Tecnoplásticos. Empecé a trabajar en la ampliación de las bodegas de la fábrica y el trabajo duró cerca de tres meses.

“Al final de la obra a todos los trabajadores los despidieron menos a mí, que me dieron trabajo en la fábrica como operario de una máquina de hacer frascos de plástico. El patrón, Don Humberto Londoño, me ofreció apoyo para seguir estudiando, pero yo estaba ya decidido a no volver a pisar un aula por lo mal que me había tratado doña Matemática, y no quería volver a encontrarme con esa señora a la que nunca pude entender su caprichosa manera de razonar”.

Yo tenía 19 años cuando llegué a Cali y llegué con un vicio que tenía desde la escuela: la lectura. Resulta que en Medellín había, y todavía existe, la Biblioteca Pública Piloto, y esa biblioteca iba a la escuela, llevaban un bibliobús y nos prestaba libros para llevar a la casa, inclusive yo por ahí, ahora que cumplí 70 años, me pusieron a buscar un montón de cosas, y encontré mi carné de lector de cuando tenía 11 años.

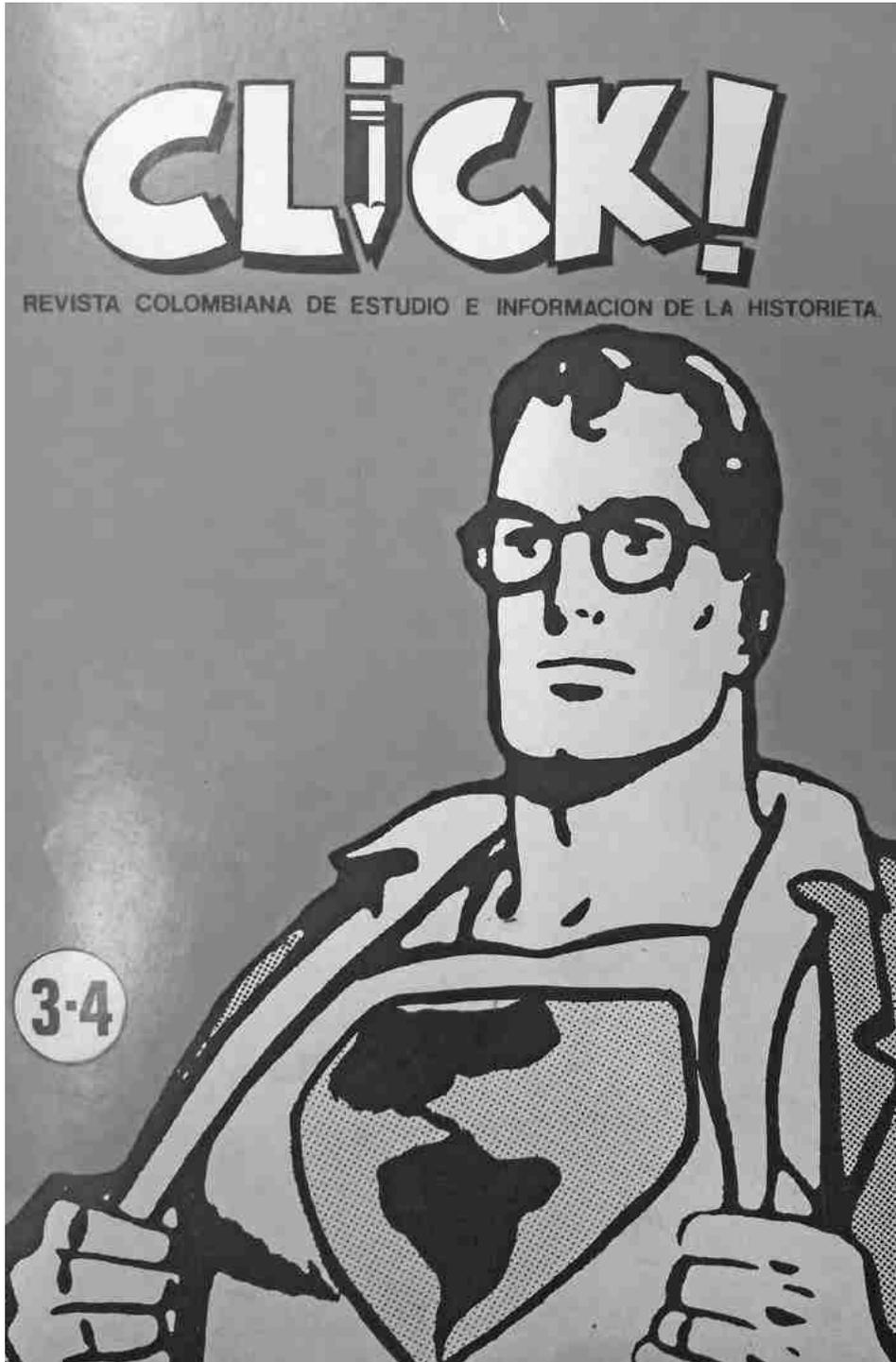
“En la Biblioteca Departamental me dijeron que para poderme prestar los libros tenía que llevar una carta de la empresa donde trabajaba en la que ella se responsabilizaba de los libros que le prestaran a uno. Yo ya tenía claro que mi mundo no estaba en un colegio y que me iba a dedicar a leer lo que me gustara y no lo que los profesores me pusieran de tarea. A mí me interesaba el conocimiento adquirido con placer, aunque no obtenga ningún título y no el estudio tomado como un medicamento amargo y doloroso que cura el mal de la ignorancia, como lo plantea el sistema educativo tradicional, que recurre hasta a las flagelaciones de las mentes de los estudiantes que sienten un gran alivio cuando no les toca ir al colegio. Es el mismo principio cristiano: sufran en vida de estudiantes para que se ganen el cielo del doctorado”.

Yo venía también con la expectativa del deporte. Allá en Medellín siempre jugué en el equipo de fútbol del colegio, era lo único para lo que era bueno: para los deportes. Llegó un momento en que dije que el fútbol no es un buen

deporte porque mentalmente es un deporte malo, y de ahí me pasé para el atletismo. Tuve muy buenas representaciones en el colegio, en el lanzamiento de la bala, en el lanzamiento de jabalina, en el salto con garrocha. Y cuando llegué a Cali, vine también con la misma idea de seguir con los deportes, sobre todo el atletismo y la bala. Yo era muy bueno para la bala, a pesar de que no tenía un físico para eso, entonces el entrenador del Valle, Carlos Ávila, se asombró de que yo tuviera tan buena marca, porque físicamente no tenía cuerpo para eso, pero le ganaba a todos. Y ahí empezó a entrenarme. Llegó un momento en que ya no avanzaba, entonces él hizo un curso de entrenador en Canadá, año 1968, y cuando vino me dijo, "Paisa, usted no va a pasar de allí, físicamente está comprobado, para usted poder superar esa marca, tiene que tener más altura y más cuerpo, y usted no va a crecer más". Eso tenía sentido para poder aumentar el ángulo del lanzamiento, entonces me dijo que yo era muy veloz, buen saltador medio, y que que paisas tan brutos de ponerme a lanzar bala sin tener cuerpo para eso. Me puso entonces a saltar, y claro de entrada hice como 6,50 m, algo así, y me dijo "esa era la prueba suya, perdió su tiempo allá en Antioquia". Porque siempre había una rivalidad entre el Valle y Antioquia. Entonces a partir de ahí empecé a entrenar salto y, bueno, logré representar al Valle en tres torneos en salto largo.

Entre la caricatura y la publicidad

Un día, Roberto McCormick, quien era el campeón nacional en salto alto y además dibujante publicitario e historietista, me vio dibujando caricaturas de los compañeros, y él sabía que en ese momento yo trabajaba ya no como obrero, sino como mensajero, entonces me dijo "*Compañero, usted qué espera del atletismo, si usted aquí aspira a conseguir plata, no lo va a conseguir, si aspira a ser famoso, tampoco lo va a conseguir, porque es que en el atletismo la fama es para los maratonistas, en San silvestre, o esas pruebas internacionales, pero de resto no. Vea, ni a mí, yo soy campeón nacional de salto largo, ¿y qué? No pasa nada, no pierda su juventud con esto, no le va a servir para nada en la vida. Póngase a estudiar dibujo, usted tiene talento para eso*". Me dijo "*en el Sena hay un curso de ayudante de publicidad, si usted quiere yo lo llevo allá y lo presento al profesor, que es amigo mío*". Y le hice caso, terminamos el entreno y nos fuimos para el Sena, que quedaba en la 13 con 6ta, entonces me presentó el profesor y solo era llevar una carta de la empresa donde trabajaba y listo, me comentó el profesor. De ahí empecé a trabajar en publicidad. El curso



duró un año, y con eso tuve para ser publicista. Empecé como publicista y caricaturista. Bueno, eso fue la vaina de cómo me fui metiendo en la vida de Cali, con el deporte y con esto de la publicidad y la caricatura.

Antes de “Balita” yo tuve en el periódico *Occidente* a “Pedrín”, un personaje que era caleño y comentaba lo que estaba pasando en Cali. Eso fue entre 1969 y 1971. Era caricatura cívica, comentaba las cosas de la ciudad, se trataba de un personaje como Condorito que puede hacer de cura, médico, de todo. Era multipropósito. Y por supuesto que a veces hacía comentarios cívicos que tenían que ver con la política, y ahí empezó la censura. Porque una vez, en una manifestación de conservadores en la Plaza de Caicedo, pintaron las bancas y las palmas de azul. Entonces, “Pedrín”, la caricatura, tenía que comentar eso, lo hizo en forma de crítica. Resulta que después de que pintaron todo de azul, vino una manifestación de los anapistas, y le pusieron el blanco y el rojo, a ese azul, la bandera anapista; bueno, entonces “Pedrín” tenía que criticar eso.

Yo llevaba la caricatura directamente al taller; cuando llega y me dice el tipo “*Vea, aquí hay una carta de la dirección, primero debe llevar eso a la dirección y allá le ponen la prueba si se publica o no*”. Entonces, yo empecé a sentir la censura, porque ellos decidían cuál me publicaban y cuál no. El periódico era de los conservadores, y ahí me di cuenta que había censura y decidí no seguir dibujando, pues, para qué, si únicamente me publicaban aquello con lo que ellos estuvieran de acuerdo.

Experimentando en la música

Paralelamente a la caricatura yo tuve un grupo vallenato y por esos días me presenté con mi grupo de Vallenato al Festival Calima de Plata, que es un festival que hacía la Alcaldía. Resulta que yo de niño vi tocar acordeón a unos costeños en la universidad y me enamoré del instrumento, y me dije que algún día tenía que aprender acordeón. Cuando empecé a trabajar pensé en comprarme uno, y al frente del Teatro Jorge Isaac había un almacén donde vendían acordeones, y era un acordeón vallenato el que estaba en la vitrina. Y yo cada ocho días iba a verlo. Ese acordeón valía 1.500 pesos en esa época, y yo me ganaba 400 pesos, que era el sueldo mínimo. Yo no sé cuántos años pasaron y cada ocho días iba a ver el acordeón, hasta que llegó el día que tuve la platica y fui a comprarlo sin saber tocarlo. Resulta que había más

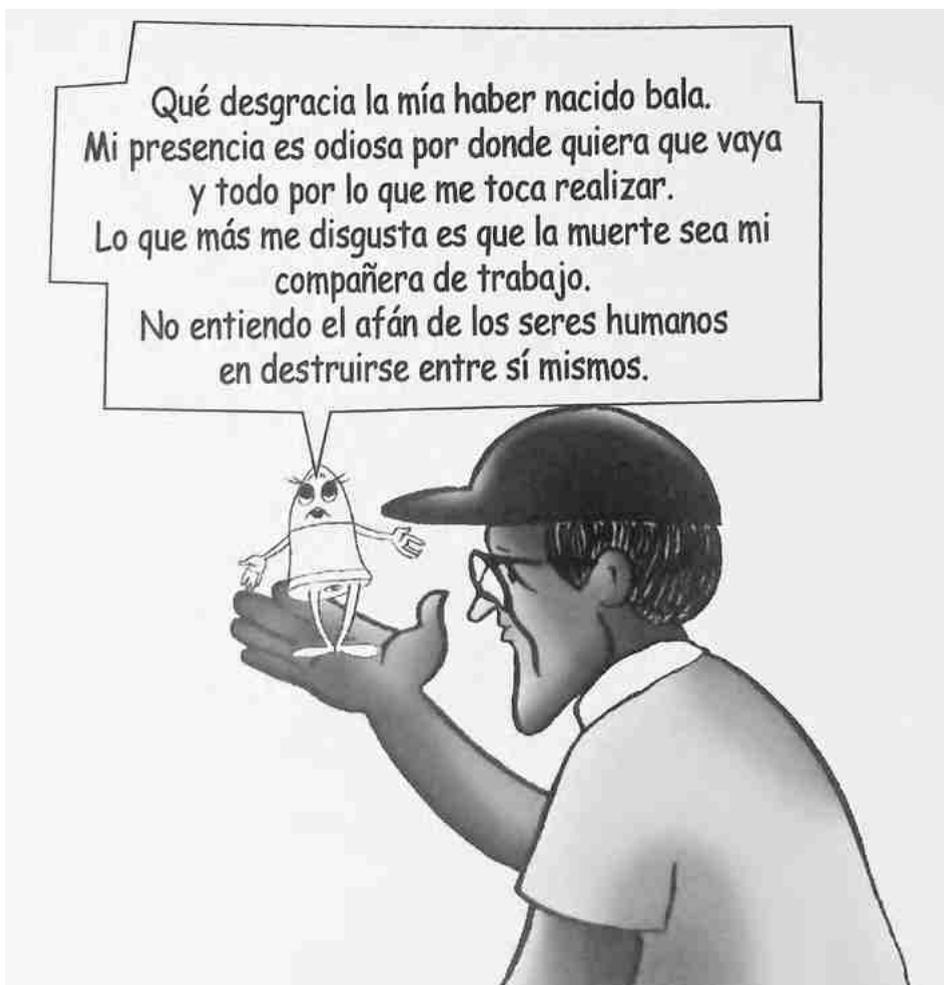
acordeones, y yo haciendo fuerza por el de la vitrina. Lo compré y me fui para la casa a tratar de descifrar eso, y aprendí a tocarlo, solo.

Yo en Medellín, tocaba un poquito de guitarra. Porque los músicos del pueblo eran mi familia. Además, en esa época casi todos eran músicos. Mi papá tocaba, mi mamá también; mis tíos, mi tío más querido tocaba la banda. Y entonces empecé a tocar yo solo; vivía en el barrio Santa Elena y allí armé un conjuntico con los del barrio, en esa época el vallenato en Cali no se oía por ningún lado. Y entonces me volví el acordeonero de los costeños, porque nadie más tocaba acordeón. Los costeños me llevaban para todas sus parrandas, porque no había más (risas). Bueno, en todo caso, yo descubrí en el barrio San Cayetano a un tipo que tocaba la caja vallenata bien, porque había vivido en la costa; con mi hermano, que era el cantante, armamos el conjunto "La Gente" y nos presentamos en ese festival en el Teatro al aire libre Los Cristales, y ganamos, ganamos el primer premio. Era un concurso de todos los grupos, porque participaban grupos de rock, orquestas y todo revuelto; el único vallenato era de nosotros. Ganamos el primer puesto por las canciones, que eran canciones propias. Y eran de lo que llaman ahora protesta. Gané el concurso porque en el jurado estaba Alfonso Valdiri, que era del partido comunista y Graciela Arango de Tobón, que era costeña.

Un día me encontré en la calle con el maestro Valdiri y él me reconoció. *"Vea, ¿usted no fue el que ganó en Los Cristales? A mí me gustó mucho su música, eso es un neo vallenato. Es un vallenato urbano. Yo quisiera hacer unos arreglos para la orquesta juvenil del conservatorio"*, me dijo. Yo le dije que listo. Entonces fuimos a la casa de él, él vivía por el barrio Los Cristales, y le grabé las canciones. Y me dijo *"¿Usted por qué no estudia música?, ¡ome!"*, y yo le dije *"No, maestro, yo estoy muy viejo para eso"* y me respondió *"Vaya al Conservatorio que yo lo recibo y hablo allá para que lo matriculen"*. Entonces así fue, y me dije a mí que no iba a seguir con la vaina de la caricatura. Me metí al conservatorio con el maestro. Estuve como tres años.

Luego vino una huelga de los estudiantes, en la cual el maestro aspiraba a dirigir el Conservatorio, y esa huelga se perdió, entonces él decidió retirarse y montar su academia "Musicales Valdiri". Como a mí no me interesaba tener título sino aprender música, me fui a estudiar con el maestro a su casa con otros dos compañeros. Eso fue en el año 1972, yo tenía como 22-23. Luego con la música vi que a la gente no le interesaba la buena música y me pareció que no valía la pena estudiar música, porque uno tocando y la gente no apreciaba el trabajo musical.

Y llegó Balita



Para esa época fue cuando me encontré la balita en la calle. Una bala de verdad, completa, sin disparar. Una bala calibre 38 largo que se salvó de la muerte. Entonces se me ocurrió lo de Balita, y como yo ya tenía la experiencia de dibujar en una prensa, entonces se la mostré a Timmy Ashe, él era un personaje que había trabajado en el periódico el *Occidente*, y de ahí pasó a *El País*, como jefe de producción. Timmy era un tipo que me contrataba para tocar en unas parrandas las berracas, él era de la clase aristocrática, pero le gustaba el vallenato.

Entonces cuando él está en *El País*, yo le mostré lo de “Balita” y a él le gustó mucho la idea y se la fue a presentar a Rodrigo Lloreda, el director, entonces así fue la cosa y se aceptó publicar a “Balita” en la página de los “monos”. En esa época, *El País* sacaba un suplemento de caricaturas dominical, y empezó a salir “Balita” como página entera y a color. Eso fue en 1973.

Cuando Timmy sale de *El País*, salió también “Balita”, porque resulta que nosotros los caricaturistas colombianos no podemos competir con las historieta gringas. Porque en el caso mío, tenían que hacerle selección color a color, mientras que las gringas ya vienen listas para imprimir y no tienen que hacerles nada más. Aquí en cambio tenían que hacerle varias cosas, que separación de planchas y de color, así que económicamente ellos prefieren las gringas a las nacionales. Y como Timmy era el encargado de esa parte técnica, por eso no se fijaban ellos mucho, y cuando él sale, también me sacan porque les salía más caro. A ellos no les importa si es buena o no, es una vaina económica.

Yo seguí trabajando el personaje y en 1978 saqué un libro con ella como protagonista. Luego “Balita” vuelve a *El País* en el año de 1988, en la época de Julio Riasco; él fue un alcalde de Cali, negro. Cali nunca había tenido un alcalde negro, pero claro era un negro rico. Terminada su alcaldía sale a dirigir las páginas editoriales de *El País*. “Balita” empieza a salir, pero en la página Editorial, la página 4ta, ya con una viñeta, no como caricatura de página entera sino como viñeta. Y ahí empieza “Balita” a salir todos los días con un comentario.



A “Balita” la sacan de *El País* por un comentario que hizo, que le cayó a Rodrigo Lloreda, el dueño, fue en la campaña de la constituyente. Yo hice la caricatura pensando en Álvaro Gómez Hurtado y en Misael Pastrana Borrero, que estaban aspirando a ser parte de la constituyente, entonces “Balita” dijo: “La constituyente también es el centro de reencauches de los políticos gastados en la ruta de la utilidad”. Bueno, eso salía en la página

4ta, y en la página 5ta aparece Rodrigo Lloreda invitando a que votaran por la constituyente, para la que él también estaba de candidato. En esa época no había computadores, las páginas se armaban en unas mesas separadas, entonces cuando salió el periódico publicado donde aparecieron esas dos páginas así, se leía como si el comentario hiciera referencia directa a Rodrigo Lloreda, pero en realidad yo lo había hecho pensando en los otros, ahí fue donde me sacaron (...). Y así fue como “Balita” terminó su vida en el periódico. Pero claro, siguió saliendo en los libros, el último fue “El cultivo de la paz”, que fue ganadora en esa Convocatoria de estímulos del 2016.

Bueno, además de “Balita” hay otras caricaturas, como los “Democráticos” que salían en el periódico *Caja de Herramientas* que empezaron a sacar los de Foro por Colombia, y publicaciones alternativas. Nosotros en los años de 1979-80 sacamos la *Revista Clic*, con Ricardo Potes, Diego Pombo. La idea de la *Revista Clic* era hacer un análisis de las historietas y además presentábamos nuestras alternativas. En esa revista yo sacaba los “Emergentes”, que eran unos mafiosos que querían entrar en el mundo de la cultura; mucha gente dice que ha sido lo mejor que he hecho; esos hacían comentarios políticos.

Esa revista la pagábamos de nuestro bolsillo, una revista de análisis y de estudio de la historieta; fue pionera en Colombia en hacer esos análisis, analizábamos al fantasma, a los súper héroes y presentábamos cosas alternativas, en el caso mío “Los Emergentes”. Esa revista fue muy importante.

El año pasado en España me llevé una sorpresa, porque allá presentaron el documental que me hicieron en Alemania. Entonces a esa presentación fue un tipo con la colección de esas revistas, imagínate después de 40 años. Y yo le dije “¿usted de dónde salió?” y el me comentó que era el hermano de Ricardo Potes y que Ricardo le mandaba la revista. Pero la sorpresa mayor fue que con él iba una señora española que fue a acompañarlo, pero ella no tenía idea del personaje del documental, y estando ahí se enteró que yo era el autor de “Balita” y entonces me dijo “*Vea, cómo le parece que usted era de mis ídolos cuando yo era niña*”. Y me ha contado una historia tremenda: “*es que mi papá, aquí en España, era del Partido Comunista, y estábamos en plena dictadura de Franco, y entonces los comunistas de Argentina le dijeron a mi papá que por qué no se iban para allá, entonces nos fuimos para Argentina. Allá también estaban en dictadura y mi papá nos tenía prohibido leer historietas gringas y entonces resulta que en Argentina los comunistas de Bolivia le mandaban*



camuflada en bultos de papas los libros de "Balita", la Revista Clic y otras cosas de historietas alternativas que publicaban en América Latina". ¿Cómo le parece, ah? fue increíble eso. Claro, viajó por el continente "Balita".

En Ecuador hicieron un montaje de “Balita” en una obra de teatro y en Manizales también, y aunque las revistas se vendían, la circulación fue espontánea, la gente le sacaba copias y las regalaba. Yo nunca he tenido relación con ningún partido político, yo he sido totalmente ajeno a eso, aunque por mi manera de pensar, me han metido siempre con cuentos de la izquierda y el anarquismo. Cuando el Bando de Villamaga salió, me llegaban muchas cosas de Bélgica, de Suecia, de los anarquistas de Europa, diciendo que Villamaga es un proyecto anarquista, y yo no tenía idea de que era el anarquismo.

