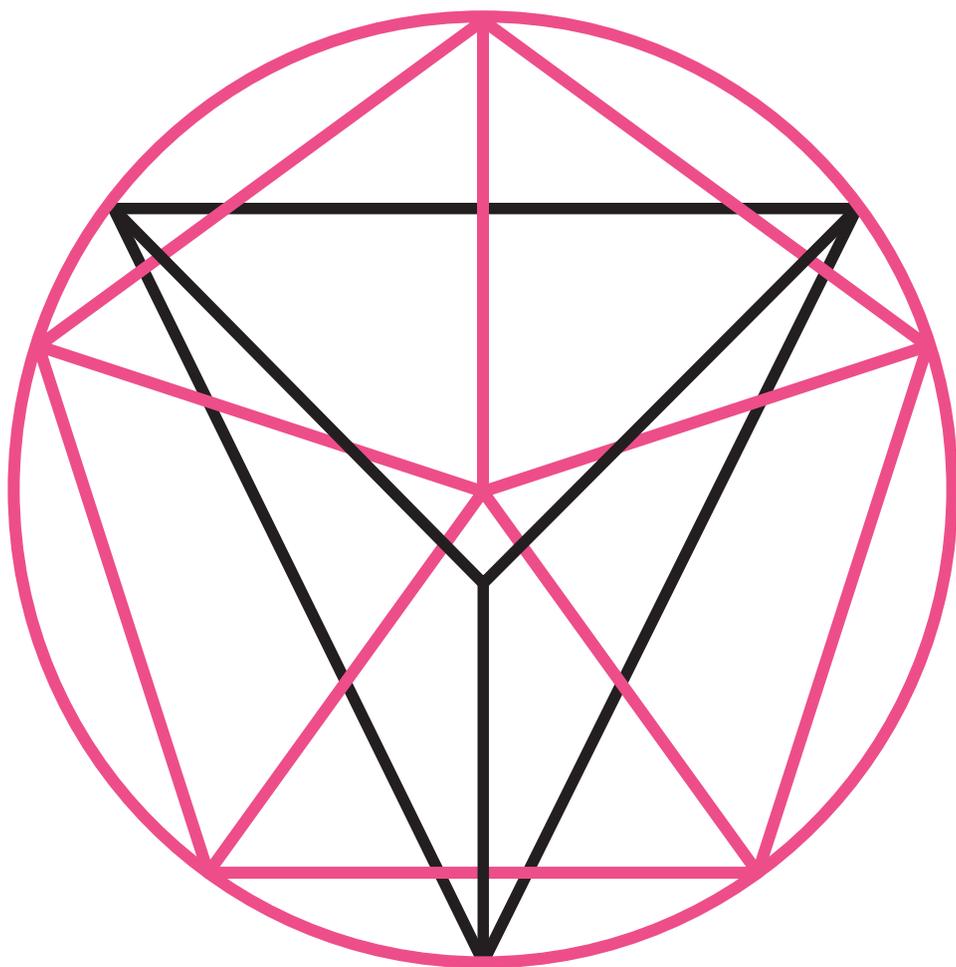


QUINTO ENCUENTRO DE INVESTIGACIONES EMERGENTES



INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y PEDAGOGÍAS
DESDE LUGARES ESPECÍFICOS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Enrique Peñalosa Londoño

Alcalde Mayor de Bogotá

María Claudia López Sorzano

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES - IDARTES

Juliana Restrepo Tirado

Directora General

Jaime Cerón Silva

Subdirector de las Artes

Lina María Gaviria Hurtado

Subdirectora de Equipamientos Culturales

Liliana Valencia Mejía

Subdirectora Administrativa y Financiera

Vanessa Cárdenas

Edna Hernández

Mayra Martín

Elkin Ramos

Ivonn Revelo

Catalina Rodríguez

Diana Zapata

Equipo Gerencia de Artes Plásticas

UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO

Cecilia María Vélez White

Rectora

Margarita Peña Borrero

Vicerrectora Académica

Nohemy Arias Botero

Vicerrectora Administrativa

Alberto Saldarriaga Roa

Decano de la Facultad de Artes y Diseño

Javier Gil Marín

Director de la Escuela de Artes

AUTORES

Fernando Alberto Álvarez Romero

Alfredo Gutiérrez Borrero

Esteban Solarte

Ana Montoya

Fernando Cuervo

María Buenaventura

ISBN 978-958-8997-64-3

Primera edición, octubre de 2017

Edición, corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Actividad Creativa