Villamaga



La curiosa I. Autor: León Octavio Osorno

Cuando ellos empiezan a mandarme revistas anarquistas yo me doy cuenta que sí, que Villamaga era un proyecto anarquista. Villamaga fue un trabajo que tiene que ver con mi vida personal, porque es que Villamaga soy yo, que me puse como un país cuando descubrí esa energía del amor, del amor bilateral, como antes era unilateral, y entonces cuando ese amor llegó me produjo un sacudón interior, entonces yo me puse a contar esa historia como si yo fuera un país, y empecé a relatarlo como un periódico, eso se llamaba The Magic Village Times, porque la chica con la que yo estaba en esa relación era una chica gringa, entonces el periódico se llamaba así. Yo hacía tres copias, una para ella, otra para su compañera con quien compartía en Restrepo-Valle, ella vivía allá y, otra para mí, entonces todo lo que pasaba en la relación yo lo volvía noticia y era el periódico. Cuando ya empecé a darle más forma como de un trabajo más estructurado, ya no como una vaina amorosa, sino más universal, le puse Bando de Villamaga, Villamaga por el periódico, pero Bando porque en mi pueblo, como no había nada de comunicaciones, el alcalde tocaba un tambor en la puerta de la alcaldía los domingos, y la gente decía, "Ah, están tocando Bando", eso viene de allá. Entonces, cuando los campesinos iban a la alcaldía, el alcalde empezaba a comunicarles. Entonces yo por eso le puse Bando, por ese recuerdo de mi pueblo. Esa cosa del Bando, que ya desapareció, lo reviven en la feria, tanto en la de Cali, como la de Barranquilla, como la de Pasto, la feria empieza con la lectura del Bando.

Bueno, así es como el Bando de Villamaga sale. Resulta que eso era un documento íntimo, pero yo ya lo tenía estructurado como una publicación, lo hacía a mano porque en esa época no había computadores, mandaba a levantar los textos en una máquina llamada Composer, que era como una máquina de escribir, pero sacaba los textos como impresos y uno los pegaba, y las fotos las hacía en el cuarto oscuro.

"Villamaga es el mundo opuesto a Kanibballia, que está en la mente de todas las personas creativas inconformes con la realidad, capaces de diseñar nuevos mundos y trabajar por el cambio porque saben que 'quien no arriesga un sueño, no saca un mundo nuevo' y que 'buscando lo imposible, se llega a lo posible'."

Un día de borrachera, a un amigo en mi casa me dio por mostrarle esos originales, al calor del ron, Habana Club, y el tipo me dijo "Hombre, eso es un trabajo revolucionario. ¿por qué no imprimimos doscientos ejemplares como regalo de navidad y yo pongo la plata?". Y le dije, "bueno". Y entonces, así fue como él me dijo "Yo tengo un tipo al que yo le regalé un taller de litografía, con

el único compromiso de que él me imprime las cosas que yo lleve, solamente llevando los materiales". Entonces fuimos a hablar con el tipo; que cuánto se necesita, qué cantidad de papel, compramos los materiales: papel, las planchas, todo. Y se los llevamos allá a San Nicolás... Pues llegó diciembre y el tipo nunca nos hizo nada, y nosotros con la idea de que ese era el regalo de navidad.

Yo trabajaba en una litografía, fui y hablé con la gerente, y le comenté lo que me había pasado, y me dijo que ya habían despachado a todo el personal a vacaciones colectivas pero que iba a hablar con ellos, y los compañeros dijeron, "*Bueno, vamos a imprimirlo sin cobrar, únicamente por solidaridad con el compañero*". La empresa nos prestó el taller; todo, la maquinaria; entonces llevamos el equipo de sonido, aguardiente y armamos una fiesta la berraca en ese taller; y así fue como Villamaga se imprimió, edición No.0, se imprimió en esa rumba tan berraca. Y el 24 de diciembre los compañeros me estaban entregando los 200 ejemplares.

Después de que salió Villamaga empiezan a llegar cartas de muchas partes, inclusive de varios países, sin estar nunca a la venta. Llegan de México, República Dominicana, Argentina, de gente sintonizada con el cuento de Villamaga. Entonces Óscar Vargas empieza a llamar a los amigos músicos y se arma el Bando Musical, que tocábamos pura música antillana y de las mitologías de América, pero música Negra, de Candomblé. Ese grupo era una berraquera, estaba Liliana Montes, María Fernanda Martínez, que después se volvió actriz, Baltazar, Cobito, Leonardo Vidarte, María del Carmen, la cantante de la cadera que murió de cáncer... ¡No, eso era un grupazo!

Resulta que como una de las tres copias que yo hacía, de las primeras de Villamaga, una la recibía Carmen Lucía, que era la compañera de la gringa, y ella se fue a trabajar al Chocó como trabajadora social y allá se quedó viviendo con su compañera Olga Teresa. Finalmente se quedó viviendo en Chocó y montó la Posada Villamaga. Por eso en el Bando de Villamaga hay un aviso de la Posada de Villamaga de Carmen Lucía y Olga Teresa. Por allá andaba una vez Gustavo de Roux de paseo con Eliana, y se alojaron en la Posada Villamaga, allá leyeron el Bando de Villamaga, pero ellos no me conocían, entonces le dijeron a Carmen Lucía que estaban haciendo un disco de música de los negros del norte del Cauca "*Luchas cantadas*" y que iban a buscar al que había hecho el Bando de Villamaga para que les hiciera la carátula. Entonces cuando llegaron a Cali me buscaron y me dijeron "*Ve, ome que estuvimos en Chocó, conocimos la publicación Villamaga*"

y como vos hiciste todo ahí, necesitamos que nos hagas la carátula del disco". Ahí fue cuando me conocí con Gustavo y con Eliana y empezamos a hacer trabajos conjuntos.

Gustavo y Eliana presentaron un proyecto al Banco de la República para hacer unas conferencias en el Pacífico sobre el origen del negro en América y nos metieron a nosotros como Bando Musical para ilustrar las conferencias, y eso recorrimos todo el Pacífico, hasta Barbacoas. Eso fue una vaina muy, muy bonita. Así fue como se regó la bola de Villamaga. El Bando Musical duró 4 o 5 años porque Baltazar se fue a vivir a Japón, Cobito se fue a estudiar a Londres, a María Fernanda Martínez le resultó ser actriz en una telenovela en Bogotá y así fue como se desmanteló el grupo.

La música y la comida: Campo y Sabor

Cuando hubo el terremoto en el eje cafetero, nosotros teníamos la fundación Ambientarte, que habíamos creado con Óscar Vargas, con Ricardo Ochoa, Mario Potes, Chucho Mosquera y Liliana Montes, para hacer unos trabajos en el Norte del Cauca en la recuperación de las culturas tradicionales; eso se llamó el Fecunda. Entonces, cuando sucedió el terremoto había que hacer intervención allá, en la recuperación, en la reconstrucción; y había un proyecto de comunicaciones para ir divulgando todo lo que se estaba haciendo. A mí me mandaron como representante de Ambientarte a hacer los programas de radio y los programas de comunicaciones, que incluían también un boletín impreso. En una de esas veredas por allá arriba, me encontré con unos campesinos que eran músicos, conformados por el patrón, el director del grupo y otros tres empleados de él, jornaleros. Yo fui a esa vereda y los conocí, les conté del programa de radio y les dije *"bueno, ¿por qué no hacemos el programa en vivo, tocando nosotros?, yo me uno al grupo"*, y les pareció la idea. Entonces hacíamos los programas de radio en la emisora.

Cuando se acabó el proyecto, me tocaba volver al Valle, yo empecé a decirme *"bueno, voy a empezar a crear un grupo así, de campesinos que sean músicos"*, y así fue como empecé en las correrías, a ir mirando. Yo tenía una casita por allá en Chicoral, una vereda de Bitaco-la Cumbre, Valle. El cantante William y el Noraldo, hermanos, que tocaban el requinto, eran vecinos míos y ahí entonces nos poníamos a tocar. Y cuando empecé a viajar al Cauca, a volver a actividades en el Cauca, fui escogiendo los músicos caucanos. Por

eso Campo y Sabor, porque tiene gente del Valle y del Cauca, y así fue como armé el grupo. Pero este grupo tuvo una cosa diferente al grupo de Córdoba, donde fue el epicentro del terremoto, allá cantaban música parrandera y música despechada, pero música que ya estaba sonando. Yo me dije, no, este nuevo grupo se va a especializar en cantarle a la comida, y ahí un día empecé a componer, y ahí volví yo a la música, a componer canciones a la yuca, a la arracacha, a la cidra, a todo eso.

Hay que cantarle a la comida porque es lo que cultivan los campesinos, es lo que está más cercano de ellos, además pues como el cuento ha sido la paz, pues sin comida no hay paz; es un elemento importantísimo para que haya paz, la comida. Y la otra cosa era que yo había sido muy crítico de España, que vinieron acá y acabaron con los indígenas, pero me puse a pensar que de todo eso que pasó que ya no tiene reversa, había también que mirar lo que pudo quedar de positivo y me dije: la comida. Porque ellos trajeron cosas que acá no había y se llevaron para Europa cosas que allá no había, y de ese intercambio se cambió la comida en el mundo, porque se llevaron el maíz, la papa. Vea usted cómo comen papa allá, en Alemania, en España ni se diga, o sea papa, que la llevaron de América. Vaya usted a Italia y vea que todas las comidas tienen tomate, y lo llevaron de aquí, o sea que eso cambió la comida en el mundo, no solamente en España. Y nosotros viviendo del café, y el café lo trajeron los españoles y también la caña, entonces eso es lo más importante, la comida. Y ahí mismo empecé a componer las canciones a la comida. Como a mí me gusta mucho la botánica, empecé a componer destacando los aspectos botánicos, con una intensión pedagógica de que los campesinos conozcan ese lenguaje que se queda en la universidad. Ellos tienen que saber esa arracacha de dónde viene.

A partir de la botánica que aparece en las canciones es que empiezan a tener conciencia de que eso es importante, de que ese producto que tiene un nombre aquí, puede tener otro nombre en otro lugar. Por ejemplo, la cidra en Boyacá no se llama igual, se llama guatila, o el lulo en Ecuador le llaman naranjilla. Entonces, todo eso en las canciones se va diciendo, más el nombre científico y qué cosas se hace con eso. Esa fue la idea de Campo y Sabor, cantarle a los recursos genéticos no valorados. El grupo ha ido circulando por distintos lugares de Colombia sin que nosotros nos hayamos vendido. La gente nos escucha, nos recomienda y nos llaman de otros lugares. Por ejemplo, la Universidad de Caldas, con el jardín botánico, ellos hacen un evento cada dos años que se llama "Ecovida" y nos invitan siempre, somos el grupo oficial.

Disoñando el futuro

En 1994, en la publicación del Segundo Bando se me ocurrió la palabreja: disoñar, disoñar con los sueños. Pero no para quedarse soñando, sino para construir; entonces esa palabreja cayó como una semilla en la Cocha, Nariño, en la ADC, Asociación para el Desarrollo del Campesino. Ellos me dijeron que esa palabra era una semilla y que había que sembrarla, fue así como se realizó un evento que se llamó Disoñadores del Futuro. Ahí estuvo invitado Manfred Max Neef. Por ahí también pasó Alfredo Molano, Eduardo Galeano, Diana Uribe, William Ospina. Disoñar implica imaginar y construir otros mundos. Es como cuando a un arquitecto le encargan un diseño, él primero tiene que imaginarlo en su cabeza para después pasarlo en el papel, pero primero lo disoñó.

Nosotros hacíamos los talleres de disoñar, o sea inventar mundos otros pero posibles. En el ejercicio cada uno se inventa su mundo, tiene toda la libertad de disoñarlo, y lo disueña y lo hace en una tablita, con relieve, y le arma su estructura, su carta constitucional, su forma de gobierno, su sistema económico, todo lo de un país.

En los talleres que yo hago no hablo de política, yo hablo de polética que significa conciliar la política en la ética, porque en la política la ética no existe. Entonces, como los muchachos se ponen a trabajar en esa cosa de inventar el país, necesariamente tienen que meterse en el tema de la política, así no les guste la palabra, pero cuando ellos mismos se ponen a pensar en un sistema de gobierno para el país les toca pensar en la polética.

Yo desde siempre he ido en contravía, todo lo mío tiene un fondo pedagógico y de cambio. Nunca he pensado en farándula o que la gente se va a divertir, no, es una vaina de transformación mental, primero. En Villamaga siempre hemos trabajado sobre esa línea de que el cambio empieza revolucionándose cada uno.

Actualmente estoy haciendo el tercer Bando, ya lo tengo casi listo. De ese trabajo ya presenté el primer borrador en Málaga. En este tercer Bando le damos duro a un personaje funesto, que es el bárbaro Ubris, que tiene mucha injerencia en la Kanibalia de Colombia. Y resulta que me están parando más bolas en España que aquí, yo por eso ahora estoy trasteándome para allá, para trabajar en Málaga. Allá dejé la exposición de Villamaga, y la exposición de "Balita" se la doné al Observatorio de No Violencia de Madrid, porque uno no es de donde nace, sino de donde lo quieren.

INFANCIA(S) Y REBELDÍA(S) ACTOS VIVOS DEL CONOCER QUE (SUB)VIERTEN EL CONOCIMIENTO¹

Manena Vilanova²
Docente-investigadora UNAE

INTRODUCCIÓN

Esta presentación se ha escrito a manera de instalación artística. Se trata de un texto con el que podamos jugar a través de actos escénicos narrados, documentación, vestigio en el pensar de la poesía, palabras que rompen las definiciones ya acuñadas y enclaustradas.

El texto juega con el pensamiento de autores que defienden la importancia de escuchar a la infancia, como es el caso de Alfredo Hoyuelos e Isabel Cabanellas, juegos de voces alternadas desde mi boca y entre mis recorridos, donde el acto de escucha decanta en un arte que (sub)vierte el conocimiento. El texto se presentará en conjunción con la instalación de imágenes para que los asistentes puedan entrar en juego con lo planteado en cada acto de rebeldía como un juego provocativo.

¹ Este texto fue la reflexión que aperturó como conferencia inaugural en el evento: *Infancia(S) sin desarrollo o el lugar de la experiencia como rebeldía educativa*. Actividad realizada en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium con el apoyo del Observatorio de Realidades Sociales de la Arquidiócesis de Cali y el Centro Internacional de Investigación PIRKA, entre el 1 y el 7 de junio de 2019. El texto fue pensado y escrito desde la experiencia de la autora en la creación y vida de la Escola Polinyà en Barcelona-España.

² Doctora en Educación.

Narro y recorro en primera persona de manera continua y sin la interferencia de citas para evitar que se corte su continuidad, pero en el mismo hacen efecto los ecos semiopráticos desde las relaciones interculturales de Grosso, la escucha heteroglósica de Bajtin, la exterioridad de Foucault, la deconstrucción de Derrida, la mirada hacia la cultura infantil de Hoyuelos y Malaguzzi, el sentido estético del pensamiento infantil que pone en juego Cabanellas.

Presentación en actos:

Esta conferencia está escrita, presentada y vivida bajo una modalidad de actos rebeldes, esos que tratan de pasar desapercibidos porque si les dieran importancia removeríamos la tierra. Consta de 5 actos, cada uno cuenta con los personajes que se deslizan por el texto de manera sutil. La lectura de un pensamiento que cuestiona y busca deconstruir la academia. También, participa la documentación viva del ESTAR con los niños y en algunos momentos la poesía entra en juego como efecto del vestigiar la palabra y el pensamiento.

Primer acto de rebeldía:

ASUMIR EL RIESGO

Presentar los personajes:

la academia, la provocadora, el perdedor.

*No me busques en la noche
la oscuridad es una luna latente
que me asusta cuando la veo brillar.
No me busques,
y si me encuentras piensa que es casualidad.
Te he visto y ya no puedo esconderme
pero, si me has visto no te acuerdes de mí.
Quizás, ya no me puedo salvar.*

Manena Vilanova.
Mayo, 2019.

Presento, como en otras ocasiones, una escritura rebelde, no solo por lo que pueda decir, sino por la manera como se dice, porque el discurso siempre queda a salvo, los académicos nos hemos encargado de que eso ocurra a

través de las estructuras argumentativas y la comprensión. Por eso, la rebeldía de un texto no está en lo que se dice, sino en la manera como el mismo se (ex)pone. Lo mismo nos ocurre cuando leemos la estructura de nuestros recorridos predefinidos por lo que vamos a comprender, es decir, leemos, comprendemos, pero no escuchamos. No obstante, nos encontramos con tantas personas que han leído los mismos libros que nosotros, generan discursos que aparentan vanguardismo, justicia y dignidad, pero actúan en un sentido totalmente distinto.

Actuación, pensamiento y escucha hacen sentido en este texto, para que la estética de su (ex)posición genere ecos sobre los cuerpos.

Diré, entonces, que me alegra saber que han venido dispuestos para que los cuerpos escuchen, porque estas palabras no están hechas para semantizar, sino para desencajar significados. Estas palabras, invitan simplemente a jugar, caminan por la vida, por eso no pretenden generar comprensión, sino conmoción.

Este texto es una apuesta por el ruido que genera infancia(S), una "S" vibrante sin contorno fijo, es decir, se trata de una "apuesta estética" o "provocación en juego".

Se ha escogido la apuesta como acción y efecto, porque al apostar por algo hay que asumir todas las consecuencias que implica jugar, especialmente la de perder.

Cuando digo "asumir las consecuencias que implica jugar" estoy señalando que se necesita estar dispuesto a que nos pase cualquier cosa para que ese acontecer nos atraviese. Jugar para desproteger al conocimiento preestablecido y desprevenimos del mismo para poder salir de él, no porque el conocimiento tal como lo tenemos no haya constituido una realidad, sino para que podamos crear otra realidad, lo cual es una acción propia de la capacidad de jugar que podemos aprender de niñas y niños.

De la misma manera, me interesa señalar el pensamiento desde el lugar de la pérdida, pero no para contar la historia de los que perdieron, sino para que cuestionemos cómo se ha naturalizado la acción de ganar, de tal manera que siempre hay que ganar, aun perdiendo hay que estar adentro o semiadentro y, para ello, no importa lo que se haga, es decir una ética hueca y sin principios³. De esta manera, el perder sin pretensión alguna será un pensamiento diferente, desencajado, débil, pero potente.

³ Lo que la sabiduría popular señala como: "sino la pierde la empata".

Perder o ganar son acciones y como tales son pensamientos en sí mismos. La complejidad del pensamiento infantil nos invita, de una vez por todas, a mirar las acciones como pensamientos en sí mismo. Somos y pensamos en nuestras acciones y no en nuestros discursos. Infancia(S) no apuesta por un pensamiento-ideal, sino por un pensamiento-cuerpo donde pasan las cosas, (ex)puestos sin excusas ni justificaciones.

Se ubica la pérdida como condición del pensar, como acción misma por fuera de las estrategias, para que el pensamiento se desplace y pensemos en su movimiento, pero no para “reaccionar a tiempo”, sino para sentir lo que nos pasa mientras se desplaza.

Entonces, apostar por el ruido que genera infancia(S) nos ubica, como diría Foucault en un “pensamiento exterior”, afuera, jugando, aunque sabemos que vamos a perder; porque al perder nos (re)conoceremos de otra manera, es decir; intentaremos volvernos a conocer sin predefiniciones, ni pretensiones específicas.

Segundo acto de rebeldía: INFANCIA(S)

Presentación de los personajes: infancia(S)

*Anida en la mirada infantil
un encanto indescifrable,
un pensamiento agitado,
ojos, pupilas agrandadas,
y un horizonte fractal.
Anida en la mirada infantil
una emoción expansiva,
un pensamiento abismal,
roce, gestos extendidos,
y una ausencia de comprensión.
Anida en la mirada infantil
una nostalgia escondida,
un pensamiento indefinido
juego, riesgo y experiencia
y un cuerpo vivido.
Anida en la mirada infantil*

*el vuelo de un pájaro herido,
el pensamiento del agua,
el rastro de las piedras
y la risa de un gorrión.*

Manena Vilanova

Mayo 2019

Estamos acostumbrados a que cuando nombramos infancia estamos hablando de niños y niñas, a tal extremo que podemos definirlos antes de estar con ellos. Muchos dirán que es un acto propio de representación del pensamiento, avances de las teorías del desarrollo y el efecto mismo de los estudios ontológicos y el conocimiento sobre el ser humano. Y sin duda lo son, pero ningún camino está acabado, ningún camino deja de bifurcarse, la tierra se abre y entre sus grietas surgen otros paisajes. Somos nosotros los que decidimos por dónde y cómo caminar. Somos nosotros quienes decidimos ganar o perder.

Como mujer y maestra de educación infantil, dudo tanto del discurso del conocimiento que ya existe, de la episteme como tal, de la lengua y del significado estructurado de las frases y las palabras, porque quienes nos hemos arriesgado a ESTAR con las niñas y los niños, sabemos que las representaciones y sus clasificaciones, solo nos alejan de ellas y ellos.

Infancia(S) es mi manera de escribir esta sensación enigmática, irrepresentable y siempre nueva que me produce el ESTAR con niñas y niños, Infancia(S) es una palabra dibujada, es el trazo de la rebeldía en contra de lo preestablecido.

Resalto en infancia(S) la relación en sí misma, como lugar para acercarnos a niñas y niños, la relación como lugar incapturable, cotidiano y del que no podemos escapar con definiciones, esquemas o representaciones. La relación que generamos en el (con)tacto y la creación conjunta, esa experiencia siempre plural que no está centrada en el sujeto, sino en lo que nos pasa mientras estamos juntos.

Por eso, cuando hablamos de infancia(S) no se trata de un sujeto ni de una subjetividad, sino de una experiencia viva. No necesitamos de los discursos que han diseñado al SER docente contemporáneo, ni quién es el niño y la niña de esta era, no necesitamos de las clasificaciones por etapas, ni requerimos identificar momentos, escalas, procesos o estadios de madurez.

No sería raro que, en este momento, los psicólogos y más si se trata de psicólogos educativos, se alejen de sus cuerpos e interpreten mis palabras definiendo que se trata de una perspectiva emocional, tratando de reducir la relación a la definición de las emociones y los sujetos, como si cada día pudiésemos sentir lo mismo, como si la alegría o la tristeza o el dolor pudiesen definirse. Una muestra de lo anterior es que a Frida Kahlo no le alcanzó la vida para acabar de pintar su dolor en sus cuadros.

Infancia(S) realiza la pluralidad de la relación, es decir, no es lo que ME pasa a mí cuando ESTOY con niñas y niños, sino lo que NOS pasa, y no se enfoca sobre los sujetos sino sobre lo que hacemos juntos. Por eso, la pluralidad de infancia(S) se encuentra en el afuera, en la conexión de la mirada, en la sonrisa compartida, en el asombro de las acciones, en la sintonía desde el gesto, en la agitación del jugar, en la profundidad de la contemplación, en las fracturas de las incomprensiones. Múltiples lugares donde anida la relación para poder crear un “conocimiento otro”.

Tercer acto de rebeldía: APRENDER Y ENSEÑAR DESDE LA DESOBEDIENCIA

Los personajes: la didáctica y el currículo, la desobediencia y los murmullos.

Al llegar hasta este momento, no es raro que surjan los comentarios entre docentes, asegurando que lo que he dicho “suena muy bonito”, pero... el murmullo gira alrededor de preguntas como las siguientes: ¿cómo van a aprender los niños y las niñas desde esa dichosa rebeldía? ¿Cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación? ¿Cómo vamos a ser tan ilusos de arriesgarlos a entrar en un pensamiento de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Este es el momento en el cual nos sentimos con la responsabilidad que nos ha otorgado la autoridad del conocimiento, es decir asumimos quién tiene el conocimiento y quién lo debe enseñar. Desde luego, nosotros en calidad de

adultos entramos en esa condición de superioridad en donde lo que nosotros sabemos es lo que los niños y las niñas deben saber y lo que ellos saben está en una escala inferior y, por lo tanto, no tan importante, nominada como “infantil”.

Este es el momento en el cual el niño y la niña vuelven a tener la categoría de sujetos que aprenden y el o la docente la categoría de sujeto que enseña. Este es el momento en que la relación de encuentro se ve truncada, nuevamente se deja de lado “la relación intercultural” (Grosso, 2018) entre colectivos con una visión de mundo distinto, y se restaura la monumental estatua de la enseñanza-aprendizaje a nivel intergeneracional dentro de su escala evolutiva, bajo la condición que ha establecido la imagen del SER humano.

Intempestivamente el discurso del currículo y la didáctica se han instalado académicamente como instrumento de control y regulación del conocimiento, reclaman su lugar y su condición de autoridad dentro de la educación. Y es que la docencia planteará la importancia del currículo y de la didáctica como disciplinas pedagógicas, bajo un tono de orden y formalidad señalarán que es importante saber que el objeto de estudio son las competencias que se deben enseñar a los sujetos que las aprenden. No sólo acuden a su condición de volver a centrar el foco de estudio en la silueta referencial del sujeto, sino que además levantan los muros de lo objetual y la objetividad. Es decir, generan un doble distanciamiento y para ello usan el binomio inseparable de la expresión “enseñanza-aprendizaje”.

Pero, aun reconociendo el desconcierto que pueden generar estas palabras en nosotros, volvemos a preguntarnos, ¿Cómo vamos a ser tan ilusos de arriesgarnos a entrar en un pensamiento de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Más allá de que la pregunta encierre un patrón de superioridad, la misma parte de que maestros y maestras sentimos que podemos enseñarles a ganar competencias para “conquistar el futuro”. Sin lugar a dudas es así, nos encargamos de enseñarles a conquistar el mundo colonizando su cultura infantil. Porque los actos de colonización en la actualidad se han sofisticado, al igual que los de exclusión y segregación, a partir de patrones de totalitarismo dentro de los discursos de excelencia que se predicán a nivel educativo, donde la “selección natural” se convierte en procesos de exclusión social. La educación y las instituciones educativas se han ido consolidando en el instrumento bajo el cual se gana la autoridad para decir quién puede ser competente y quien puede competir.

Cuando la infancia se plantea como cultura, se usa un término antropológico para generar una condición de respeto frente a un colectivo desde

su saber, pensar, sentir y crear. Pero se debe señalar que no se trata de una interpretación antropológica de la infancia, sino de una posición ante la vida. Quizás en algún momento la defendí como una posición política, pero considero que la política sigue atrapada en su necesidad por ganar y no en su deseo por pensar y atender las relaciones entre unos y otros.

Pero volviendo a nuestra pregunta, pensemos en el acto educativo de enseñar competencias a niñas y niños, es decir de generar habilidades y destrezas específicas que están clasificadas según las estructuras evolutivas del desarrollo humano. Pensemos en las distintas metodologías que se han ido filtrando dentro de nuestra vida en la escuela y en si las mismas tienen sellos de garantía sobre lo que enseñamos. Muchas llegan hasta nosotros con el aval de las investigaciones académicas, donde se comprueba que las mismas “sirven”, es decir que se ha hecho un estudio en distintos contextos educativos para poder emitir una conclusión que nos permita generalizar y difundir el resultado, y en este caso la metodología y sus materiales se presentan como un producto con buenos resultados.

Generalmente los materiales y las metodologías “para enseñar mejor” ganan la atención del docente, de cierta manera nos hemos constituido a través de una formación continua en metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Es decir, nuestros procesos formativos nos han llevado a confiar más en una metodología que en la infancia como colectivo con un saber y cultural de otro orden. Las metodologías nos han llevado a seguir pensando que el conocimiento solo puede ser el que ya existe y que nosotros somos los artífices de seguirlo conservando.

Sin embargo, leemos, escuchamos y sobre todo vivimos algo distinto. Nada de lo que se supone enseñamos tiene relación ni siquiera con lo que ocurre con las disciplinas desde las cuales nos han organizado el conocimiento y menos aún con la vida. Las matemáticas ya no son exactas, las lenguas sobreviven a las estructuras lingüísticas, la historia no son hechos infranqueables sino acontecimientos con posiciones diversas que han marcado de distinta manera la vida de la gente y de los pueblos según la vivencia que los mismos hayan tenido, la geografía se fractura, el arte genera pensamiento desde la sensibilidad, el deporte produce no solamente deportistas, sino dinero, y así podríamos hablar de todas esas disciplinas que aún persisten dentro de la escuela.

A pesar de todo esto, seguimos creyendo que podemos enseñar y que los niños y las niñas van a aprender lo que nosotros queremos que aprendan. Importante señalar que cuando digo que creemos que podemos enseñar, no se trata de un acto de fe sino de una “sensibilidad abierta hacia”. De esta manera, nuestra sensibilidad no deviene de la relación con niños y niñas, sino de

la relación que tenemos con el deseo de enseñar con una u otra metodología, escuchando al currículo y a la didáctica.

Y en el transcurrir de nuestra actividad docente, los niños y las niñas parece que aprenden, y nos sentimos triunfadores porque la metodología “sirve”. El aprendizaje depende de la metodología y no de lo que les pasa y nos pasa con los niños y niñas. Logramos que sean capaces de negociar en contra de su propia cultura... Peor aún, el aprendizaje ha servido para colonizar su relación con la vida. El acto educativo más elevado no es lo que aprenden, sino la manera como se relacionan con lo que aprenden. Con esto quiero hacer énfasis que siempre el acto educativo es un efecto de la relación y que lo que produce el aprendizaje es la relación en sí misma.

Entonces, cuando nos hemos preguntado ¿cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación? La respuesta está en si seremos capaces de plantearnos la posibilidad de creer en nuestras relaciones de manera particular con cada uno de los niños y las niñas, con cada uno de los estudiantes, de las personas con las que aprendemos conjuntamente todos los días, sin tener que clasificarlos, sin tener que establecer sus características a través de marcos referenciales que los catalogan... y si, además, seremos capaces de pensar en qué es lo que hacemos para que esas relaciones estén llenas y ricas de experiencias que nos inviten a pensar, a soñar, a crear y a vivir.

Este es el momento en que infancia(S) se rebela desde la desobediencia, donde lo que nos hace más humanos no es un patrón evolutivo de selección natural ante el cual nos adaptamos continuamente para irnos perfeccionando, sino un efecto de desobediencia que rompe con esa condición de continua perfección, en busca de estados de divinidad, como lo aborda Erich Fromm (1984), en los ensayos “sobre la desobediencia”. La intención no es una invitación a la desobediencia sin más, sino a una desobediencia sensible que se pregunte por lo que hacemos o podemos hacer cada día dentro de nuestros ámbitos educativos para crear espacios donde niñas y niños puedan pensar, actuar, crear e inventar con libertad y que su interacción nos permita, también a nosotros, pensar más en nuestra vida y menos en el desarrollo.

Desobedecer responsablemente, desobedecer con afecto y escucha a los cuerpos y entre cuerpos, abrirnos a la profundidad que implica ESTAR con los niños y ofrecerles nuestro mundo sin preámbulos, sin parámetros de intervención, sino con una profunda confianza en sus “formas otras” de relación (Vilanova, 2014), donde ocurre lo inesperado, pero a su vez donde no están solos, donde nuestros ojos también intervienen porque nuestra mirada nunca deja de sostenerlos.

Desobedecer provocando con astucia para generar una conmoción al vivenciar la experiencia educativa como un hallazgo múltiple, donde la conexión con este mundo es una de las tantas posibilidades dentro de la gama infinita de acciones, donde (inter)actuamos con niños, niñas y en esas acciones e intercambios siempre pasa algo distinto.

Desobedecer para aprender de la vida, en la vida y entre muchos, entre culturas y bajo una escucha intercultural, porque lo cultural no se reduce a lo étnico, porque lo cultural aún y convoca los estados y emociones a través de una sensibilidad compartida, constituye conexiones a partir de formas de hacer, estéticas y mundos simbólicos comunes que mutan a través de las relaciones.

Cuarto acto de rebeldía: LO EDUCATIVO COMO UN DESAFÍO A LA EDUCACIÓN

Presentación de personajes: la educación y lo educativo.

Cabría pensar cómo se piensa la educación desde la desobediencia responsable, provocadora, infinita y abierta hacia la vida y plantearnos: ¿será posible educar sin obediencia, es posible educar cuando la cultura deja de ser un capital humano, cuando deja de ser un patrimonio inamovible, cuando no necesita ser transmitida?

¿Será posible reconocernos dentro de la cultura desde su saber cultivado en movimiento por un colectivo? ¿Estará dispuesta, la educación, a reconocer que el acto educativo es un acto de desobediencia que siempre se escapa de los estados de control y que podemos crear condiciones para fracturar continuamente estos estados de control?

Parecería ser que la educación cada vez es más conservadora, aunque se sigue sosteniendo que es la base para la liberación. El neoliberalismo ha logrado hacer suyo el discurso educativo para que la misma se vaya sofisticando y, así, garantizar su sistema de reproducción social. Esta afirmación no es un hallazgo ni una blasfemia, es algo que ya pusieron en evidencia Bourdieu y Passeron (2001) cuando muestran que la educación es un tipo de violencia simbólica o efecto de “reproducción”, no por el contenido que genera la

misma, sino por la manera como se va instaurando una estructura para generar y reconocer el conocimiento. En términos derridianos, lo leería como un efecto de “reificación” (Derrida, 1997). Es decir, reestablecer el poder usando la lógica de los nuevos discursos, pero manteniendo las mismas acciones.

A esto le podemos añadir que la educación ha sido la encargada de naturalizar el discurso del desarrollo. Generalmente, todo lo que el docente hace lo justifica a través de procesos de desarrollo ontológico que no dejan de estar atados a una visión de mundo y a una estructura ascendente que se busca sostener, pero que no se cuestiona. Cuando la educación habla de transformación, no cuestiona este principio evolutivo, al contrario, la transformación está pensada en y para el desarrollo. Por eso lo que plantearía desde esa desobediencia es pensar en el gesto de nuestras relaciones, que en la escritura yo lo reflejo con signos de desobediencia donde trans(ito) para poder pensarnos en otras direcciones.

A razón de todo lo anterior, yo no confío en la educación, pero sí en lo educativo, como un espacio de fuga, de desobediencia donde nos encontramos con los otros y con nos-otros, donde nos disponemos a desnaturalizar esas estructuras que se han ido instalando en nosotros, biopolíticamente dirían Foucault, Hardt y Negri. Plantearnos que los conceptos no se analizan por fuera de nuestras propias prácticas, no nos interesa seguir manteniendo un pensamiento crítico habermasiano que se sostiene en la validez académica de la argumentación, lo que nos interesa es que la crítica nos atraviese, que nos hiera de vida nuestra realidad⁴.

Entonces, es importante saber que la fuga no es un lugar concreto, sino visos creativos dentro de nuestra propia realidad, pequeñas inferencias sobre las cuales podemos cuestionar esas estructuras conservadoras, acciones “tácticas” (De Certeau, 2000) que se presentan en el campo práctico. Desvíos, desbordes, fragmentos. Propuestas que permitan a los estudiantes y a nosotros, hacer cosas que no podemos predeterminedar ni sus objetivos, ni sus logros de aprendizaje, pero que están cargados de un intencionalidad pedagógica porque se abre a lo insólito, acciones que no nos enorgullecen⁵, sino que nos sorprenden, propuestas que no nos anclan a restaurar lo perdi-

⁴ La expresión herir de vida la realidad es una deriva del texto de Larrosa: “herido de realidad” para mostrar que la realidad es un efecto de nuestras acciones. En este caso se busca además de mostrar la materialidad de la realidad la cualidad con la que se genera el roce, donde la herida es una nueva manera de abrirse a la vida.

⁵ Sentir orgullo es un efecto propio de la formación porque lo que entra en juego es la condición de ascenso en el que, de una u otra manera, se ha participado para que otro quede ubicado en un lugar superior al que se encontraba anteriormente. El orgullo lleva implícito esa condición de sujeto, se corporaliza a través de ese sentimiento.

do sino a reconfigurar creativamente lo que tenemos, lo que ha hecho que estemos aquí, que nos haga reconocernos por nuestra capacidad para estar juntos, por esa interculturalidad viva de nuestros encuentros; que reconfigure nuestros espacios, nuestras relaciones, eso que decimos que es el conocimiento y nuestras maneras de conocer; que (re) cree la lengua, la lógica, la naturaleza, la literatura, las matemáticas, que con-muevan nuestras emociones y desde ese lugar nos reconozcamos por la diferencia.

Lo educativo es el acto rebelde que transita desde la pérdida, porque lo que señala es una ética de la relación y desde la misma cuestiona esa ética de la reproducción de la educación. Por eso, es importante poder rescatar y crear momentos y espacios donde podamos vivir estos actos de rebeldía, en los que podemos preguntarnos por nuestra relación con niños y niñas, por nosotros como docentes, por lo que nos hacen pensar, donde podamos indagar por el conocimiento que se ha impuesto y abrimos al que intentamos crea al ESTAR juntos.

Lo educativo busca en los resquicios, en lo que pasa en el (re)creo, en el jugar desde lo natural, en los espacios para la experiencia, al hablar con los materiales, al asombrarnos con la belleza de lo cotidiano, al fracturar la mirada de lo normal, al descomponernos y mirarnos desde el trazo... Lo educativo transita en esa pérdida de tiempo, donde sobre todo el tiempo no se pierde porque ha generado una fractura sobre la lógica del ganar y se ha convertido en acontecimiento al conocer desde el gesto y no desde el concepto.

Quinto acto de rebeldía: LA REBELDÍA COMO GESTO COGNITIVO

Presentación de personajes: el conocimiento y el gesto.

Sin duda el docente se devuelve sobre esta presentación y lee-escucha desde la lógica de la demanda, es decir se plantea todo esto y dice: ¿me están tratando de decir que haga más cosas de las que ya hago?... Claro, esto solamente tiene una respuesta... Ya tengo suficiente trabajo y no voy a hacer una cosa más.

Quizás, este planteamiento implique hacer cosas, pero no más cosas, sino pensar en espacios de tiempo que se pueden invertir de forma diferente,

momentos que pueden ser interpretados “curricularmente” pero en función de la infancia para descurricularizarlos. Propuestas por las que tenemos que responder por lo conocido o el conocimiento existente, pero donde inferimos para que también se les dé cabida a otros conocimientos. Infringir desde adentro, fracturando lo que ya hay para crear conocimiento.

Es decir, un movimiento que atiende a que pensemos más en el gesto que en el concepto, un desvío hacia lo que pueda ocurrir en esos pequeños instantes que no buscan ser validados sino escuchados, porque cuando, inocentemente, hemos querido validarlos, es cuando fracasamos, porque entran en la lógica del (re)conocimiento y se ensordece nuestra caja de resonancia.

Planteo el texto de manera viva, por eso se habla de recuperar la rebeldía, como gesto cognitivo, como efecto de pensamiento, como acción y tráns(ito) crítico, como lugar emotivo que sale a la exterioridad a confrontarse, una rebeldía de lo pequeño para sorprendernos con lo cotidiano.

Gesto cognitivo (sub)versivo, es decir fuera de lo normativo para generar una nueva posibilidad.

Sub(vertir) el orden de lo conocido porque queremos otra realidad, pero no esperando que esto se construya y que se transforme a través de las ideas y los ideales, para hacer cosas diferentes y mientras tanto, generamos acciones sin principios para defender los ideales no vividos y de esa manera reificamos lo que ya está establecido.

Una (sub)versión cognitiva, nace desde un movimiento que no busca ascender. ESTÁ en lo pequeño, en el desvío y la fuga, donde logramos desdibujar lo preestablecido, un deconstruir por efecto y no por comprobación, un gesto cognitivo que como tal se rebela hacia el deseo de comprensión del conocimiento, para abrirse a la simple y bella intención de escucha a esas infancia(S) y a su insinuante y delirante “conocer otro” (Vilanova, 2014).

*Conocer rozando desde afuera,
en la sensación de la fractura
de un quizás que abre la duda,
para conocer de otra manera.
Conocer en el quizás de tu sonrisa
que desdibuja el brillo en los ojos,
tocando el nervio y caminando el cuerpo.*

*Quizás el agua acaricia
y su nervio frío pide que la calmen.
Quizás tus gafas, finalmente se empañen
y el vaho trace más de un iris en tus pupilas.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (2005) Estética de la Creación Verbal. México: Siglo XXI.*
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Ed. Popular.*
- Cabanellas, I. y Eslaca, C. (coords.) (2005) Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Grao.*
- De Certeau, M. (2000) La invención de lo cotidiano. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.*
- Derrida, J. (1997) El monolingüismo del otro. Buenos Aires: Manantial.*
- Foucault, M. (1993) El pensamiento del Afuera. Valencia: Pre-textos.*
- Fromm, E. (1984) Sobre la desobediencia y otros ensayos. Barcelona: Paidós.*
- Grosso, J. L. (2018) Entre otras lenguas: Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica. Chuquipata: UNAE.*
- Hoyuelos, A. (2004) La ética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.*
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015) Complejidad y relaciones en educación infantil. Barcelona: Octaedro.*
- Nietzsche, F.W. (2001) La Ciencia jovial (La gaya scienza). Madrid: Biblioteca Nueva.*
- Vilanova, A. M. (2014) Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los niños” ante “formas otras” de conocer y vivir. Barcelona: TDX Universidad de Barcelona.*

EL ATELIER. LUGAR DE GESTOS, INCERTIDUMBRES Y VOCES.

Paula Agudelo¹



¹ Maestra en Artes Plásticas y Visuales y Magister en Educación.

Cuando se habla de arte en la escuela, educación y arte, educación artística, de una educación para la creatividad, etcétera, nos disponemos a una conversación donde por lo general se habla de los efectos, posibilidades y alcances que tiene para los estudiantes hacer arte. Con mayor frecuencia aparecen propuestas, modelos, investigaciones, artículos sobre la importancia del arte en la educación y la increíble herramienta que han encontrado en el arte para desarrollar competencias y procesos en cada una de las etapas escolares. Sin embargo, aunque las conversaciones sobre arte y educación han ganado mayor espacio, nos encontramos constantemente con discursos que distorsionan y silencian la voz del artista, que didactizan el lugar del arte en la escuela y sesgan el acontecimiento del encuentro entre estudiantes y arte.

En el presente texto se propone una reflexión sobre la relación y el encuentro entre arte y educación, a partir de la experiencia del proyecto El Atelier y de lo que ha implicado vivir en la piel y en las vísceras, con el cuerpo y la presencia de los niños. Empezaré por hablar de que es el proyecto El Atelier y el sentido que este proyecto ha ido constituyendo en la práctica artística y pedagógica con la infancia.

¿Qué es el Atelier?

El Atelier es un proyecto que empezó 14 años atrás (2005) por iniciativa y propuesta de la pedagoga Manena Vilanova². Este es un proyecto que tiene lugar dentro de una institución educativa en la ciudad de Cali, y trabaja con niños y niñas entre los 4 y 7 años. Los niños y niñas asisten al Atelier dos veces por semana, y cada clase tiene 45 minutos de duración que hacen parte de la jornada escolar.

El proyecto Atelier se define como un espacio donde los niños hacen investigación a partir de sus intereses, preguntas, deseos y relaciones. Este es un proyecto donde son los niños los que, a partir de sus experiencias, historias, deseos y preguntas, van dando origen a propuestas de investigación plurales donde se abordan diversos y múltiples temas. Es decir, los proyectos que acontecen en el Atelier no están seleccionados o dirigidos por los adultos,

² Manena Vilanova. Doctora en Educación de la Universidad de Barcelona. En el 2005, Vilanova creó la propuesta del Atelier para el Colegio Bolívar en la ciudad de Cali. Se inició con un proyecto piloto que tuvo duración de 4 meses. Constituyó un equipo de trabajo con la artista Paula Agudelo, con quien al final del periodo de prueba hacen ajustes y diseñan la propuesta final para el proyecto Atelier.

no están sujetos al diseño curricular y no están planteados por los intereses o ideas de los adultos.



Este proyecto se propone como un espacio donde acontece el encuentro entre arte, infancia y pedagogía, y este encuentro no está condicionado a un objetivo de aprendizaje, ni al currículo y mucho menos al desarrollo de unidades. Desde el Atelier, este encuentro con los niños y entre maestros, no se concibe como la clase de arte, ni de artística, ni de manualidades, etc., se concibe como Atelier con sonido en la última letra, en la “r”³.

³ A pesar de que tomamos la palabra Atelier del francés y el italiano, la cual traduce “el taller del artista”, en la pronunciación en su idioma original se omite el sonido de la “r”. En el proyecto El Atelier, se pronuncia la “r” porque se plantea que es en este espacio donde se escuchan las voces, los gestos y las acciones de la infancia. El Atelier es sinónimo para nosotros de lugar de encuentro y lugar de escucha. Y a su vez, el encuentro y la escucha tienen lugar en las relaciones que se establecen con el espacio, con los gestos, con el material, las historias, las preguntas, los deseos, consigo mismo y con el otro. Los niños, niñas y maestras en el colegio no dicen “vamos a la clase de arte”, por el contrario, todos dicen “vamos al Atelier”.

¿Cómo se constituye el Atelier cómo proyecto de investigación?