Impreso en Colombia

Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Gerencia de Artes Plásticas

Carrera 8 # 15-46, piso 2.º, Bogotá, Cundinamarca, Colombia

(+57) 1 379 57 50

contactenos@idartes.gov.co / www.idartes.gov.co



Idartes

El contenido de este texto es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa necesariamente el pensamiento del Instituto Distrital de las Artes – Idartes.

Esta publicación no puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en medio magnético, electromagnético, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin previo permiso de los editores.

Contenido

Diseño del Sur: la interculturalidad en la vida cotidiana

Fernando Alberto Álvarez Romero
y Alfredo Gutiérrez Borrero

El contexto cultural en la investigación proyectual

Taller Hábitat: arquitectura y cultura
en San Basilio de Palenque
Esteban Solarte y Ana Montoya

Estéticas amarradas con alambres: despertar sensibilidades para tejer comunidades

Fernando Cuervo

Una educación donde la invención y la adivinanza van de la mano con la atención y la tenacidad: relato del taller pedagogía del lugar específico

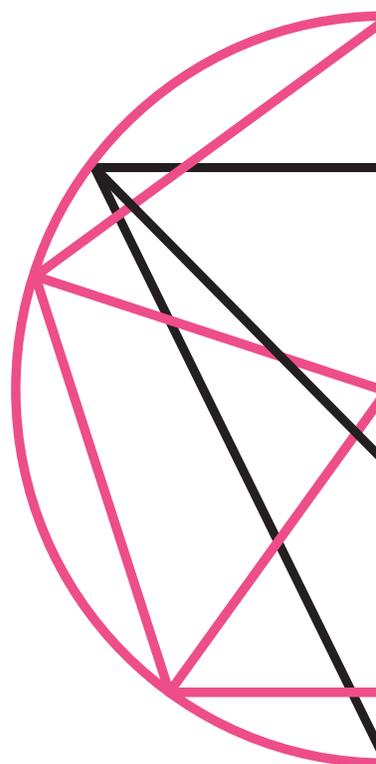
María Buenaventura

11

29

49

69



Presentación

El Encuentro de Investigaciones Emergentes fue creado en 2011 en el marco de una alianza de la Gerencia de Artes Plásticas del Instituto Distrital de las Artes y el Programa de Artes Plásticas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Se inició con el fin de generar un espacio para la puesta en escena pública de las prácticas investigativas *emergentes* desarrolladas por los agentes y las organizaciones que constituyen el campo de las artes plásticas en la ciudad de Bogotá.

Lo *emergente*, en ese momento, se entendió como lo innovador y pertinente para las dinámicas y las prácticas artísticas contemporáneas. Aquello que plantea perspectivas y lecturas que rescatan aspectos importantes del arte nacional o regional, antes eclipsados o inadvertidos, así como también aquellas prácticas interdisciplinarias que desbordan los límites establecidos en el seno de la academia y que anuncian otras maneras de hacer y de poner en circulación el conocimiento.

Ahora, en la quinta versión, consideramos necesario retomar algunos de los asuntos derivados de las pasadas versiones, entre ellos, sobre todo, la reflexión en torno a la noción de «emergente», aquella pregunta que creó este encuentro. La emergencia en el campo de las artes plásticas se aborda aquí a partir de lo sucedido en la octava versión del Premio Luis Caballero y de los significados asociados a crear, investigar y hacer pedagogía en lugares específicos.