El Atelier se presenta como un lugar de escucha, investigación y relación, y plantea tres líneas de investigación sobre las cuales se tejen diversos diálogos, propuestas y resistencias. Estas líneas son el resultado del encuentro entre una pedagoga y una artista, son el resultado de muchas preguntas, conversaciones, desacuerdos, risas, pero sobre todo son el resultado de nuestras posturas, incertidumbres y desplazamientos sobre nuestras propias disciplinas que son el arte y la pedagogía. Estas líneas de investigación se han ido constituyendo desde las historias propias, desde las relaciones con los niños. Son líneas que nacen desde el cuerpo, desde la relación con el otro y con el contexto que nos cobija en el acontecimiento del encuentro. Se han nombrado tres líneas hasta ahora, las cuales son: (1) Las formas otras de conocer, ser y estar de la infancia, (2) las prácticas artísticas en diálogo con la infancia, y (3) la basura como historia.

Las formas otras de conocer, ser y estar de la infancia.

Esta línea hace parte de la investigación que Manena Vilanova ha desarrollado desde el 2001. Lo que se plantea a la luz de esta línea es que en el Atelier todo y todos se deben disponer a esas formas otras desde el vacío para poder habitar la escucha. Es decir, si el espacio y los adultos no se disponen en el terreno de la incertidumbre, será muy difícil habitar una escucha limpia de sesgos y paradigmas sobre la infancia.

Esas formas otras hacen zoom en los gestos, acciones, intereses y preguntas que los niños develan en su cotidianidad, en relación con los otros, el contexto y lo que hace sentido desde las preguntas y los gestos. Las formas otras no responden a las etapas del desarrollo ni a los objetivos de aprendizaje ni al currículo, por el contrario, desde esta línea se plantea la visibilización y hacer tangible las acciones, inquietudes y las formas de relacionarse con el mundo y con el otro que tiene la infancia, las cuales con frecuencia desde las dinámicas escolares son silenciadas, fragmentadas o ignoradas a la voz del afán de que “los niños tienen que aprender”. En el Atelier, desde las formas otras se pro-



pone legitimizar la infancia con sus tiempos y procesos, porque creemos que este es un momento en la vida que está lleno de humanidad, que es valioso por sus incontables maneras de habitar el mundo y porque es libre.

A los niños y niñas se vende la promesa de que cuando crezcan podrán ser; pero se les oculta que en el proceso de crecer se les modelará, se les despojará de sus propias ideas, valores y formas de relacionarse con el mundo, y pasarán a estar sujetos a paradigmas y estructuras sociales, económicas e ideológicas que les dirán cómo vivir y que hacer. Es por esta razón que el

Atelier se propone como un espacio de escucha, desde la línea de las formas otras de la infancia, busca que dentro de la misma escuela los niños puedan tener un espacio donde su voz, su corporeidad, sus ideas y sus emociones, sean protagonistas, para que sean precisamente los niños los que constituyan sus procesos a partir de sus propias miradas, de sus formas de hacer sentido, a partir de sí mismos, y no desde lo que los adultos determinan y deciden que los niños deben hacer, aprender o cumplir.

Desde esas formas otras de conocer, ser y estar de la infancia, los adultos y maestros en el Atelier debemos habitar el vértigo del no saber exactamente que va a suceder en los procesos que los niños van proponiendo en sus proyectos de investigación. Pero paralelamente ese vértigo dialoga con el territorio de la sorpresa y los hallazgos, donde es posible habitar y acompañar esas propuestas, ideas, gestos, tenciones, y emociones que los niños tienen en su relación con el mundo.

Malaguzzi plantea que el niño nace con 100 lenguajes, y que la escuela le quita 99. En el Atelier, pensamos que son incontables las formas otras de la infancia, pero coincidimos con el planteamiento que hace Malaguzzi en la idea de que al niño se le quita, se le mutila en el proceso educativo a la luz de una educación al servicio de las nuevas doctrinas de la producción. A los niños y niñas en su escolaridad se les forma en la línea del deber, de la funcionalidad y la producción, y se despoja a la infancia de cualquier rastro de deseo propio, de pasión, porque incluso el deseo pasó a convertirse en metas, en objetivos y tomó formas específicas en lo material, en los procesos y en los productos. Es decir, todas las acciones del sujeto en su escolaridad, deben tener un porqué, un objetivo y un resultado que está enmarcado dentro de lo que los adultos y el sistema educativo han determinado como correcto desempeño o logros.

Prácticas artísticas en diálogo con la infancia

En el Atelier el arte es un lenguaje, el arte es en sí mismo él, tal como la infancia es valiosa en su condición misma de infancia. El arte no tiene una funcionalidad específica, no es una herramienta, no es un medio, el arte es y constituye su propia voz, la cual siempre se ha despojado de la instrumentalización y ha abogado por el estado del deseo, las ideas y las formas.

Las formas otras de conocer, ser y estar de la infancia en relación con el arte, tejen un encuentro de complicidad donde se manifiestan diversas maneras de hacer y crear sentido, desde lo humano y lo estético. Esta relación



no puede estar enmarcada en los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas, porque pasaría a constituir un sesgo para las acciones y gestos tanto de los niños como en los artistas-docentes.

En el terreno de las prácticas artísticas hay una descentralización del arte y del artista para crear posibilidades de relación con formas y estéticas plurales, colectivas, haciendo tangibles otros contextos, disciplinas y relaciones que surgen con el arte, al ser este desmarcado de las instituciones como el museo, las galerías o las colecciones. Es decir, en las prácticas artísticas las relaciones cobran suma importancia, porque es precisamente desde el acontecimiento de la relación que se empiezan a hacer visibles unas formas otras del arte con relación a grupos o comunidades diferentes a los artistas. Es por esta razón que en el Atelier hablamos de prácticas artísticas en diálogo con la infancia, puesto que desde un encuentro atravesado por la incertidumbre y la complicidad se da origen a procesos que surgen desde las propias preguntas e intereses que habitan en la infancia y en los artistas.

En este diálogo entre infancia y prácticas artísticas, se subvierten estructuras y propuestas curriculares que quieren modelar las formas de ser y estar de la

infancia y del arte en la escuela. Por esta razón, desde el Atelier planteamos que esta relación hace sentido si está despojada de cualquier interés instrumental y de objetivos específicos sobre el aprendizaje y la experiencia estética.

La basura como historia



La basura en el Atelier no se asume como un material de reciclaje, se asume como despojo y desecho que cuenta historias, que da cuenta de la presencia y la existencia de otros que, a pesar de no estar físicamente en el lugar, hacen presencia en sus despojos. Las huellas de nuestras acciones pueden encontrarse en múltiples espacios y de diferentes maneras, pero desde el Atelier es a través de la basura como podemos hacer evidente las múltiples formas de habitar y estar en el territorio. Los desechos hablan de nuestras costumbres, de nuestras prioridades, de las preferencias, de las diferencias, rituales y condicio-

nes sociales. Es la basura el documento que permite reconocer la multiplicidad de formas de vivir en el mundo, en los lugares y en los no lugares⁴ (Augé, 2008)

La basura como historia es un gesto que busca poner en movimiento y relación preguntas tales como ¿dónde estoy?, ¿dónde está el otro?, ¿cómo vivo?, ¿cómo vive el otro?, ¿cómo vivo con el otro?, ¿cómo el otro hace parte de mi historia?, ¿cómo hago parte de la historia del otro?, ¿qué sentido tiene encontrarnos a partir de nuestros despojos?, ¿qué sentido tiene estar juntos?, entre muchas otras. Es por ello que en el Atelier la basura no es un material de trabajo, no es una herramienta y mucho menos un material didáctico. En el Atelier la basura es una extensión de nosotros, es una prueba de la existencia del otro, es un territorio estético donde habitamos unos y otros.

¿Qué es la infancia para el Atelier?

La infancia en el Atelier no se asume como una etapa de la vida. La infancia es desde esta propuesta “un espacio de relación”. Es importante comprender que desde el Atelier prevalece un interés por reconocer a la infancia como un territorio donde habitan innumerables y múltiples maneras de ser, estar, vivir y hacer. Y es desde esas formas otras de la infancia que durante estos 15 años hemos podido escuchar y reconocer una infancia inmensamente humana, con una disposición al encuentro, que habita lo desconocido, lo incierto, lo diferente, lo absurdo, lo mágico, lo vacío y lo inexplicable como parte de su ser. Se plantea la infancia como espacio de relación, porque es ella un estado de encuentro permanente. Un encuentro que va constituyendo en cada uno formas de estar consigo mismo, con el otro, formas de hacer y de ser individual y colectivamente; formas de habitar, de desplazarse en el territorio y contexto propio y del otro.

Aunque reconocemos los procesos de desarrollo como una forma de conocer procesos de los niños, desde el Atelier creemos que esa no puede ser la única mirada o visibilidad que se le da a la infancia. Empezando porque desde las etapas del desarrollo se establecen unidades de medida que silencian todas esas formas otras innumerables que tiene la infancia, y con frecuencia están diciéndole a los niños y niñas que la infancia es una etapa que no está completa y que se debe dejar atrás para poder llegar a ser.

⁴ Se hace referencia al concepto de *no lugar*, creado por el antropólogo Marc Augé en 1992. Este concepto responde a una forma de nombrar los espacios de paso y transitorios de las personas, y que se caracterizan por ser espacios inhabitados y de flujo rápido. Por ejemplo, estaciones de transporte, aeropuertos, avenidas, entre otros.

Desde la educación se asume la infancia como una etapa que debe superarse, y que por supuesto es el lugar donde se deben construir los cimientos del modelamiento y la productividad. Con frecuencia nos encontramos en cada discurso y diseño curricular, planteamientos que en pro de la formación dejan cada vez menos lugar para habitar la infancia, y fortalecen la idea de que todas las acciones de los niños y niñas deben servir para algo, deben tener un objetivo específico que tenga un efecto productivo más adelante y debe cumplir con los estándares de calidad según lo que determinen las diversas instituciones. Es decir, la infancia cada vez tiene menos oportunidad para ser escuchada y legitimada, porque por ahora su valor radica en la medida que se supera o en tanto cumple con los estándares que los adultos determinan para ella.

Desde el Atelier se apuesta por legitimar la voz, presencia, libertad y el cuerpo de la infancia, porque creemos que los seres no son un conjunto de etapas superadas, sino un universo entero que constantemente está en movimiento y relación. Esta apuesta, requiere de algo muy importante y es la disposición a escuchar, escuchar con todo el cuerpo, habitando las relaciones que tenemos día a día con los niños y las niñas, no desde lo instrumental y lo académico, sino desde los otros lugares que llenan de sentido a la infancia.

¿Qué es ser artista en el Atelier?

Cuando nació el proyecto Atelier, Manena Vilanova planteó que para crear este espacio era importante dialogar y trabajar con un artista. Desde su experiencia y a lo largo de su carrera, su relación con el arte era muy íntima, y para este proyecto tuvo la idea de que el espacio del Atelier debía ser un diálogo y una relación permanente entre arte y pedagogía. Ser artista en el proyecto Atelier tiene muchos matices y muchas formas, pues no existe un molde específico ni un manual para ser artista en este proyecto; pero con los años a partir de las experiencias que se han vivido, se ha podido experimentar formas otras de ser y estar como artista dentro de una institución educativa.

Inicialmente, el artista en el Atelier no se concibe como guía, profesor o maestro. En este espacio el artista es alguien que está dispuesto a escuchar y a habitar los sentidos, las ideas y las formas otras de la infancia; y esas formas de escuchar y de habitar se develan y se transforman de acuerdo a las historias y las relaciones que le componen.

En el territorio del arte, el artista gozó de ser validado desde su marginalidad, desde su extrañeza y desde sus formas de ser y estar. Es decir, siempre fue legitimado y tuvo voz propia, e incluso socialmente le permitió hablar y hacer de maneras que a otras disciplinas no se les permite. Hoy en día, el artista se enfrenta a un territorio complejo y nuevo, se enfrenta a un mundo estetizado e institucionalizado, tal como lo afirman Lipovetsky & Serroy (2015). El artista contemporáneo hoy se enfrenta a una institucionalidad que le indica modelos, formas y maneras cada vez más específicas de hacer y estar, e incluso ha pasado a ser un instrumento o una herramienta para lograr objetivos institucionales. El artista pasó de ser un creador a ser un productor, pasó de tener un hacer libre a un hacer funcional.



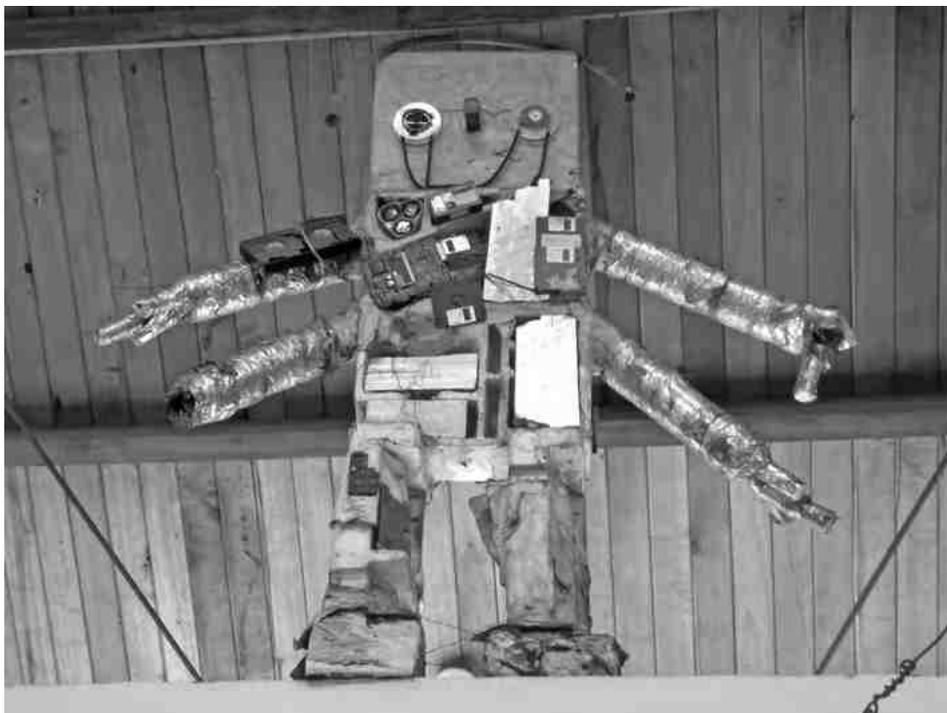
En diálogo con esta idea, el Atelier plantea que el artista se vive en una condición muy similar a la de la infancia. Los dos son marginales y a los dos se les quiere instrumentalizar. Desde este proyecto, la idea es que el artista no está con los niños para enseñarles a hacer cosas, ni para estimular su parte creativa o para formarlos en la producción artística, por el contrario el artista que está con los niños en el Atelier para escucharlos, y escucharlos significa habitar con sentido y éticamente la relación con los niños y niñas.

En el Atelier se realizan proyectos de investigación que finalmente tienen una propuesta plástica y visual, donde hace presencia el diálogo con diversas disciplinas y lenguajes. Pero precisamente, desde la experiencia que se ha tenido durante todos estos años, cada día estamos más seguros de que todo lo que ocurre en esas formas plásticas y visuales no sería posible si no estuvieran constituidas por el sentido que conjuntamente habitamos en las relaciones que se tejen entre unos y otros. Estas relaciones no necesariamente son de acuerdos y armonía, son relaciones que se dejan ver con tensiones, diferencias y desacuerdos, con sus formas diversas, rarezas, ambigüedades e incertidumbres.

Es por ello que el artista en el Atelier no puede estar por encima de los niños, no está para saber más que los niños. Estar en el Atelier como artista implica habitar en la incertidumbre y en el vértigo; habitar relaciones donde no hay mejores ideas, o técnicas precisas, implica despojarse del monólogo para habitar las formas y las ideas colectivamente, implica abrirse a tener una relación de piel y de vísceras con los niños, donde mirándonos a los ojos podemos arriesgarnos juntos a la abismal sensación que es crear.

A la vez el artista en el Atelier es un provocador y con mucha frecuencia tiene esa sensación de no tener idea de lo que va a ocurrir con los niños, pero está dispuesto a disponer todo y a disponerse a sí mismo para que los niños encuentren un lugar para ser escuchados y ser ellos mismos. Se dispone a tener una relación de complicidad, juego, confrontación y especialmente se dispone a tener una relación con los niños que no tiene un guion escrito anticipadamente. Para estar y crear con los niños, el artista en el Atelier se expone con todas sus historias, pensamientos, formas de hacer, formas de ser y de estar. No hay manera de escuchar y de tener una relación ética con los niños si no nos despojamos de la idea de que el objetivo de estar vivo es llegar a la adultez.

¿Qué ocurre cuando se encuentran arte, infancia y pedagogía?



Al concebir el arte como un lenguaje sin utilidad específica, la infancia como lugar de relación y la pedagogía como proceso de reflexión sobre los procesos en que el ser constituye sus formas y saberes, definir qué ocurre en el encuentro de estos tres es bastante complejo. Sin embargo, lo que se puede decir a través de la experiencia en el Atelier es que este encuentro tiene la posibilidad de crear otro tipo de experiencias, historias y formas que van en diferentes direcciones y sentidos. Es decir, es un encuentro que tiene la posibilidad de habitar una educación con sentido propio y libre. Una educación sin molde.

Algo inmensamente valioso en este encuentro entre arte, infancia y pedagogía es la oportunidad de crear fisuras en un sistema educativo que día a día nos lleva en una carrera desenfrenada por conseguir ideales y cumplir paradigmas que han sido determinados por otros. Aquellas fisuras abren la posibilidad de ser, hacer y estar de otras formas en la escuela, hacen posible

que sean los niños y niñas los que nos muestran esas formas otras de constituir sentido en el proceso de crecer; en el proceso de habitar el mundo y vivir con el otro.

Hoy en día se ha naturalizado en los discursos educativos que las acciones, los procesos, la vida misma tiene que ser un producto diseñado. Todo tiene que servir para algo, todo debe tener un objetivo específico, todo tiene una función y todo debe estar bajo nuestro control. Pero día a día, cuando se está con los niños, nos damos cuenta de que ellos viven de otras maneras, y que buscan en la escuela otras preguntas e intereses, que con frecuencia son muy distintos a los de los adultos.

Desde esta experiencia llamada El Atelier, la relación entre arte, infancia y pedagogía nos ha dado la posibilidad de escuchar y hacer visibles formas otras que tienen los niños y niñas de estar y ser; formas otras que ponen en cuestión una estructura educativa global que se piensa en términos de productividad y obsolescencia, formas otras que piden ser libres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, M. (2008) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. España: Gedisa.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015) *La estetización del Mundo*. Barcelona: Anagrama.

LAS ARTES POPULARES EN NUESTRAS RELACIONES INTERCULTURALES

José Luis Grosso¹

A Cambray (Rubén Darío Guerrero),
su querida memoria

Arcos de entrada, banderines y pasacalles. HAY UN ARTE POPULAR DE RESISTIR. Y TODO ARTE POPULAR ES RESISTENCIA

Las **artes populares** son un don para todos. Al ser don, exceden la lógica del intercambio del mercado y el consumo. Un *arte popular* es siempre desde ya mucho más que “mercancía”, aunque lo sea. Es mucho más *viejo* que cualquier *medida* de “inter-cambio”, pero lo excede aún más desde la precedencia del *don*.

Las *artes populares* renuevan las *fuerzas estéticas* de la transformación del mundo.

Las *artes populares* escuchan las “*voces bajas de la historia*” (Guha), las sienten, vibran con ellas.

¹ Director del Proyecto de Investigación SECYT-UNCa “Entramados Territoriales y Comunidades Locales de Seres. Palimpsesto regional bajo el mapa del Estado-Nación en la era del capitalismo neo-extractivista”. Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer: Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali, Colombia. Instituto de Estudos de Literatura e Tradições – Patrimónios, Artes e Culturas – IELT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Grupo de Investigación Pedagogía Política, Universidad Nacional de Educación UNAE, Azogues, Ecuador CORPUS – International Group for the Cultural Studies of Body. jolugros@gmail.com

Las artes populares desobran. Nunca hacen obra. Sus obras son sus usos (De Certeau). Se van deshaciendo en el “trabajo vivo” (Marx, Grundrisse), comunitariamente.

Hoy estamos en una *crisis de la matriz civilizatoria* en su conjunto. Algunos piensan que se debe “mejorar” en su mismo elemento, siendo pragmáticos y “realistas”; otros, que debe someterse a la crítica emancipatoria de un progresismo académico y movimientista; otros pensamos que debemos *aprender de otras maneras de vivir y de morir, de estar-en-el-mundo, hallando en comunidades y movimientos, indígenas, negros, mestizos, campesinos, cholos, la praxis crítica ancestral e innovadora a la vez* (Grosso, 2019a; 2019b). En este último sentido, *las artes son las maneras en que las resistencias tuercen sus caminos, no solo respecto de los conservadurismos y tradicionalismos de las derechas, sino también de los tutelajes y elitismos de las izquierdas políticas.* La *praxis crítica* lo es: un *arte*, cuando excede los marcos y formatos de la “política”. Y de la “política de la cultura” y de la “política del arte”.

Las artes populares son muchas y no se someten a selecciones de calidad ni buscan concursos.

Cuando Cambray, poeta popular ambulante en Cali, desplazado del Pacífico, y de la ciudad, y de la academia, por el capital neo-extractivista, por la pulcritud cívica y por la soberbia universitaria del *lógos*, ese que convive con el autoritarismo de las políticas del conocimiento y la denegada profundización de las desigualdades... expulsado por esos tres determinantes de la “política”: el capital, el civismo de la ciudad y el conocimiento hegemónico... cuando Cambray decía (y dice aún):

*En la ola
se ve la voz
del agua.*
(Cambray, 2009, p. 36)

hay algo que allí empuja derribando las clasificatorias del sentido y los sentidos: *una voz en la mirada que sube desde el Pacífico cubierto de la blanca espuma que viene y va, insistente ritmo de dolor y alegría, que se hace música.* Y ya lo hace, en la mínima y ancha música del poema.

Las artes populares también escuchan, sueñan y luchan sentidos que se abren camino en otras voces a orillas del río. Decía una lugareña de Puerto Tejada:

Junto al río el agua dice lo que pienso.

“Lo que pienso” es del río: estoy, todavía, río-pensando. Sensaciones y sentimientos que también vienen de dormidos “ayeres”, de otras sensibilidades que apenas susurran su locura de amor por el río, los peces, canoas y balsas bajo el reino del urbanismo civilizatorio.

Las músicas y otras narrativas, como los relatos, más allá de sus formas canónicas consagradas por la academia, la industria cultural y el régimen oceánico del mercado-consumo, abren la tierra a la *semiopraxis barroca* (Grosso, 2014), donde *espacio-tiempos* otros agencian las *oblicuas* y dolientes luchas de lo posible, y renuevan así, y allí, eso que es “más-que-política”. Esa *política que no tiene nombre*, porque es *más arcaica que la pólis*, y que hacemos agarrando la historia desde sus (re)nacientes.

Una “más-que-política” de los otros y de los elementos, popular-comunitaria.

De lo que hablo es de una *semiopraxis crítica de la cultura del agua en la Cali Pacífica*, de su *arte popular*. Porque no puede haber paz en Cali sin el Pacífico. Como no debería haber paz, ni violencia, que no fuera de *sensibilidad y sentido popular*.

Como señala hacia atrás Jean-Luc Nancy en *Corpus*: en los cuerpos, son los cuerpos *populares* que “nos vienen de lejos”, el “cuerpo expuesto de la población del mundo”, y “este cuerpo exige una escritura (*popular*), un pensamiento *popular*” (Nancy, 2000, p. 13, énfasis en cursiva en el original). ¿Qué es aquí “*popular*”? Su *exterioridad*, su *intemperie*, su *roce*, su más arcaica *excritura*: su escritura *afuera*, *lejana*, *antigua*, *expuesta*, *agreste*, *sucia*, *campesina*, con el *hedor* y *sudor de cuerpos-entre-cuerpos*; “*sacha*” decimos en el norte de Argentina: *sacha-escritura*, *escritura del monte*, de *afuera* (“*campo afuera*”, o “*tierra adentro*”), sin los refinamientos, decoros y distancias de la política letrada de la ciudad. Donde plantas, animales, cerros, piedras y río hablan, escuchan y conversan. Donde la comunidad no es sólo de humanos. Donde la lengua no es humana. Las artes populares hablan siempre, y en todo caso, de una comunidad de “producción” (aquello que Marx marcaba siempre en el “momento de la distribución” que acompaña toda “producción”, que reparte materias, conocimientos, climas y fuerzas transformadoras) y que es, en primer lugar, lo “desposeído” por el capital, pero asimismo el siempre “trabajo vivo” del “no-capital” (Marx, 2007; Dussel, 1991; Mezzadra, 2014).

“No olvidar” —dice, en la *quichua santiagueña*, *La olvidada*, de Atahualpa Yupanqui— “a quien se va *campo ajuera*”. Letra de Atahualpa para una música de los Hermanos Díaz de Salavina (Santiago del Estero, norte de Argentina),

quienes le habían pedido varias veces que compusiera, hasta que, al fin, un día de encuentro, ante el pedido reiterado, se apartó y en una hora lo hizo, poniendo remedio a “la olvidada”. ¡Vaya manera de hacer memoria!

La olvidada
(Atahualpa Yupanqui – Cachilo y Zoco Díaz)
(Interpretada por el Dúo Coplanacu²)

*Yo encontré esta chacarera
penando en loj' arenale
por un criollo barranqueño
que ya no ha'i ver lo' jumiale.
Así cantaba un paisano,
paisano salavineru,
debajo de un algarrobo
y en una tarde de enero.*

*Ya me voy, ya me estoy yendo
pa'l lao de Chilca Juliana³,*

*¡ay, vidita, naide sabe
las que pasaré mañana!*

*¡Barrancas, tierra querida,
te dejo esta chacarera!
¡Viditay, ama ckonckaychu
a quien se va campo ajuera!*

*Mirienda se me lo ha ido
pa'l lao de Chilca Juliana.
Se ha lleváo caballo, sulky,
el bombo y la damajuana.
Quisiera ser arbolito,
ni muy grande ni muy chico,
pa' darle un poquito 'i sombra
a los cansaos del camino.*

*Ya me voy, ya me estoy yendo.
¡Ashpa sumaj, Salavina!*

² <https://www.youtube.com/watch?v=K88Cy6zPZq4>

³ “La Juliana enojada”, en quichua. Topónimo y relación amorosa aquí.

*Tal vez que ya nunca vuelva
a contemplar tu salina.*

*¡Barrancas, tierra querida,
te dejo esta chacarera!
¡Viditay, ama kkonckaychu
a quien se va campo ajuera!*

“Ama kkonckaychu / a quien se va campo ajuera”: La música trae la quichua, el bilingüismo quichua/castilla: sacha-música, sacha-arte, música y arte del monte, popular, india, negra, chola. *“No olvidar... campo ajuera”*: la olvidada quichua de campo ajuera. Una malquerida y malhablada lengua del monte, una sacha-lengua, es un arte popular: viejo, anónimo y ancho. Como decía Giambattista Vico en el siglo XVIII, en su *Principios de una ciencia nueva en torno a la común naturaleza de las naciones*, desde la diversa, baja y heterodoxa Nápoles: “Cada lengua es suma escuela para la destreza y agilidad de las mentes humanas” (Vico, 1978, p. 39).

La quichua es el arte del habla india, negra, chola, popular “santiagueña”: la quichua y la castilla, que es el territorio bilingüe. Bajo el quechua, “la quichua”; bajo el español, “la castilla”. Lenguas bajo las lenguas, “guardando siempre huella de la doblez o hábito primero” (Vico, 1978, p. 73). Nunca lenguas lisas y completas. La quichua y la castilla guardan otras lenguas que no son ni el quechua ni el español. La toponimia guarda en su olvido otras lenguas que son otras maneras de estar, de habitar. Territorios siempre más que bi-lingües: territorios palimpsestos. Siempre más que uno, más que dos: es el número el que cuenta en las artes populares, en sus tramas, en todas ellas. Una manera de resistir que no requiere de la inmutabilidad de lo Mismo ni de la autotonía.

“La olvidada”, la chacarera, la guitarra, el bombo, la toponimia, el canto, la danza, la quichua y la castilla: artes populares de un paisaje seco y agreste: llana la salina como un mar, con olas de polvareda, y extenso monte donde perderse y hacerse olvido. *Territorios de artes comunes...*

Así también, artes populares de una cultura del agua inundan Cali de otra “más-que-política”.

Y como el agua, la música y las artes culebrean.

La música, el ritmo, la cadencia y la danza, en procesiones, fiestas y carnavales, como un aguacero: un “palo de agua”, desarman desfiles callejeros, deforman y ondulan, con “*camino culebreros*”, el andar de los cuerpos, rompen

como una ola lo que siempre nos queda de haber hecho tantas filas y de haber sacrificado tanto culo sentado al “espectáculo”. Así, *por el carnaval y la fiesta sube la renovación del mito cosmogónico*. Como después de varios meses de seca, la vida celebra la abundancia que seguimos esperando y que el capitalismo nos niega y nos gotea en la noria de apaciguamiento. Los cuerpos en la lluvia saben entonces para qué se han disfrazado, para qué han dispersado los colores colectivos, cubriendo/vistiendo todas las cosas, para qué traemos música armando bandas danzantes o bailes festivos. La risa brilla bajo el agua, los pies siguen ambiguas insinuaciones, la lluvia torrencial se confabula y saca de la tierra su gran promesa. *Son los elementos los que, desprevenidamente, nos devuelven a lo común, haciendo clima: a golpe de trueno, a rasguído torrencial de lluvia, a ropa mojada y vapor subiendo, caliente, subiendo a las narices...* el *carnaval* completo puja *otra historia*. *Un carnaval cualquiera, de cualquier día, porque un carnaval siempre tiene de improvisado; aun cuando esté preparado, un carnaval tiene siempre más de no previsto* (Tobar, 2013).

Un árbol joven nacido en el lugar equivocado se pone de repente más verde con un cimbronazo de raíces, por fuera del cerco donde una comunidad de árboles atrapados por el civismo ha sido puesta a no entender ya de locos carnavales, separados, protegidos, ni de agua del cielo. No solo podemos, en Cali, ser representantes técnicos del buen baile, la música secuestrada, la frase repetida en el *tempo* correcto y la sonrisa de ornato turístico. Ni somos, en nuestra masiva mayoría, solo recipientes espectadores de “cultura”. A los árboles les duele cuando la lluvia los hace llorar de felices. En todas las calles hay al menos un árbol libre que baila junto con nosotros. Un árbol, una mata, una hierba... Cuando nos dejamos tocar del agua, también lloramos de felices. Es una señal de las artes populares: llorar de felices, aún en los cementerios o encima de los escombros.

Porque la *música* se sale de protocolo y partitura en cuerpo de carnaval bajo la lluvia. La *música* desborda una fluencia de *tropos populares* y genera “*estructuras del sentir*” (Williams, 2000; Grosso, 2008) en nuestras *relaciones interculturales*. A pesar de la inmensa tecnología de espectáculo que ha saturado la fluencia difusa de la música a través de los dispositivos de recitales, festivales con concursos, fiestas escolares, *realities* de hallazgos de “talentos” y edificantes y moralizados juegos de niños, constituyendo una masiva política cultural de expropiación y desposesión... a su pesar, la industria cultural del capital fracasa cuando no puede controlar y capitalizar todo en réditos económicos y políticos: la fiesta, la alegría, las lágrimas, la rueda, el unísono caótico y el animismo erótico. *Cuando la música es baile, de pista o callejero, es agua,*

cuerpos-entre-cuerpos, *disolución del escenario y de la pantalla, hay algo de político-sin-pólis allí, algo que fluye desde el mar y desde el río.*

A dos puntas: los *tropos corporales* encuentran un aliciente y sugestión en los *tropos musicales* que convocan danzas cotidianas y festivas; a su vez, los *tropos corporales* generan ritmos, narrativas melódicas y *tempo*s (Grosso, 2009, p. 29). Esta onda en el discurso de los cuerpos es lo que he llamado, y llamo, “*semiopraxis*”: aquello que opera en el *sentido del hacer*, en el *sentido de la música*, lo que *hace sentido(s) en la música, en el canto, en el caminar, en la manera del decir, del doler y del reír* (Grosso, 2017). *Sentidos que seguimos, abriendo camino: no está en el entender la letra, viene de más lejos, de más abajo. El sentido es lo que escapa, lo que va adelante, lo que ya no está, lo que se fue por entremedio* (Merleau-Ponty, 1997, pp. 25, 337, 412 y 437): estela inasible pero poderosa que nos cambia el ánimo y el mundo.

Nietzsche va por allí abajo con su crítica epistémica, radical y extrema, puesta en los estilos de la danza y de la burla, en los pies y en la risa, en el choque o el desvío que estos producen respecto de los estilos naturalizados de la “ciencia” y de la “moral”, serias y contemplativas, en perpendicular a las cosas del mundo. En *Así habló Zaratustra*, canta:

Sólo en el baile sé yo decir el símbolo de las cosas supremas. (Nietzsche 1985, p. 168, *La canción de los sepulcros*).

¡Vamos danzarines de las artes populares! Nadie ha sabido más que estos “filósofos”: saber y goce.

Hay una interacción alegre y bamboleante entre la vida y la muerte, la música y la danza, hecha de réplicas de los pies:

A mi pie, furioso de bailar, lanzaste (oh, vida) una mirada, una balanceante mirada que reía, preguntaba, derretía:

Solo dos veces agitaste tus castañuelas con pequeñas manos –entonces se balanceó ya mi pie con furia de bailar.

Mis talones se irguieron, los dedos de mis pies escuchaban para comprender: lleva, en efecto, quien baila, sus oídos –ien los dedos de sus pies!

Hacia ti di un salto: tú retrocediste huyendo de él; iy hacia mí lanzó llamas la lengua de tus flotantes cabellos fugitivos!

Di un salto apartándome de ti y de tus serpientes: entonces tú te detuviste, medio vuelta, los ojos llenos de deseo.

Con miradas sinuosas –me enseñas senderos sinuosos; en ellos mi pie aprende – iastucias!

...

Te sigo, bailando, te sigo incluso sobre una pequeña huella. ¿Dónde estás? ¡Dame la mano! ¡O un dedo tan sólo! ...

(Nietzsche 1985 pp. 309-310, *La segunda canción del baile*)

*En toda metáfora y todo tropo hay un cuerpo que baila, un espectro discursando. Bamboleando en oblicuo: nuestros roces intercorporales. Las esquinas, las calles, las trochas, paredes de baños y cárceles, esas páginas multidimensionales que malviven y malcuentan historias de niños masacrados en sus patios, en sus juegos, en sus miedos, en comedores vecinales... son más que eso. Todo carnaval sube de una historia oscura a los últimos peldaños de lo (im) posible, baja hasta aquella y sumerge las ciudades y campos en las cercanías de selvas y llanos extensos, se pinta de sangre, hace muñecos de lodo y otras materias, pone flores en el nudo del corazón, siembra cantos de anónimos, de pequeños, de despreciados, de explotados, de despojados⁴. En todo carnaval la muerte rumbea con la vida, a medio camino del infierno. No hay salvación arriba: el Mesías viene de abajo, aunque haga llover del cielo. Son la materia, los elementos, el clima, que inflaman y transponen el carnaval para nosotros, para la historia nuestra: esa loca esperanza de justicia. Carnaval que, a pesar de los decretos, prohibiciones, controles y pastorales del civismo burgués, invade el cotidiano, se cuele por debajo, se arrincona en los cambuches periurbanos y se arremolina en los calzones (donde toca toda fuerza en que eclosiona, gesta y pare la vida). *Expropiar el carnaval es la biopolítica del trópico; es la puesta en disciplina y bajo control de las artes populares.**

Las artes populares martillan con la risa los muros del terror.

Por entre las rendijas de la vivienda más precaria, por entre las ropas del escatológico consumo marginal de falsas marcas paródicas, omnímodo y racionado, por entre los cuerpos del rebusque y la sobrevivencia, se cuele esa otra "patria" sin padres que hereden ni patrimonios que conmemoren, jugada toda en la suerte de lo que trae el mar y lo que lleva el río, que tiene sus himnos bizarros, de honda emotividad de pertenencia primera y última en la antes-vida y tras-la-muerte: *una familia cósmica puesta en vilo en cada son y cada paso y cada frase, y cada llanto y cada risa, mística y sencilla.*

⁴ Cuando aquí hablo de la música y los carnavales como artes populares, pienso en mis queridos amigos Julián Rodríguez y Javier Tobar, que las han celebrado y gozado, y lo seguirán haciendo.

La música es el ánimo del carnaval, el corazón popular que rima y tumba, es la política-sin-pólis que rae el orden violento del presente: en ella, la justicia tararea entre dientes su esperanza. Todo arte popular tiene su música, su ritmo, su cadencia, su trama de cuerpos, su rueda y su clima. No hay artes populares sueltas, clasificadas en sus nichos como bichos o guijarros de museo, atrapados en el objeto. Las artes populares son territorios: en la vereda, en la costa o en la ciudad. Son memorias olvidadas en los cuerpos y creaciones que tiemblan como sismos; conjugan lo arcaico y lo reciente, lo que nace y lo que muere.

Lo estético nunca está solo ni en el aire, siempre es un arte. Constituye, entonces, la trascendencia del temor a la obscena efectividad del terror que mata, aniquila, amedrenta, inhibe, autocensura, bloquea de imposibles. Es lo que permite (¡vaya permiso!) haber puesto y seguir poniendo tantos muertos en la resistencia. Porque **hay un arte popular de resistir. Y todo arte popular es resistencia**. Cambray lo ha dicho con su gesto y su deambular y su poesía empecinada en pequeños papelitos invaluable, como páginas de baldosas, de adoquines, de piedras tiradas al otro lado de las rejas, de las cercas, de las cosas... al otro lado Pacífico, al otro lado de este indiferente y ensimismado vivir y morir que nos consume. Al otro lado, Cambray.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cambray (Rubén Darío Guerrero) (2009) *Búmeran*. Edición del autor: Santiago de Cali.

Dussel, E. (1991) *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.

Grosso, J. L. (2008) *Indios muertos, negros invisibles. Identidad, hegemonía y añoranza*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca.

Grosso, J. L. (2009) Tradición y contemporaneidad en las artes. Semiopraxis populares en oblicuo. *Páginas de Cultura*, 3(5) Instituto Popular de Cultura IPC – Centro Internacional PIRKA, Santiago de Cali, 8-28.

Grosso, J. L. (2014) *Semiopraxis barroca popular*. Coleção a Mão de Respigar, (57) Lisboa: Apenas Livros.

Grosso, J. L. (2017) *En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación – UNAE.

Grosso, J. L. (2019a) Más acá de los Derechos Humanos, derecho a la comunidad nomás. En G. Loys (coord.) *Derechos Humanos, Sumak Kawsay y Educación*. Santiago del Estero y Azogues: EDUNSE – UNAE. (en imprenta)

Grosso, J. L. (2019b) Torciendo derecho. Las lenguas de la pacha. *Pensares y Quehaceres – Revista de Políticas de la Filosofía*, Año 5, (15), Dossier “Derechos en disputa: luchas sociales y transformaciones emancipatorias”, María Cristina Liendo, coordinadora, Bogotá. (en imprenta)

Marx, K. (2007) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Borrador, 1857-1858*. (Grundrisse). 3 tomos. México: Siglo XXI.

Merleau-Ponty, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*. Península, Barcelona (1945).

Mezzadra, S. (2014) *La cocina de Marx. El sujeto y su producción*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Nancy, J.-L. (2000) *Corpus*. Lisboa: Vega.

Nietzsche, F. (1985) *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza.

Tobar, J. (2013) *La fiesta es una obligación. Artesanos intelectuales del Carnaval de Negros y Blancos en la imaginación de otros mundos*. Popayán: Universidad del Cauca.

Vico, G. (1978) *Principios de una Ciencia Nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: FCE.

Williams, R. (2000) “Estructuras del sentir.” En *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península San Fernando del Valle de Catamarca, agosto de 2019.

EXPERIENCIA Y COMUNIDAD

Florencia Mora¹

Quiero destacar en este artículo dos vocablos: experiencia y comunidad.

Ante todo, deseo resaltar las posibilidades transformadoras de la experiencia en la *cultura* y el *arte* como “camino poiético” o camino experiencial. Señalar que el hecho de experimentar en común la potencia creadora de la cultura y el arte implica asumir la vida social en su totalidad, en sus distintas modalidades, reclamando para sí el espacio del azar y de la contingencia, como plataformas revitalizadoras, como fuentes reivindicadoras de todo aquello que el pensamiento hegemónico y lineal, tradicionalmente menosprecia: la subjetividad, la incertidumbre, el azar, la posibilidad de inventar en común, los sueños de todas y de todos.



¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Licenciada en Literatura. Especialista en enseñanza de las ciencias sociales. Magíster en Filosofía y Doctora en Educación con énfasis en mediación pedagógica. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Vivir la experiencia colectiva del arte y la cultura como caminos para la transformación, significa construir pensamiento enfocado en la acción, en la *poiesis*, en la necesidad de acentuar el papel transformador de la cultura y el arte. En este sentido, la *escuela de vecinas y vecinos*, fortalece el pensamiento grupal y provee alternativas de acción; sus pre-supuestos -el desajuste y la incomodidad-, conducen a alterar o trans-formar los campos de sentido del accionar social e individual.

Y una escuela capaz de transformar los campos de sentido para la incidencia política y social podrá modificar cualitativamente los espacios cotidianos, como la casa, el barrio, los comités, las juntas locales y la escuela. Después de todo, *la vida cotidiana es el lugar del sentido*, donde lo que importa es tejer proyectos mediante el enredo de experiencias diversas, ampliando el horizonte de la vida colectiva y familiar.

En el Seminario “*Artes populares, resistencias culturales y educaciones otras*”, organizado por distintas entidades culturales de la región, pude presentar la experiencia de un grupo de artistas de Cali², egresados de la Escuela de Artes Plásticas del Instituto Popular de Cultura; *El tren de los curados*, experiencia que tuvo lugar en el barrio Jorge Isaacs de la ciudad de Cali, entre julio y noviembre de 2005: tres vagones del tren instalados sobre la calle, congregaron la comunidad a través de nueve talleres grupales; la metáfora del tren que se desplaza puso en discusión la idea de progreso en una escuela de arte ubicada en un barrio fundado durante la naciente industrialización en Cali. En *Canómada*, una canoa navegó por el río Cauca llegando a Cauca Seco, El Hormiguero, Bocas del Palo y la Barca; en P5, se propuso el intercambio de experiencias entre dos comunidades barriales de Jamundí y La Habana.



² Colectivo Descarrilados

En *Cronivichana*, un carrito de balineras rodó por las calles, provisto de colores y cuadernos llevando las historias de sus habitantes;



Estos proyectos nos hablan de la necesidad de impulsar un arte vital, una estética que emerja desde lo social. Es lo que sucede con mayor intensidad en *la escuela de vecinos y vecinas* conformada por líderes y lideresas de la ciudad: el arte y la política dialogan, siendo esta última “*la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de la experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar a esos objetos y de argumentar sobre ellos*” (Rancière, 2005, p.18).

Que viva entonces la *Escuela de Ciudadanías* y que su territorio de comunidades se expanda a lo largo y ancho de la ciudad. La escuela simboliza la esperanza de una población vibrante, cargada de sueños y posibilidades para alcanzar aquello tan valioso que no se puede negociar: la dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rancière, J. (2005) *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona-Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

INMÓVILES SILENTES: CARTOGRAFÍAS DE CIUDAD

Marleyda Soto¹



¹ Marleyda Soto Ríos realizó estudios de Teatro en el Instituto Departamental de Bellas Artes y en la Escuela de Teatro del Instituto Popular de Cultura. Es Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle, con diplomado en Dirección Teatral de la misma universidad, y es Maestranda en Teatro y Artes Escénicas por la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta con casi 20 años de experiencia como Maestra en Primera Infancia, liderando la creación de interesantes proyectos artísticos a través de las Artes Escénicas. En este campo ha participado como ponente en diferentes eventos pedagógicos, mostrando los alcances del teatro en edades iniciales. Además de este enfoque, también se desempeña como docente en reconocidas universidades de la ciudad, donde comparte diferentes estrategias para implementar el arte escénico en los espacios de aprendizaje.

PRESENTACIÓN

El Laboratorio de Educación y Creación Artística se encuentra adscrito a la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Católica de Cali. Es un espacio de reflexión pedagógica, donde la creación y la investigación se da alrededor de la experimentación y exploración de los lenguajes artísticos. Los espacios de encuentro cuentan siempre con el acompañamiento de cuatro docentes formados profesionalmente en diferentes campos del arte, -Danza, Música, Teatro Artes Plásticas-, cuya labor principal, consiste en acompañar, mediar y orientar las inquietudes artísticas y pedagógicas que surgen de los estudiantes que entran a formar parte del Laboratorio cada semestre, a la vez que se generan espacios de diálogo y reflexión en torno a temas específicos en contextos particulares.

El Laboratorio abre sus puertas indiscriminadamente a estudiantes activos de la Facultad de Educación, egresados, maestros, artistas de diversas áreas, personas de la comunidad, y todo aquel que tenga una inquietud creativa y pedagógica; es así como desde esta pluralidad, se reflexiona alrededor de los proyectos, desde diversas miradas y múltiples caminos de resolución y creación.