Precisamente, la construcción de una obra en un lugar dado implica negociaciones, imprevistos creadores, inestabilidades y adaptaciones que hacen imposible seguir un proyecto determinado de antemano. Suponemos que estas formas de aproximación al asunto del lugar específico permitirán explorar la noción de emergente abordándolo como un proceso que, dejando atrás su plan, no solo se

transforma, sino que se construye durante el camino. Dicho esto, las reflexiones sobre lo que puede significar una investigación emergente se han extendido a tres prácticas de investigación-creación relacionadas estrechamente con sus lugares de operación: la creación de obras en lugares específicos, las pedagogías del lugar y las investigaciones-creaciones de disciplinas como el diseño y la arquitectura que emergen desde una afición y relación estética con el lugar.

En este sentido, el encuentro se plantea en tres jornadas que se describen a continuación.

La primera se articula con el VIII Premio Luis Caballero en tanto que las propuestas finalistas se desarrollan desde y para lugares específicos, lo que supone la consecuente emergencia de problemas de investigación y creación mediados por ese contexto. Se desarrolló un conversatorio con los artistas postulados al Premio en torno a estas preguntas: ¿cómo emerge la investigación desde el lugar y el lugar desde ella? ¿Podemos hablar de un pensamiento emergente, aconteciendo de manera no controlada desde premisas metodológicas preestablecidas? ¿Cómo se aborda el espacio y su carga simbólica desde la propuesta? ¿Es factible hablar de un desplazamiento de la relación con el espacio, ya no como objeto, sino de una relación que fusiona y desplaza tanto al objeto como al sujeto? ¿Qué significa hacer cuerpo con un espacio, componer-se con él? ¿Cómo los participantes en el premio intentan reconfigurar los campos de experiencia y uso del espacio? ¿Puede hablarse de una suerte de excepcionalidad espacio-temporal con implicaciones políticas? ¿La invitación a una especie de disenso con el lugar? ¿Hasta dónde las propuestas se constituyen en un modo de construcción de lo público?

La segunda jornada presenta investigaciones e investigaciones-creaciones originadas en diversos contextos y que emergen desde una afición y relación estética con el lugar. A partir de estos casos se busca aportar tanto a la noción de emergencia desde los ámbitos investigativos y de

creación, como al señalamiento de figuras del pensamiento que suponen la inserción de aspectos estéticos y sensibles desde el momento en que comprometen su acción con determinados contextos y lugares. Se presentaron investigaciones de carácter pedagógico, literario, arquitectónico y del diseño. Todas ellas, si bien se generan desde otros campos disciplinarios, introducen un pensamiento estético y sensible producto de esa estrecha relación con los lugares. Son investigaciones que se levantan por encima de las divisiones derivadas de la fijación rígida de sujetos y objetos de investigación. Al mismo tiempo —dados los contextos educativos o de formación en que se originan—, se pretende inferir las implicaciones pedagógicas de estos modos de investigación caracterizados por la vinculación sensible con los contextos y lugares, y por ese singular diálogo entre investigación y modos artísticos de proceder.

La tercera jornada, dedicada al espacio de taller o de intercambio, creado desde un principio en Investigaciones Emergentes, indaga sobre las propuestas de pedagogía del lugar específico en sesión llevada a cabo el viernes 2 de octubre del 2015, en el espacio de la Quinta de Bolívar, mediante la búsqueda de un diálogo entre estas propuestas de educación y uno de los proyectos del Premio Luis Caballero; por otra parte, el sábado 3 de octubre se recorrió el cerro de Arborizadora Alta, lugar del que surge el proyecto cultural y pedagógico Casa Mayaelo.

De esta manera dejamos a disposición de la ciudadanía y de los agentes del campo de las artes plásticas de la ciudad, este libro que recoge los diferentes puntos de vista expuestos por los participantes en el Encuentro con el fin de continuar motivando la reflexión en torno a los conceptos de emergencia y prácticas investigativas en contextos específicos y su relación con proyectos de creación, investigación y circulación como los que tienen lugar en el Premio Luis Caballero.