Para llegar a los proyectos de investigación, el Laboratorio no tiene una fórmula específica ni un único camino de creación, así como tampoco una idea premeditada que condicione lo que se realizará cada semestre, pues cada colectivo de trabajo es único y diferente de acuerdo a las posibilidades que tiene cada uno de los participantes y a la sinergia que se crea entre quienes lo conforman. Es en esta medida que el Laboratorio parte siempre bajo la premisa de la escucha, se toma como camino inicial las voces de los estudiantes, se escuchan sus inquietudes artísticas y pedagógicas, y a partir de este diálogo se trazan rutas de investigación. Una palabra o una frase suelta al azar, una reflexión artística o pedagógica, un comentario acerca de cómo transcurrió el día o un evento cotidiano, son detonantes para emprender un interesante camino de indagación y experimentación.

Lo que sigue a continuación es la relatoría de un proyecto derivado de uno de esos caminos, "Inmóviles Silentes", un interesante espacio de investigación, donde las artes y la pedagogía se colocan en diálogo y debate en torno a la ciudad y el cuerpo como soporte de construcción artística, derroteros del pensamiento, la reflexión y la crítica en la formación y producción artística.



1. **Calentamiento-Estiramiento:** la jornada inicia con experiencias corporales lideradas desde el Taller de Danza. Estiramientos y pequeños ejercicios cardiovasculares para colocar a los participantes a tono con la jornada de trabajo. (Palabras clave: Expresión Corporal. Desinhibición).
2. **Sensibilización:** presentación del tema: "*Cartografías de ciudad*". Desde el Taller de Plásticas se presenta la experiencia de percepción de ciudad. El Tallerista guía a los participantes con las preguntas ¿Cómo vivo la ciudad? ¿Qué experiencias deja en mí recorrer la ciudad? ¿Cómo percibo la ciudad y qué relación tengo con ella? El tutor enfatiza en la idea de que la experiencia de cada uno es diferente y está condicionada por las prácticas cotidianas que envuelven el universo personal de cada "habitante de ciudad". Vivir, recorrer, sentir, y transitar la ciudad son verbos que se complementan y se entretajan en la idea de ser habitantes, residentes, moradores, vecinos, ciudadanos, pobladores, pero al mismo tiempo desconocidos en un lugar común que a veces nos resulta extraño.

Como insumo y referente de creación se comparte con los estudiantes un fragmento de *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino.

Las ciudades y los signos. I

El hombre camina días enteros entre los árboles y las piedras.
Raramente el ojo se detiene en una cosa, y es cuando la ha reconocido
como el signo de otra: una huella en la arena indica el paso del tigre,
un pantano anuncia una vena de agua, la flor del hibisco el fin del invierno.

Todo el resto es mudo es intercambiable; árboles y piedras
son solamente lo que son.

Finalmente el viaje conduce a la ciudad de Tamara. Uno se adentra en ella
por calles llenas de enseñas que sobresalen de las paredes. El ojo no ve cosas
sino figuras de cosas que significan otras cosas: las tenazas indican la casa del
sacamuelas, el jarro la taberna, las alabardas el cuerpo de guardia, la balanza
el herborista. Estatuas y escudos representan leones delfines torres estrellas:
signo de que algo —quien sabe qué— tiene por signo un león o delfín o
torre o estrella. Otras señales advierten sobre aquello que en un lugar está
prohibido: entrar en el callejón con las carretillas, orinar detrás del quiosco,
pescar con caña desde el puente, y lo que es lícito: dar de beber a las cebras,
jugar a las bochas, quemar los cadáveres de los parientes.

Desde la puerta de los templos se ven las estatuas de los dioses,
representados cada uno con sus atributos: la cornucopia, la clepsidra, la medusa,
por los cuales el fiel puede reconocerlos y dirigirles las plegarias justas.
Si un edificio no tiene ninguna enseña o figura, su forma misma y el lugar
que ocupa en el orden de la ciudad basta para indicar su función:
el palacio real, la prisión, la casa de moneda, la escuela pitagórica, el burdel.
Hasta las mercancías que los comerciantes exhiben en los mostradores
valen no por sí mismas sino como signo de otras cosas: la banda bordada
para la frente quiere decir elegancia, el palanquín dorado poder,
los volúmenes de Averroes sapiencia, la ajorca para el tobillo voluptuosidad.

La mirada recorre las calles como páginas escritas:
la ciudad dice todo lo que debes pensar, te hace repetir su discurso,
y mientras crees que visitas Tamara, no haces sino registrar los nombres
con los cuales se define a sí misma y a todas sus partes.

Cómo es verdaderamente la ciudad bajo esta apretada envoltura
de signos, qué contiene o esconde, el hombre sale de Tamara sin haberlo
sabido. Afuera se extiende la tierra vacía hasta el horizonte, se abre el cielo
donde corren las nubes. En la forma que el azar y el viento dan a las nubes
el hombre ya está entregado a reconocer figuras:
un velero, una mano, un elefante...

La idea es que, a partir de la lectura del texto, el colectivo de trabajo pueda generar un punto de vista respecto al concepto de ciudad, -en este caso Cali-, y a la manera como cada uno se relaciona con ella en su cotidiano. Sumado a la lectura, los estudiantes comparten sus ideas de ciudad, cuestionan por ejemplo la idea de que al hablar de Cali siempre se cae en el mismo tópico: la salsa como género musical, que si bien es importante, no lo es todo, pues Cali tiene mucho más para dar como ciudad, insistir sobre Cali como escenario de rumba y salsa, limita y opaca otras miradas sobre la ciudad. Entonces, ¿de qué manera podemos transformar esta mirada de Cali? ¿Cómo podemos sorprendernos a nosotros mismos de sus calles, de su arquitectura, de su gente, de su cotidiano? ¿Cómo combatir la rutina, y hacer de nuestro día a día en la ciudad, un espacio de descubrimiento constante?

Aparece entonces en la voz de los estudiantes, *retratos o voces de ciudad* tan interesantes, como el hecho de pensar en el sistema de transporte masivo, el recorrido de los buses, las estaciones y el contexto de barrio que las cobijan, las personas y personajes que hacen uso de él, los barrios por los que transita, las situaciones que ocurren en su interior; en fin; un universo de narrativas, de lecturas de ciudad. El barrio, la cuadra y la casa, también tienen su espacio para aportar en estas nuevas miradas de ciudad, dice la estudiante Rosa: "mi casa está en la cuadra del barrio Miraflores, la habitación de mi hija tiene una ventana que da hacia la calle, siempre que entro a su cuarto para despertarla en la mañana, no puedo evitar mirar hacia fuera, la ventana me da la posibilidad de conectarme con el afuera, mi casa es mi nicho, el afuera es la ciudad, yo hago parte de este barrio, de esta ciudad". Complementa la estudiante Martha, "yo vivo en la zona rural, y para mí es lindo levantarme en la mañana y escuchar los pajaritos, ese paisaje sonoro me encanta, me calma, así también una manera de vivir la ciudad desde la periferia, la zona rural abraza la ciudad, la protege". Las reflexiones generan diálogo y debate en los participantes, lo cual da el escenario perfecto para pasar al acto creativo de las "*Cartografías de ciudad*".

- 3. Formación:** se propone un ejercicio de creación teniendo como base la experiencia "cartografía de ciudad". Los participantes se disponen en el escenario con los diferentes elementos de trabajo: retazos, papeles, colores, resaltadores, hilos y todo aquello que permita crear desde lo plástico. La premisa es simple: La cartografía debe reflejar las sensaciones, huellas o recuerdos que la ciudad genera en cada uno. (Palabras clave: Creación. Instalación.)

Una vez generada la experiencia estética, se propone realizar un *Paseo mental de ciudad*: esto es, un viaje metafórico por las rutas de ciudad de cada uno. ¿Cómo viven la ciudad los otros? ¿Qué similitudes o diferencias encuentro en la ciudad del otro? Para establecer lazos creativos y generar nuevas ideas de construcción, se visualiza una persona con la que se tenga poco contacto, y con ella se intercambia ese lugar de representación, se alude a la idea una "ciudad creada con otros".

Esta proyección de ciudad se fortalecerá con la idea de buscar mas cartografías que construyan ya no sólo un pequeño lugar. ¡Los pequeños mapas se unifican para crear continentes de ciudad!

"Yo quiero ponerle un río a mi ciudad..."

"Pongamos aquí unos estudiantes guerreros..."

"Estamos dándole un paisaje a esta ciudad..."

"Ver la cartografía del otro invita a la necesidad de leerlo, de intentar pensar como él, ver la ciudad desde la perspectiva del otro... no dejándolo de lado, ni invisibilizándolo, sino al contrario, validarlo, para entenderlo..."

"Intenté seguir en la dinámica del otro, pero mirando la ciudad desde las construcciones diversas, desde diversos niveles de ciudad..."

¿Qué hace finalmente a esta ciudad? La mirada de todos, la creación en colectivo, la idea de construir una ciudad que nos guste, que nos acoja a todos. Los continentes de ciudad se unifican y se transforman en un gran atlas, una imagen magnificada de territorio.



4. Retroalimentación: impresiones, reflexiones y diálogos sobre la experiencia del día: una cartografía colectiva, recoge inconscientes colectivos de ciudad, aparecen simbologías sobre las cuales el grupo se identifica.

“La ciudad juega un papel clave en la construcción de creación. Lo que yo siento a través de ella. Una ciudad no lo es si no puedo caminarla. El recorrido a pie me señala la ciudad que quiero conocer”.

“Una ciudad no tan verde... me gusta pensar en las cosas que hay en la ciudad, los valores ecológicos que se han perdido. Vivir la ciudad, estar siempre en ella, tener en cuenta cómo se van perdiendo zonas verdes”.

“Yo dibujé personas, casas grandes y pequeñas, para que se viera una integración de las personas. ¡Este dibujo que encontré ya venía con una idea de ciudad muy parecida a la mía!”

“Es un poco complejo entender al otro, pero intenté hacer el seguimiento de esos símbolos que alguien había plasmado en ese dibujo”.

“Vengo de mi desorden y voy al del compañero que no tiene color, yo lo pinté, lo colorinché, porque quería una ciudad con color, pero siempre me surgía la pregunta: ¿cómo la transformo si es bien distinta de lo que yo tengo por ciudad?”

“Recordaba el Cali de la infancia con muchas zonas verdes y muchos espacios bonitos que hoy no existen. Mi mapa es el de un Cali de antes, un Cali fantasma. Ahora mismo me da curiosidad pensar en la idea de que uno llega siempre oliendo a humo a la casa... el humo del carro, el humo del que fuma... el humo del tráfico... lo verde no existe... estamos llenos de humo...”

¿Cómo interpretar lo que hace el otro? Para mí... hay un Río... un Río nuestro que cambió de color... empieza de un color y termina en otro... (Metáfora del olvido, Oscar Muñoz).

Me gusta mucho pensar en la idea de una ciudad aérea, vista desde un gran dron... entrar a la ciudad del otro desde el imaginario colectivo. ¿Qué apporto a la sociedad? ¿Por qué debo intervenir en el otro? Para compartir y romper paradigmas, para construir entre todos.

El ejercicio es una práctica de creación colectiva, la ciudad es un caos con sentido. Hoy pensamos la ciudad desde una percepción de ciudad.

Epílogo

A un año de su creación, Inmóviles Silentes continúa suscitando interesantes reflexiones de todo tipo, pasando no solo por el ámbito académico, sino también por un constante debate constructivo acerca del papel que cumplen las artes en las prácticas culturales, y en la construcción de escenarios artísticos desde diversas miradas del colectivo. Pensar generosamente que el conocimiento se construye desde la pluralidad de quienes integran el Laboratorio, desde la reciprocidad de saberes entre artistas, estudiantes y comunidad en general, es pensar en el Arte sin jerarquías, en un trueque donde los saberes se intercambian, se transforman y posibilitan otros espacios de creación.

Cali, marzo de 2019.



DIBUJANDO DERIVAS: DIÁLOGOS ENTRE LA CIUDAD, LO COLECTIVO Y EL ARTE

Juliana Rosas Rodríguez¹

Este texto se plantea como una deriva, interpretándola como el acto de andar aleatoriamente, sin un mapa definido, teniendo como único propósito perderse para construir. En este caso, relacionar tres conceptos: ciudad, colectividad y arte vinculando narrativas visuales.

Dibujar por dibujar revela una búsqueda, por tanto, el título que lo menciona parte de la deriva para construir un mapa, que no existe desde el principio, sino que aparece después de un recorrido. Es una huella que representa el azar, las incertezas, y, a la vez, las decisiones particulares que se tomaron caminando.

El mapa de derivas aparece solo una vez, siendo un símil de la fotografía, que acoge lo efímero dentro de un marco limitado de una vivencia, imposible de repetir, pero sí de recordar al poder volverse a observar. Si alguien decidiese retomar un mapa de deriva, es decir, repetir lo trazado, pasaría a ser un mapa de recorrido, con el que se aproximaría al divagar de otro. Por tanto, este texto invita al diálogo, al ser este un interlocutor, que al igual que el arte, requiere de un emisor y un receptor.

¹Juliana Rosas Rodríguez (Bogotá, Colombia, 1994) es una artista e investigadora. Maestra en Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana (2019) con énfasis en expresión gráfica. Sus procesos creativos parten de problemas relacionados con la ciudad, el habitar, el dibujo, la gráfica y el arte relacional. Su propuesta se ha concentrado en lo colaborativo como una forma de trazar puntos de encuentro y disyuntivas para indagar sobre la investigación en artes a partir de lo colectivo. Ha estado en diversos proyectos y espacios en los cuales ha desarrollado su interés por la pedagogía y la investigación en artes, tales como monitorias académicas, mediación en la fundación Flora Ars+Natura e integrante del Semillero de investigación-creación Especies de Espacios. Desde el 2017 trabaja como asistente de investigación de la artista María Fernanda Cardoso. Actualmente se encuentra desarrollando diversos proyectos de creación e investigación. Vive y trabaja en Bogotá.

Email: julianarosasrodriguez@gmail.com Celular: +57 3124137318 Website: www.julianarosas.com

CIUDAD

Hace mucho *t i e m p o* en un lugar donde vivían pocos

h a b
i t a
n t e s

se empezaron a ver la llegada de otros que fueron acer *c á n d o s e*.

Unos venían de lugares

lejanos,

otros cercanos.

*Todos se encontraban atraídos porque veían en aquel **lugar**
una esperanza de vida*

Con el *t i e m p o* los

h a b
i t a
n t e s empezaron a desconocerse

unos con otros.

Sin embargo, los reúnen las expectativas que construyen su **habitar**.

La ciudad seductora



Rosas, J. (2019) *Sin título*
[Fotografía]. Archivo personal.

¿Somos reflejo de los lugares que habitamos? La ciudad como lugar es un entramado de multiplicidades que refleja quienes la habitan. El reconocimiento de la ciudad trasciende lo meramente espacial, investigar en ella es adentrarse a un entramado complejo donde lo subjetivo impera. Sea un habitante, un turista o un visitante, la ciudad es un multiverso de habitares

que están constantemente resignificando el lugar, siendo no solo uno, sino muchos en sí mismo. Por ende, hay una imposibilidad de definir la ciudad como tal, sin embargo, pueden hacerse aproximaciones sobre los imaginarios que la conciben.

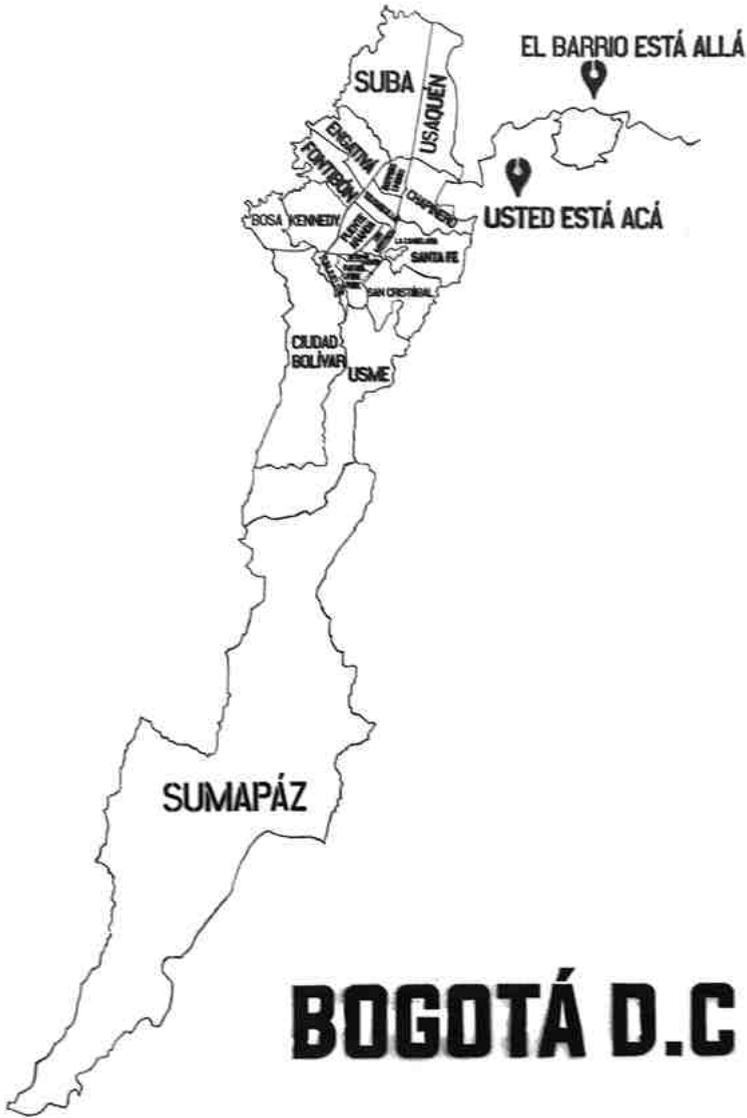
Inicialmente, si la ciudad se entiende como un *lugar*, habría que preguntarse por este concepto. Según Michel de Certeau (2000), es un punto de encuentro de elementos que se distribuyen sin un orden y coexisten juntos, pues están unos al lado de los otros, cada uno tiene un sitio propio y distinto que lo define y que denota una estabilidad: los sectores gubernamentales, comerciales, residenciales, ociosos, religiosos, etc.

Otro término que diferenciar es el *espacio*. A diferencia del lugar, este carece de la estabilidad de un sitio propio. Si el lugar es un conjunto de elementos que coexisten, el espacio sería entonces el *lugar practicado* (De Certeau 2000), referente al movimiento, las acciones, las circunstancias, los relatos, el tiempo, los tránsitos de las personas o elementos que tienen interacción con el lugar, generan el espacio: “La calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes” (De Certeau 2000, 129).

El lugar y el espacio son inseparables. La definición de lugar dada por De Certeau se puede interpretar con la ciudad, al relacionar la coexistencia de elementos que a través del tiempo han configurado cualidades propias como: la diferenciación de áreas, los límites de lo natural y lo urbano, el patrimonio histórico, la distribución y el nombramiento de las calles, entre otras particularidades, que vinculan la yuxtaposición de múltiples elementos que configuran los lugares, y, a su vez, a los espacios asociados a la formación de los sectores, las tensiones sociales, la cotidianidad, la diversidad cultural de los habitantes, el idioma y demás aspectos relacionados con la práctica del lugar.

El mapa de Bogotá expuesto revela el crecimiento exponencial hacia el sur, dirección en la que están ubicadas las localidades con mayor índice de llegada de migrantes del interior del país, en su mayoría a causa del desplazamiento forzado ocurrido principalmente por las crisis políticas y sociales de Colombia del último siglo. Crisis que desataron grandes olas de migrantes en busca de refugio y oportunidades laborales, dirigidas a las ciudades principales de Colombia, como Bogotá, Medellín y Cali.

La ciudad, al ser una utopía, tiene un componente seductor al responder a la idea moderna de desarrollo, que la hace proveedora de beneficios a quie-



Rosas, J. (2018) Bogotá D.C.
[Fotografía]. Recuperado del archivo del proyecto *El Barrio*.

nes habitan en ella. El acceso a trabajos de carácter urbano, infraestructura, transporte, servicios públicos, recreación, etc. fueron y son aún razones de peso asociadas con el bienestar y el consumo que generó que la gente se sintiera atraída por la ciudad y no quisiera renunciar a esta (Romero 1999).

La centrifugación en las urbes, al ofrecer un ascenso económico y social, responde a la crisis del interior del país, donde los desalojos forzados y la baja rentabilidad del sector agrícola hicieron de la ciudad la única opción viable para construir un habitar: "Venían de áreas rurales, generalmente próximas, remotas algunas veces o de pequeñas ciudades que abandonaban convencidos de que no había horizontes para ellas, y llegaban a los bordes de las ciudades que constituían su meta" (Romero 1999, p. 400).

La migración que llega a asentarse en la ciudad responde al centralismo que representa la urbe a ser un punto de decisión y asociación, llevando al surgimiento de la polarización ciudad-campo (Lefebvre, 1973). Las designaciones divisorias, como la de "capitalinos" y "provincianos", revelan los cambios sociales que se vivieron por la expansión de la ciudad respecto a la separación con el interior del país. Asimismo, el surgimiento de una sectorización socioeconómica de los barrios populares y periféricos con los sectores comerciales o de élite. La ciudad es una heterotopía en la cual se yuxtaponen múltiples espacios y emplazamientos que son en sí mismos incompatibles (Foucault 1997).

¿Qué elementos construyen la idea de ciudad y qué hablan esos elementos de quienes la habitan? Para aproximarse a la ciudad se debe tener en cuenta que se compone de múltiples elementos agrupados en lo *visible*, presentes en un mapa tradicional que ubica las calles y puntos de referencia, y lo *invisible*, concerniente a las memorias, impresiones, imaginarios, experiencias corporales asociadas a lo perceptivo y afectivo en relación con experimentar la ciudad.

Siendo el habitar entendido como el medio con el que nos relacionamos con el mundo desde el intercambio y la extensión: el primero entiende al habitante que se sitúa en el espacio y el espacio que se sitúa en la conciencia del habitante, y el segundo convierte al lugar en una exteriorización y una amplitud del ser del habitante, tanto desde lo físico como desde lo mental (Pallasmaa, 2016).

Desde el punto de vista del habitar como extensión, cuestiono la reducción que se le ha dado a este acto como la mera ocupación de un lugar físico, pues se excluye lo invisible, en referencia a las relaciones perceptivas y afectivas con los lugares y espacios que se frecuentan: expectativas, memorias, experiencias corpóreas y cualidades agregadas como emociones, ya que hacen parte del ser y el actuar del habitante y construye los lugares y espacios que habita.

Lo colectivo

Aquí viven personas con mucho dinero.

Aquí trabajo para una familia.

Aquí me miran como un extraño

Aquí he vivido hace más de cuarenta años.
Tengo una empresa, casa y dos carros.

Aquí había una reserva forestal
Ahora es un barrio de estrato alto.

Aquí están planeando una vía
que conecte los dos extremos
de la ciudad

Aquí hay un parque
donde voy a hacer deporte .

Aquí estoy estudiando

Aquí quedaba mi casa y
ahora hay un edificio.

Aquí están derrumbando
casas para construir

Aquí me robaron mi celular

Aquí vivo porque es un barrio económico.

Aquí nunca he ido porque
me han dicho que es una
zona insegura.

Aquí las calles no tienen pavimento.

Aquí había un bosque,
ahora viven familias
que fueron desplazadas.

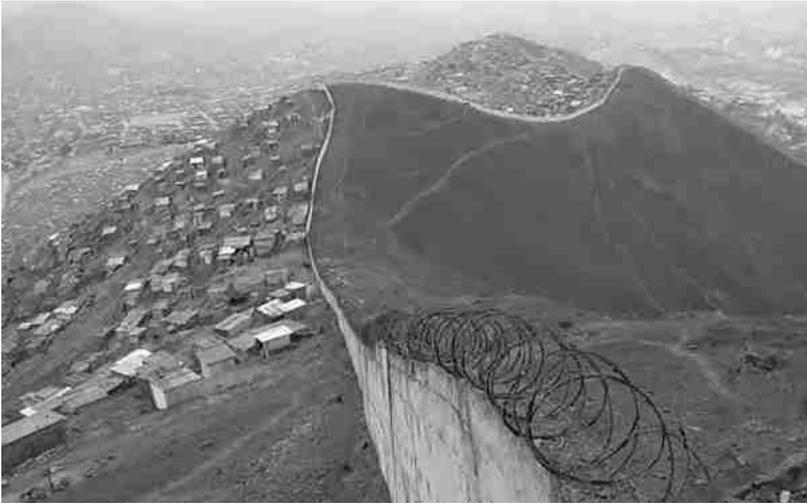
Las personas caminan apresuradas por las calles, se cruzan miradas, nadie se saluda porque no se conocen con el otro, todos van ensimismados en sus quehaceres o preocupaciones sin detenerse a apreciar por donde pasan. La individualidad es una de las características asociadas a la ciudad, el desconocimiento con la mayoría de los habitantes, la falta de empatía con el otro y el trajín, suelen ser prácticas relacionadas con el sentirse en una ciudad.

No obstante, lo colectivo es intrínseco a la ciudad, somos inherentes al lugar que habitamos, sus formaciones, limitaciones, memorias y construcciones hablan de quienes habitan allí. La oposición entre la colectividad y la individualidad es confusa en la ciudad al estar ambas atadas. La ciudad es un organismo que se compone de individualismos que gestan colectividades. En palabras de Luis Camnitzer (2018): “el individuo no es un ente aislado, sino que es parte de un todo, y se define, autodefine y redefine y se retroalimenta de la definición dada por otros”.

Si la ciudad es una colectividad compuesta de individualidades con modos de habitar que se alimentan unos a los otros, cabe resaltar otra cualidad que es intrínseca a la ciudad y es la *sectorización*. La urbe reúne a quienes están interesados en obtener sus “beneficios” económicos y sociales, pero, a su vez, divide al erigir fronteras que fragmentan y jerarquizan el lugar. Desde una escala micro, por ejemplo, un edificio de apartamentos en el cual los pisos más altos son habitados por las personas que tienen un mayor nivel adquisitivo, hasta lo macro, como los límites trazados entre los barrios marginales y los de élite que conviven en una misma área, así como en Lima, Perú, donde está el “muro de la vergüenza” que separa los barrios pobres de los ricos.

Aproximarse a la sectorización en la ciudad implica pensar en la configuración colonial con la que se han fundado la mayoría de las ciudades latinoamericanas (Perilla, 2011). La jerarquización del espacio expandida radialmente en la cual el centro era la iglesia y el cuerpo gubernamental, luego las residencias de las élites que encabezaban los criollos adinerados, seguido de los mestizos trabajadores de medianos y bajos rangos, y, por último, los asentamientos de los sirvientes o esclavos indígenas y negros.

En la ciudad actual, el espacio se ha reconfigurado sin dejar de tener una jerarquización socioeconómica que se diferencia por la estratificación. En el caso de las ciudades colombianas, va del número 1 al 6, siendo del 1 al 2 los bajos, del 3 al 4 la clase media y del 5 al 6 las altas. Las clases altas se descentralizaron para ubicarse en periferias, como en el caso del sector norte u



BBC News (2015). "El polémico muro que separa a ricos y pobres en Lima". [Fotografía]. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151019_peru_muro_barrio_pobre_rico_lima_amv

oriental en Bogotá, y, en contraposición, las clases bajas se sitúan en su gran mayoría al sur. Sin embargo, hay zonas dentro del norte que también ocupan sectores de estratos 1 y 2, pero no es lo dominante (Marcos, 2018).

La estratificación se establece como un modelo neocolonial que sectoriza a la ciudad, renueva prejuicios que rivalizan las zonas pero, a su vez, conviven y son dependientes unas de las otras. La ciudad es un organismo complejo en donde los prejuicios imperan en su construcción, en sus modos de relacionarse unos sectores con otros, y, en sus modos de proyectarse a futuro.

La sectorización invisible, referida a los prejuicios que cargamos como habitantes, construyen nuestra habitabilidad y la relación que tenemos unos con los otros. Los de estrato alto, medio alto y medio tienen imaginarios sobre las zonas de estrato bajo señaladas de inseguras, desordenadas y feas, y, los de estratos bajos, las perciben hostiles, cerradas e incómodas.

La formación territorial en las urbes latinoamericanas, y específicamente en Bogotá, revela la extrema territorialización que responde a las dinámicas impuestas por los sectores dominantes de la ciudad, que difieren de integrarse o intentar una diversificación social. Las zonas de clases altas se "auto segregan socioespacialmente" (Rico 2009), erigiendo muros altos, cercas eléctricas y avisos de advertencia a extraños de no cruzar los límites. Los de clase media, intentan copiar modelos de "protección" de las altas, y los de

clase baja se oponen a parecerse a los otros y a las implementaciones que el Estado pueda intervenir como mejoras de infraestructura o legitimarse dentro de lo legal, porque subir de estrato implica perder beneficios subsidiables y aumento en pago impuestos (Marcos, 2018).

La ciudad se construye a partir de sectorizaciones, su base parte de dominancias socioeconómicas, sin embargo su carácter es contradictorio, ya que promueve diferencias, pero también convergencias. La ciudad es un lugar que brinda la posibilidad de construir un habitar, es un domicilio compartido, refugio de cuerpo, memorias e identidades (Pallasma, 2016).



Rosas, J. (2018) *Sin título*. [Fotografías]. Archivo personal.

El arte

¿cómo puedo hacer un reconocimiento de esta hoja?

Si esta hoja se entiende como un espacio, se podría decir inicialmente que es blanca y que la van ocupando letras negras.

S i l a s l e t r a s s e v a n u n i e n d o , f o r m a n
palabras,

¿podría esta hoja ser también un lugar?

ya que las palabras pueden elegir donde escribirse:

A s U M a N e R a

y como quieran pueden ir:

juntándose con otras palabras y encontrar afinidades que las destacan en lo blanco por su orden, visibilizando sus maneras de habitar.

o también

otras palabras pueden ubicarse aleatoriamente

*atrayendo a otras
que
van
sumándose
a lo
azaroso
construyendo
sus lugares
a su medida que van llegando otras
que se sienten
desubicadas
queriéndose sentir ubicadas.*

Ambas disposiciones se contraponen, tienen distintos modos de construirse y de habitarse.
¿qué pasaría si una palabra pudiera ser un puente que genere un diálogo entre ambos sectores?

A R T E

¿El arte puede ser un camino de reconocimiento de nuestro habitar y ser un puente de conexión entre nuestros prejuicios y su liberación? Para indagar en la pregunta se necesita desarrollar la noción de arte que se presentará en este texto y, también, revisar por qué es pertinente ahondar sobre nuestra configuración de habitabilidad y la necesidad de liberarnos de nuestros prejuicios.

Con la cotidianidad solemos obviar los lugares que habitamos, vamos de un punto A a un punto B, rara vez se esquivo el camino usual, tenemos relaciones naturalizadas que limitan la interacción y la posibilidad de conocer modos de ver y sentir nuestro habitar. Un punto de partida para cuestionar nuestras configuraciones, en referencia a Lucy Lippard (2001), es iniciar una búsqueda dentro de nosotros mismos para descifrar el contexto en el que estamos inmersos.

Un punto de partida podría ser una serie de preguntas relacionadas a los lugares donde se ha vivido, y especialmente, en el que se reside actualmente: ¿quién vivía allí anteriormente?, ¿qué cambios se han hecho?, ¿cuáles ha hecho su familia?, ¿cuándo fue construida su casa y las de sus vecinos?, ¿cómo se establecen dentro de la historia de la región?, ¿por qué su familia se mudó allá?, ¿cuándo?, ¿en qué ha cambiado su lugar de residencia según las memorias de otros?, ¿cuál es la proveniencia de sus vecinos?, ¿hay flora y fauna local?, ¿qué recursos son los más abundantes y los más escasos?, ¿cómo se siente viviendo allí?, ¿le gusta?, ¿tiene nostalgia de un lugar ya habitado?, ¿tiene expectativas de otro?

Iniciar una pesquisa sobre nuestro contexto y la manera de asumirlo, como lo menciona Lippard, propone el arte como un medio de agenciamiento que tiene la capacidad de influir en los modos de relacionarnos con el mundo, trascendiendo la producción material, para trabajar en la utopía de que este afecte el propio habitar.

Preguntarnos por nuestro habitar es dialogar con lo que no hemos decidido en nuestras vidas; Por ejemplo, escoger el lugar donde nacemos, la familia, el género, el nivel socioeconómico, etc., que hacen parte intrínseca de nuestro contexto y de la manera como asumimos el mundo. Pensar en nuestra construcción no sólo cuestiona los prejuicios que nos han sido inherentes, sino también las maneras de relacionarnos con otros.

Discutir sobre lo que uno está haciendo en un lugar sobre la obra de arte que resulta de ello, intentar desenmarañar los lazos de la actividad creativa es, en muchos sentidos, un problema de comportamiento [...]. Un organismo es más eficaz cuando se conoce su orden interno (Ascott, 1964).



Rosas, Juliana. (2019) *Sin título* [Fotografía]. Archivo personal

Se esté o no inmerso en el “campo del arte”, indagar nuestro lugar en el mundo es preguntarnos por cómo asumimos la práctica artística. El arte no se debe quedar encerrado en sí mismo, tiene que expandir su campo de acción, sus sentidos, sus formas de producción y circulación para desdibujar los límites de la práctica misma y permear en otras esferas que se creen ajenas a su campo, como aportar en estrategias de generar nuevas economías, subvertir relaciones sociales naturalizadas, conectar otras disciplinas en pro de la construcción de la casa común, ser un medio que permee en las configuraciones del habitar.

Derivas entre ciudad, colectividad y arte

Lo escrito en estas páginas es una deriva de reflexiones que necesitan seguirse hilando en torno a los conceptos principales desarrollados superficialmente. Una invitación para los artistas es seguir derivando en torno a lo planteado y seguir alimentando la necesidad de sacar al arte de su burbuja y llevar la práctica misma a un terreno más expandido que intervenga en problemáticas o asuntos de importancia en el contexto donde se desenvuelven. Una insinuación para el habitante de la ciudad, que también lo puede ser un artista, es poner en tela de juicio los propios prejuicios que reproducen formas de habitar que condicionan el panorama físico y mental del lugar donde nos desenvolvemos.

Los siguientes son puntos de partida provenientes de esta deriva:

- El lugar refleja quienes viven en su extensión y quienes vivimos lo manifestamos en nuestras formas de habitar.
- La ciudad tiene un carácter contradictorio, promueve fragmentaciones en el lugar y sus habitantes, pero también convergencias al invitar a todos a participar de sus beneficios.
- El arte tiene la capacidad de liberar prejuicios para reconstruir el habitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camnitzer, L. (2018) *Hacia un socialismo de la creatividad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Foucault, M. (1997) De los espacios otros “Des espaces autres” (Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno). *Astrágalo*, (7) septiembre.

Kwon, M. (2004) *One place after another: site-specific art and locational identity*. Massachusetts: The MIT Press.

Lefebvre, H. (1974) *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

Lefebvre, H. (1975) *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.

Lefebvre, H. (1978) *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península.

Marcos, A. (2018). Los estratos en Colombia: eres el lugar en el que vives. *El País*. Sección Sociedad. 22 de abril del 2018. Link: https://elpais.com/internacional/2018/04/20/colombia/1524176587_818282.html

Pallasmaa, J. (2016) *Habitar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Perilla, M. (2011) La ciudad y el habitar: la Jiménez con Séptima, de Bogotá. Una mirada desde el texto literario. *Revista Módulo* (10): 85-114.

LA CIUDADANÍA, LA EDUCACIÓN Y LAS ARTES EN LA “ESCUELA ENTRE VECINOS Y VECINAS”

Autores: Rubén Darío Gómez Posada
Eliana Ivet Toro Carmona

Del camino recorrido:

La Escuela de Ciudadanías «Entre Vecinos y Vecinas» es un proceso liderado por la Arquidiócesis de Cali que busca desarrollar y potenciar capacidades ciudadanas a través del encuentro de nuevos liderazgos comprometidos con la convivencia, la reconciliación y la paz en la ciudad de Santiago de Cali. Surge inicialmente como un proyecto para formar liderazgos sociales que gestionen e incidan en la transformación social de los territorios. Esta idea nace en el 2017, del diálogo entre la Comisión Interurbana de Reconciliación y Convivencia (CIURC) y ADVENIAT, que acepta cooperar financieramente con la propuesta y garantizar que se mantenga su desarrollo durante los siguientes tres años. En el marco de ese apoyo, las mesas que inicialmente integraban la comisión se van transformando en una vocación por la unidad, alrededor de los propósitos de reconciliación y convivencia. Esto último se vuelve una oportunidad para explorar otras formas de construcción y relacionamiento, diferentes a las estructuras organizativas de las mesas, las cuales empiezan a mostrar un desgaste y estancamiento, en tanto figura para el intercambio ciudadano como para la estructura orgánica. En ese sentido se pasa de tener mesas sectoriales o poblacionales con reivindicaciones particulares, a darle relieve a la idea de una suma de voluntades en las que las Ciudadanías reconocen la necesidad de estar Unidas por la Reconciliación y la Convivencia (CIURC).

A la par de esta oportunidad, también se acercaron otras agencias ciudadanas y, en especial, otras experiencias de formación y de saberes que tradicionalmente se han establecido en las periferias de Santiago de Cali, lo cual permite ampliar el universo desde donde se piensa lo público, los derechos a la ciudad, la defensa de los derechos humanos y lo ambiental, la promoción de la no-violencia, la pedagogía ciudadana, la equidad de género, entre otros.

Fruto de dichos diálogos se definieron propósitos y horizontes, tales como:

- Fortalecer capacidades ciudadanas para la participación y el liderazgo colectivo.
- Promover la participación ciudadana en procesos que contribuyan a la convivencia, la reconciliación y la paz.
- Reconocer a través de diagnósticos situacionales en los distintos territorios de la ciudad, las problemáticas y el aprovechamiento de oportunidades que permiten transformar las realidades.
- Formar liderazgos sociales para la incidencia sociopolítica desde los enfoques de desarrollo, derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.
- Potenciar capacidades de observación, análisis de realidad, seguimiento y veeduría a los gobiernos locales y su institucionalidad.
- Redescubrir como las artes y la comunicación popular posibilitan nuevos lenguajes y formas para la incidencia pública.
- Dinamizar encuentros y agendas colectivas que potencien las capacidades organizativas y de trabajo en red.



Ciudadanías otras y liderazgos para la incidencia política

Comúnmente entendemos la ciudadanía como la práctica que ejercemos para dar valía a los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos. Esta categoría nombra pertenencia a un espacio administrativo, entiéndase ciudad-país-región, y también va a señalar que estamos adscritos a una normatividad que determina o influye en el sentido de nuestras acciones colectivas. Es así como, desde una perspectiva sociojurídica, se promueve el ejercicio de la ciudadanía a partir de un sistema de representación democrático que tiene sus fundamentos en el Estado liberal.

En la tarea cotidiana de tramitar la vida colectiva junto a otros y otras, la ciudadanía gana en diversidad y pluralidad de formas de hacer la política. Es decir, emergen ciudadanías otras, abigarradas a estructuras que desbordan los horizontes de sentido organizativos tradicionales, y que van a expresar sus modos de percibir, sentir y hacer colectivamente a partir de lenguajes diversos y en ocasiones disímiles. Las expresiones en sí mismas hablan de reivindicaciones y de necesidades que solo pueden leerse o entenderse de manera situada, a partir de la experiencia, el trayecto o recorrido de los sujetos que la encarnan.

Las ciudadanías otras exceden lo prescriptivo que nombra la ciudadanía, porque en el espacio tiempo de su acción emergen sentidos que le constituyen y que fundamentalmente están tejidos por una socialidad que no necesariamente se corresponde a una comprensión lógica del mundo, sino que, al contrario, es expresión del hacer con un sentido que es corporal, kinésico, emocional. Una característica o una marca de las ciudadanías otras es lo irreductible y rizomático de su acción y reinención como grupo o colectivo.

En la experiencia de la «Escuela Entre Vecinos y Vecinas», las ciudadanías que se expresan desde la diversidad de sectores de los vecinos que hacen parte de la escuela, son aquellas que se tramitan en el encuentro y el contacto: el caminar en la calle, la solidaridad entre vecinos, el cuidado del parque y el espacio público, el movimiento y la rítmica de los cuerpos, el compartir la comida, el acompañamiento a la infancia, la promoción del deporte y las artes en el barrio. Se evidencian modos de tramitar la vida, de gestar colectivamente la ciudad, que están marcados por un *ethos* cultural preñado de ríos, brisa, farallones y mar, que tiene como pregunta vital el hacer de la ciudad un mejor lugar para vivir.

En ese juntarse y encontrarse desprevénidamente para pensar la ciudad que hemos construido y la ciudad que necesitamos construir, surgen preguntas e inquietudes en torno a la necesidad de que nuestras voces y sentires hagan eco en los escenarios de gobernabilidad. Preocupa a los vecinos y vecinas que las problemáticas sociales y territoriales sigan minando la confianza, el respeto y la esperanza de los y las más débiles en la estructura social; preocupa que los sentires de nuestras comunidades, las violencias que se campean por nuestras calles y los problemas que históricamente vienen nombrando los vecinos y vecinas no tengan un agenciamiento participativo en las instancias públicas de participación y de decisión política.

A partir de dichas preocupaciones nos hemos venido formando, por un lado, para conocer cómo funciona nuestra legislación, los organismos de control, el sistema administrativo municipal, las instancias de gubernamentalidad y los niveles de incidencia que podemos alcanzar a partir de procesos organizativos comunitarios y, por otro lado, hemos venido promoviendo acciones y campañas que movilizan sentido(s) en torno a las problemáticas que se viven en los territorios.

La incidencia política la entendemos, entonces, a partir del re-conocimiento de las estructuras políticas y organizativas desde donde se afecta o se interviene en la cotidianidad de la gente, comprendiendo también que hay instancias públicas y, otras, privadas que inciden en la vida de los territorios; así mismo, asumimos que la incidencia política la hacemos cuando logramos colectivizar los problemas sociales de nuestras comunidades o evidenciamos las contingencias a las que debemos dar respuesta, cuando hacemos eco de las voces que el sistema no escucha, cuando logramos sensibilizar a los otros sobre el sentido y la pertinencia de agenciar colectivamente la construcción de un mundo más justo, más humano.

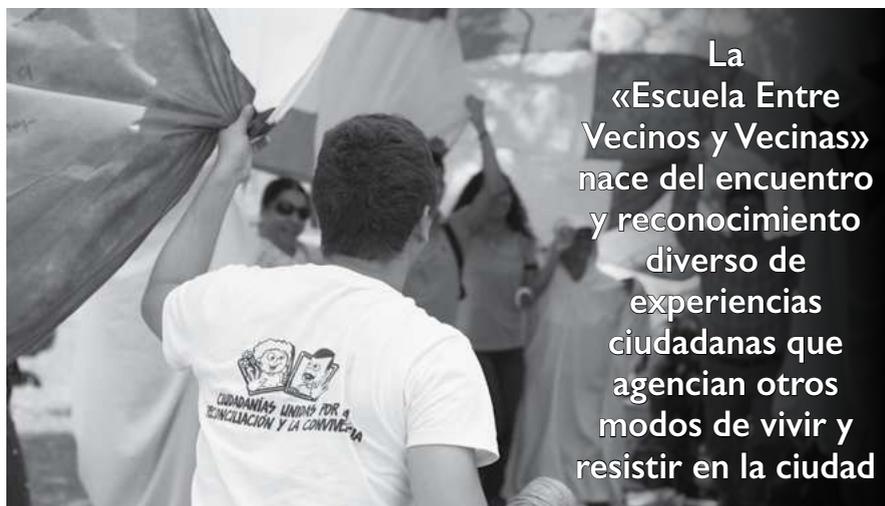
La educación en la Escuela Entre Vecinos y Vecinas

La «Escuela Entre Vecinos y Vecinas» nace del encuentro y reconocimiento diverso de experiencias ciudadanas que agencian otros modos de vivir y resistir en la ciudad; nace como una idea que se colectiviza desde la necesidad de construir modos de vida fraternos, solidarios, que confronten las violencias que en nuestra ciudad alimentan la injusticia, la pobreza, la exclusión y el miedo; surge como una pregunta colectiva por el qué hacer para transformar

nuestras realidades, cómo aprender juntos a tejer los sueños y los caminos de esperanza.

Es una escuela particular, sin paredes, ni límites, que genera ambientes de enseñanza y aprendizaje en el espacio público, desde el afecto y el reconocimiento de las diferencias, tejiendo los más diversos saberes y conocimientos propios de una ciudadanía activa y comprometida con el cuidado de la vida. La escuela es, además, una excusa, un lugar de encuentro para tejer una red que busca establecer vínculos y afectos desde la dimensión doméstica del ser vecinos, y desde esa forma de vínculo, establecer una relación humana que permita de manera colectiva construir una ciudad del tamaño de los sueños de quienes habitan los territorios.

En la escuela hemos querido superar el formato EDUCACIÓN para pensar lo educativo. Es decir, nuestra apuesta es hacer de la «Escuela Entre Vecinos y Vecinas» una experiencia que dignifique la vida e interpele nuestros modos de pensar y gestar la vida colectiva. Eso significa superar la idea de que la escuela es un dispositivo para circular o producir un conocimiento instalado en la lógica de la sociedad de la información o en las taxonomías que refieren lo educativo como un prototipo que nombra de manera homogénea y normalizadora: modelos pedagógicos, currículos y didácticas. El énfasis Entre Vecinos y Vecinas está, como lo plantea Jorge Larrosa (2006) al reflexionar sobre lo pedagógico, en construir experiencia, una experiencia que es acontecimiento, viaje, incertidumbre, pasión, huella que transforma. Interesa lo que acontece en el encuentro, la conversación, el hacer y los desplazamientos que de ese acontecimiento se generan.



Según Larrossa:

«La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa (...) Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho, el verbo “experienciar” o “experimentar”, lo que sería “hacer una experiencia de algo” o “padecer una experiencia con algo”, se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra “peligro”. Este sería el primer sentido de ese pasar: Que podríamos denominar “principio de pasaje”» (2006, 91).

La experiencia es, por tanto, el lugar de lo educativo y lo pedagógico, el espacio desde donde se reivindica la incertidumbre, el contacto, la escucha, la conversación, la ex-posición a los otros. Podría decirse que el recorrido de la escuela es un itinerario de viaje en el que solo se nombran lugares de destino, pero no las travesías, desplazamientos, recorridos y tiempos, éstos han devenido de la sorpresa, las pulsiones y necesidades de quienes se han animado a viajar participando de la escuela. Es decir, aquello que nombramos como proceso formativo y/o dispositivos pedagógicos ha ido surgiendo en el encuentro y la conversación «Entre Vecinos y Vecinas». No quiere decir esto que nuestra apuesta no sea pensada, planificada, sino que, sobre todo, pensamos haciendo y sintiendo junto a otros, y que nuestros propósitos son ante todo horizontes, lugares de interés común que vamos tejiendo en el compartir la palabra y los sueños.

Lo que se presenta en coherencia con lo anteriormente expuesto, son los elementos pedagógicos que han permitido el camino de la escuela y que hemos llamado provocaciones; provocaciones en tanto sugerencias, invitaciones, desafíos, retos, motivaciones.

Provocaciones

Esta palabra la usamos para significar invitación, motivación. Una invitación que sensiblemente se piensa desde los códigos propios de los aprendizajes colectivos, y la memoria afectiva que nos hace sentir vecinos, hermanos, pai-

sanos: cercanos. Partimos de la idea de que lo pedagógico debe enunciarse en consonancia con los lenguajes que hacen sentido en la identidad compartida, en sus búsquedas, las cuales pueden expresarse resumidamente en los sueños por construir una ciudad justa, humana y libre de violencias.

Provocaciones pedagógicas y estéticas

Por provocaciones pedagógicas estamos entendiendo las emergencias del saber hacer y el aprender con otros, el aprendizaje que aflora a partir de la solidaridad, la vecindad, el afecto, al calor del encuentro. No estamos pensando en una secuencia didáctica o una estrategia pedagógica, sino más bien en una táctica de lo educativo que refiere su saber pedagógico del saber práctico de la experiencia educativa. Entendemos la táctica, como lo plantea Michel de Certeau, cuando propone:

«Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo: en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio, en las relaciones entre momentos sucesivos de una “jugarreta”, en los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos heterogéneos, etcétera. Mientras las estrategias ponen sus esperanzas en la resistencia que el establecimiento de un lugar ofrece al deterioro del tiempo; las tácticas ponen sus esperanzas en una hábil utilización del tiempo, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder (...) Habitar, circular, hablar, leer, caminar o cocinar, todas estas actividades parecen corresponder a las características de astucias y sorpresas tácticas: buenas pasadas del “débil” en el orden construido por el “fuerte”, arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros». (2000, p. 45-46).

La táctica entonces va a nombrar las oportunidades, disímiles siempre, que emergen de la sabiduría de las gentes, de las comunidades, en tensión permanente con los lugares de disciplinamiento y adiestramiento, con los poderes y sus dispositivos de control, incluido el formato educativo escolarizado.

Una provocación pedagógica de la «Escuela Entre Vecinos y Vecinas» ha sido el encuentro, el encuentro que supone permitir que las miradas se to-

quen, que los cuerpos se hablen, los corazones se sientan, que las pieles se huelan y que haya un con-tacto que con-mueve. Esto ha significado animar y proponer pretextos para juntarnos, para tejer la palabra, pero también, para permitir que emerja un estar con otros sin condicionamientos.

Ha sido precisamente alrededor de ese «estar» que emergió el sueño de construir una colcha de muchos colores, recordando y reivindicando el trabajo amoroso de madres y abuelas que, con sus colchas de retazos, cobijan nuestros sueños y engalanan nuestras camas; tarea meticulosa de tejer/coser retazos, fragmentos que para muchos son sobras, pero que para ellas son un tesoro en función de la crianza de la familia.

La colcha como juntanza de retazos, pero también como elemento de cuidado, posibilitó el encuentro en la calle, el tejer con vecinos y desconocidos con la certeza del compartir sueños comunes. La colcha ha ido creciendo y también se ha ido trasladando de lugares y de manos que la tejen. Entre los múltiples momentos en los que ha tenido presencia podemos referir el cumpleaños 482 de Santiago de Cali, cuando se le extendió sobre el cerro de las Tres Cruces; o cuando se volvió globo para el juego con niños, niñas y jóvenes del barrio La Paz, en medio de su reclamo por espacios para la recreación; o cuando cubrió la camioneta incinerada de la gobernadora indígena Cristina Bautista, en medio de una peregrinación al resguardo de Tacueyó, zona rural de Toribio, en solidaridad con las comunidades indígenas sufrientes por la violencia genocida en el Cauca; o cuando acompañó los más variados ejercicios de movilización social como lo fueron el «Grito por el liderazgo social» y el «21N».

En el encuentro que permite el tejer hemos conversado sobre nuestros modos de vida, sobre lo que significa vivir y estar en la ciudad, sobre los sueños y esperanzas que nos vinculan al territorio, compartiendo las subjetividades, reconociendo los asuntos que nos convocan e interesan, para desde allí poder materializar nuestras intenciones. En ese ejercicio, emerge entre los vecinos y las vecinas la posibilidad de «diseñar» el mundo, porque no queremos figurarlo, planearlo, «diseñarlo» y sí, en cambio, nos interesa dibujar nuestros sueños, pintarlos con las risas de nuestros niños, con las manos de nuestros abuelos, con los abrazos de nuestras mujeres a partir de una juntanza, que es mezcla de afecto, cuidado de la vida y solidaridad. Acogemos la invitación del maestro León Octavio Osorno de diseñar la vida y, por tanto, de diseñar la ciudad desde el territorio, partiendo de las iniciativas y acciones que vienen transformando y resistiendo la cosificación y la explotación de las gentes y sus entornos.

Dibujando nuestros sueños hemos procurado un encuentro diverso y festivo, dentro y fuera de la escuela, con quienes sueñan otros mundos y otra ciudad. Es así como se ha ido configurando el **Cholado pedagógico**, un espacio en el que confluyen hombres y mujeres de distintos procesos y colectivos con los que compartimos la necesidad de repensar las violencias y las realidades que vivimos de cara a la construcción de una ciudad al servicio de la vida y la dignidad.

El cholado es una juntanza de escuelas otras, procesos, colectivos en el que compartimos nuestras búsquedas, sueños y miedos, con la intención de encontrarnos en algún lugar del camino, en algún cruce de esquina, o en alguna de las tantas avenidas. Sobre el cholado nos va a decir José Luis Grosso:

El cholado pedagógico

Se me hace
que un cholado pedagógico
es una reunión refrescante,
dulce y ácida, como todos
los encuentros, en que
algunos recuerdan enemistades
viejas, mientras otros
añoran los que aman, y otros
se hacen amigos,
al paso y por las buenas.
Un cholado
reúne muchos
trocitos de cada uno,
es gusto que se le saca
a un bloque de hielo duro
como un témpano
sin amor y sin justicia.
Al tomarlo,
sientes que las cosas
pueden volverse y ser otras:
el hielo, el bochorno, la angustia.

Un cholado
está en la calle, es un refugio
improvisado,

lo da el pueblo de su mano
y es el pueblo el que libera
los colores y sabores
de la tierra.

Un cholado pedagógico
se me apareció una tarde
al pasar por la Novena.
Estaba como esperando
una parada a la vera,
sin horario que lo espante
ni orden que lo acorrale
ni saber que lo prevea.

Un cholado me enseñó
historias de Jamundí
a flor de boca y encanto
de acera.
Su pedagogía ufana
me hizo morir de risa
y supe de la mora
y de la piña,
de lulo y maracuyá,
de guanábana y banano,
leche condensada y crema,
y la uva, que en la cúspide

de la pirámide reina
como un bembo burlón
que ha dejado la marea,
con largo manto morado,
nieves de coco rallado,
y galleta por bandera.

Corrigiendo a los de abajo,
todo lo arruina la escuela:
dicen que un *cholo* lo hizo,
más que «cholato», «*choláo*»,
a su manera un helado
de incorregible arte aviesa.
Y que por eso nos hace
caminar codo con codo,

sin luminarias delante
y sin retaguardia ciega:
choláo que anda cantando
ritmos de negros e indios
con los güiros y las raspas,
mezcla y sorbe,
y el que quiera
que la canción aprenda
y el saber enfieste el agua:

«¿Quiubo? Mirá vé: *iun choláo!*,
choláo entre burlas y veras».
Santiago de Cali.

Agosto 28 de 2019.

Lo estético en la escuela refiere un modo sensible de relacionarnos y de comunicar lo que sentimos; va también a significar que hay lenguajes que comunican mucho más que la palabra, instalados en nuestras maneras de apreciar y dar valor al mundo.

Es complejo señalar en qué acciones emergió lo estético, como experiencia y sentido, porque de alguna manera ha estado presente en cada momento de la escuela. Sin embargo, podríamos referir algunas acciones significativas que en los procesos de evaluación se expresan como elementos de recordación.

La imagen de los vecinos mirando a través de la ventana fue un sello del primer año; ese espacio común e íntimo de la casa y del barrio desde donde observamos y conversamos con el otro, fue un entre, una marca del adentro y el afuera, de la porosidad entre lo íntimo y lo común, una invitación a la cercanía, a conversar, a compartir nuestras vivencias.

Cada elemento que compone la imagen tiene un significado que hace sentido en la Escuela Entre Vecinos y Vecinas. La ventana, por ejemplo, está relacionada con el primer momento formativo, en el que nos ocupamos de pensar el liderazgo colectivo para la incidencia pública. La puerta es el segundo momento en el que nos abrimos a pensar las claves para la organización y, una tercera puerta, un poco más ancha, va siendo el fortalecimiento político y comunicativo de la red organizativa que se va tejiendo y sintetizando no solo en la red de organizaciones, sino también en esa gran colcha de retazos.

Y asomando la cara por la ventana se hace escuchar el grito vuelto **pregón**, un pregón que dentro del proceso formativo anuncia, invita y comparte los alimentos, cual tienda de esquina, plaza de mercado o cocina de casa. Ese espacio de risas y de conversa en cada taller, clase, **travesía**, encuentro, vuelto estridencia, bullicio, alegría, ganas de caminar junto a otros, se vistió de colores para caminar la ciudad, para hacer travesía por distintos lugares, a la manera de amarillo crema, azul plateada, crema y rojo, blanco y negro, buses que guardan la historia de la vida en los barrios, los colores de sus gentes, las risas y los roces de generaciones enteras del mundo popular caleño.



Travesías, campañas y publicaciones

La travesía en tanto viaje que implica desplazamiento, recorrer, caminar, ha sido una apuesta por conocer y reconocer de otras maneras la ciudad. Ese mirar por la ventana paisajes conocidos y otros no tanto, sumado al encuentro lúdico de viajar con los vecinos para aprender juntos, se convirtió en un pretexto para superar los miedos y los estigmas que se posan sobre distintos lugares de la ciudad, pero también para reconocer de mano de los lugareños y de los liderazgos en los territorios, las problemáticas y caminos que se tratan colectivamente para transformar las realidades.

A continuación, se presentan resumidamente las travesías realizadas:

Travesía 1: Petecuy (17 de marzo de 2018).

En el barrio Petecuy recorrimos las calles, parques, esquinas de la mano de Gustavo Gutiérrez, gestor del Grupo Cultural Juvenil Biblioguetto. Reconocimos el proceso cultural y organizativo de este colectivo y sus apuestas por transformar la violencia que viven niños y jóvenes de Petecuy a partir de los libros. Pudimos escuchar testimonios de vida y de esperanza sembrados a través de la literatura, del cómo se han ido transformando lugares signados por el consumo de sustancias psicoactivas en espacios para el encuentro y la lectura.

Travesía 2: Fusempaz (5 de mayo de 2018).

La Escuela Entre Vecinos y Vecinas, en articulación con la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Católica, y contando con la participación de actores académicos de la ciudad de Cali y de Bogotá, nos dimos a la tarea de reconocer el proceso de iglesia popular de la comuna 18, específicamente los agenciamientos artísticos y culturales que tramita la Fundación Sembradores de Paz. En dicho encuentro pudimos reconocer las cosechas y apuestas de este espacio que procura fortalecer el tejido social en la comuna, como también hacer frente a las violencias que se viven en el sector.

Travesía 3: Comuna 22 (16 de junio de 2018).

Caminar por entre el Zanjón del Burro y el conocido sector de La Viga fue la oportunidad de repensar el río Pance y el ecosistema del que hacemos parte, entendiendo los riesgos y las afectaciones que en los últimos años se han ido incrementando en este importante pulmón de la ciudad. También los vecinos y vecinas pudieron reconocer los liderazgos y las luchas que se libran por la defensa del medio ambiente y, especialmente, por las tensiones

existentes con los proyectos de movilidad y de ordenamiento territorial que pretender intervenir en lugares sensibles ambientalmente.

Travesía 4: Barrio Obrero (8 de junio de 2019)

Este recorrido se realizó en el marco del cumpleaños número 100 del barrio Obrero; las preguntas y diálogos con los moradores giraron en torno a la historia del poblamiento, a la transformación del uso del suelo y a la función social del barrio. En ese sentido, se recordó a personajes y lugares

Travesía 5: Oriente de la ciudad (20 de julio de 2019)

El viaje tuvo como propósito poder explorar el oriente desde sus posibilidades y anhelos, desde los sueños y búsquedas de líderes y lideresas que construyen otro oriente: un oriente de colores, alegrías y sonrisas que poco se mediatiza. Nos interesó explorar de la mano de Casa Naranja, en el barrio El Poblado, y de la Fundación Hip Hop Peña, en el barrio Antonio Nariño, los distintos agenciamientos que se vienen realizando desde el arte y la cultura para brindar oportunidades de vida y esperanza a niños, niñas y jóvenes.

Travesía 6: Villacarmelo (31 de agosto de 2019).

Finalizando agosto, en medio de los vientos que visten los cielos de cometas de colores, viajamos a conocer la Cali rural. El destino fue el corregimiento de Villacarmelo, específicamente la finca la Doble Espiral, un lugar desde el que se protege la cuenca del río Meléndez y se promueve la preservación del ecosistema. En dicho espacio reflexionamos sobre la importancia de la Cali rural para los caleños, sobre el nacimiento de los ríos y los emprendimientos rurales de los habitantes de la zona: vinos, encurtidos, bebidas, cultivos.

Fueron seis travesías las que realizamos durante el año 2018 y 2019, en las que pudimos aprender caminando y conversando, entre vecinos y vecinas, del agua que tomamos en la ciudad, del aire que respiramos, como también de los problemas de vivienda y movilidad, y de las tensiones con el plan de ordenamiento territorial. Así mismo, pudimos reconocer los esfuerzos y liderazgos de los procesos organizativos que instituciones como Biblioguetto, Fusempaz, Casa Naranja y Fundación Hip Hop Peña adelantan para cuidar la vida y transformar las realidades que cercenan la dignidad.

Cada travesía fue ampliamente difundida y el diseño de su recorrido surgió de diálogos y conversaciones con los vecinos y vecinas, a propósito de

experiencias reconocidas y de intereses compartidos. De la misma manera surgieron las campañas comunicativas y pedagógicas: (1) **«Vender el Vota tamal»** (campaña para las elecciones al Congreso de la República de 2018), (2) **«Votemos el miedo»** (campaña para las elecciones presidenciales de 2018), (3) **«Escudos comunitarios por la vida»** (junio de 2019) y (4) **«37 sueños en las banderas»** (octubre de 2019). Las dos primeras se corresponden con las realidades y contingencias de la vida política local y nacional; ambas fueron apuestas que permitieron colectivizar una reflexión en torno a la necesidad de profundizar la democracia y, con ello, la responsabilidad ciudadana en los procesos electorales y en la participación de la vida política del país.

La campaña «Escudos comunitarios por la vida» fue diseñada para salvaguardar la vida, a propósito de la muerte que en el último año se ha ido sembrando en los territorios sobre líderes, lideresas sociales y exintegrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación. Desde la campaña se realizó un acto simbólico entre vecinos y vecinas para tejer escudos por el cuidado de la vida, y se elaboró una cartilla que propone reflexiones, acciones y desafíos en los territorios para proteger a líderes, lideresas y reincorporados. También se realizaron desplazamientos y acompañamientos a comunidades que han vivido el drama de los asesinatos.

La campaña más reciente tuvo por nombre «37 sueños en las banderas» y fue realizada en el mes de octubre. En este ejercicio, vecinos y vecinas plasmaron colectivamente con muchos símbolos y colores los sueños que se gestan en sus territorios y los ondearon en cada una de las astas que dan nombre al Parque de las Banderas. Las 22 comunas y los 15 corregimientos, que participaron de la campaña, sembraron en este icónico lugar la voz de sus gentes y sus anhelos de construir una ciudad que dignifique la vida.

En todos los casos los temas de las campañas han surgido de las dinámicas políticas y sociales que se interpelan en los diálogos entre vecinos y vecinas; han sido construidas como mecanismos de comunicación popular que procuran difundir, socializar, pero sobre todo tejer las esperanzas, sueños de dignidad y cuidado del territorio.

Es importante señalar que estas apuestas, rutas y maneras de dialogar entre vecinos y vecinas con la ciudad y la región no se han correspondido con una metodología proyectiva. Al contrario, han surgido como actos de creación sensible que dialogan con los gestos, lenguajes y sensibilidades de las gentes humildes que gestan y tramitan la vida en la ciudad. Al ser elementos

constitutivos de dicha sensibilidad, se reinventan y se recrean en distintos momentos. Un ejemplo de ello es la experiencia del tejer, nombrada en algún momento como campaña **«Tejiendo con Vos»**. Esta surgió como una iniciativa que procuraba convocar a la participación, una participación para hacer comunidad y tejer vínculos y sueños con los otros comunes, semejantes. Sin embargo, se mantuvo en el tiempo y se ha convocado en distintos momentos y con innumerables pretextos. En todos los casos la motivación supone cobijarnos, acompañarnos, juntarnos y reconocer nuestras cercanías.

Al igual que las campañas, fruto del diálogo, la conversación y el reconocimiento de las realidades que viven los vecinos y vecinas en los territorios surgió la revista **«La Esquina»**, una herramienta de gestión y de difusión de conocimiento sobre las lecturas y percepciones de quienes participan del proceso formativo dentro de la Escuela. **«La Esquina»** cuenta con dos ediciones y hace parte de los frutos que empiezan a cosecharse del semillero de comunicación popular y que espera para el resto del 2020 y 2021 seguir fortaleciéndose.



REFERENCIAS

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Vol I. 1a edición. Universidad Iberoamericana.

Grosso, J. L. (2019). El cholado pedagógico. En La Esquina. Revista de la Escuela Entre Vecinos y Vecinas, (1), 5.

Larrosa Bondía, J. (2006) Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, (19), 87-112. ISSN 1138-3194.

constitutivos de dicha sensibilidad, se reinventan y se recrean en distintos momentos. Un ejemplo de ello es la experiencia del tejer, nombrada en algún momento como campaña **«Tejiendo con Vos»**. Esta surgió como una iniciativa que procuraba convocar a la participación, una participación para hacer comunidad y tejer vínculos y sueños con los otros comunes, semejantes. Sin embargo, se mantuvo en el tiempo y se ha convocado en distintos momentos y con innumerables pretextos. En todos los casos la motivación supone cobijarnos, acompañarnos, juntarnos y reconocer nuestras cercanías.

Al igual que las campañas, fruto del diálogo, la conversación y el reconocimiento de las realidades que viven los vecinos y vecinas en los territorios surgió la revista **«La Esquina»**, una herramienta de gestión y de difusión de conocimiento sobre las lecturas y percepciones de quienes participan del proceso formativo dentro de la Escuela. **«La Esquina»** cuenta con dos ediciones y hace parte de los frutos que empiezan a cosecharse del semillero de comunicación popular y que espera para el resto del 2020 y 2021 seguir fortaleciéndose.



REFERENCIAS

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Vol I. 1a edición. Universidad Iberoamericana.

Grosso, J. L. (2019). El cholado pedagógico. En La Esquina. Revista de la Escuela Entre Vecinos y Vecinas, (1), 5.

Larrosa Bondía, J. (2006) Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, (19), 87-112. ISSN 1138-3194.

constitutivos de dicha sensibilidad, se reinventan y se recrean en distintos momentos. Un ejemplo de ello es la experiencia del tejer, nombrada en algún momento como campaña **«Tejiendo con Vos»**. Esta surgió como una iniciativa que procuraba convocar a la participación, una participación para hacer comunidad y tejer vínculos y sueños con los otros comunes, semejantes. Sin embargo, se mantuvo en el tiempo y se ha convocado en distintos momentos y con innumerables pretextos. En todos los casos la motivación supone cobijarnos, acompañarnos, juntarnos y reconocer nuestras cercanías.

Al igual que las campañas, fruto del diálogo, la conversación y el reconocimiento de las realidades que viven los vecinos y vecinas en los territorios surgió la revista **«La Esquina»**, una herramienta de gestión y de difusión de conocimiento sobre las lecturas y percepciones de quienes participan del proceso formativo dentro de la Escuela. **«La Esquina»** cuenta con dos ediciones y hace parte de los frutos que empiezan a cosecharse del semillero de comunicación popular y que espera para el resto del 2020 y 2021 seguir fortaleciéndose.



REFERENCIAS

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Vol I. 1a edición. Universidad Iberoamericana.

Grosso, J. L. (2019). El cholado pedagógico. En La Esquina. Revista de la Escuela Entre Vecinos y Vecinas, (1), 5.

Larrosa Bondía, J. (2006) Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, (19), 87-112. ISSN 1138-3194.



ARQUIDIÓCESIS
DE CALI



CUADERNOS
CIUDADANOS