**Gerencia de Artes Plásticas
Idartes**

**Programa de Arte
Universidad Jorge Tadeo Lozano**

Diseño del Sur: la interculturalidad en la vida cotidiana

Fernando Alberto Álvarez Romero*

fernando.alvarez@utadeo.edu.co

Alfredo Gutiérrez Borrero*

alfredo.gutierrez@utadeo.edu.co

La invitación de lo diverso

En la segunda década del siglo XXI, en nuestra condición de académicos de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, encontramos ante las puertas de cuatro décadas de tradición los llamados de quienes recorren senderos de conocimiento que comparten cuestionamientos al proyecto moderno y a su pretensión de uniformar las comprensiones—o *monocultivar*— la existencia en un modo comparable al mundo del código único presente en el mito judeocristiano de la torre de Babel antes de la confusión de las lenguas (Génesis, 11).

Este mito plantea como maldición y castigo divino la diversificación de las lenguas, cuando es, a la inversa, en esa variedad de expresiones y comprensiones donde encontramos la grandeza de la interacción humana con el planeta. Tal reflexión la tomamos de la socióloga e historiadora

* Profesores asociados del programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá y estudiantes de doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas, Manizales

feminista y pensadora práctica de la subalternidad, la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015), con quien tuvimos oportunidad de conversar en nuestra visita de trabajo de campo a la capital boliviana en enero de 2016. En esto, por supuesto, nos alejamos de la proclamación —por parte de quienes investigan desde las epistemologías dominantes (acaso las únicas que reivindican una etimología legítima del término «epistemología»)— sobre la validez de una sola forma de conocimiento. Como premisa de base aceptamos que la «comprensión del mundo excede la comprensión occidental del mundo» (De Sousa Santos, 2009, p. 100).

Ahora bien, desde una percepción situada en Latinoamérica —y en Colombia—, los autores cuestionamos la designación popularizada de Europa como «Occidente», aun cuando solo fuese por lo ilustrador que resulta advertir las contradicciones sutiles que ocultan las fronteras entre convenciones geográficas y epistemológicas, pues cuando el lugar de enunciación está en el programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, ubicada en Bogotá, el Occidente se localiza en Australia o en China, mientras técnicamente Europa queda al Oriente. Resulta así evidente que las emergencias dependen del contexto y conjunto de valores de quienes investigamos y de la validación que damos o no a unos conocimientos frente a otros: hay formas de conocer que están aflorando en el contexto académico contemporáneo —asumido él mismo como «la real realidad» hace apenas algunas décadas—, pero acaso, para quienes las incorporan a su cotidianidad, son más antiguas que la realidad académica ante la cual se presentan.

Por lo general, el Diseño Industrial, en su concepción noratlántica y en sus interpretaciones más extendidas ligadas al origen de las profesiones liberales, está para muchos dedicado a la producción de cosas suntuarias orientadas principalmente a personas adineradas con alto poder adquisitivo; esto en una tendencia que respalda modelos culturales cuyo régimen de consumo supera cualquier expectativa de la necesidad. En este sentido, ya en los años setenta del siglo xx Víctor

Papanek se pronunció con vehemencia contra este tipo de diseño por la banalidad y calificó el Diseño Industrial, permeado por tal enfoque, de disciplina contraproducente para la sociedad (Papanek, 2014).

Frente a la dependencia que sobre una supuesta linealidad histórica constriñe a todas las naciones y grupos humanos a buscar el progreso y el desarrollo como caminos obligados presentes y futuros, nuestra propuesta consiste en cambiar los marcos de comprensión y de práctica asumiendo la ambigüedad que implica la clasificación centro/periferia, toda vez que hay periferias centrales y centros periféricos (García, 2007) o, como plantea Eduardo Devés-Valdés: «[...] pensar planéticamente la totalidad de las periferias, pensar la condición periférica para dejar de ser periferia [...]» (2014, p. 21).

De este modo, en la experiencia que compartimos confluyen inquietudes que traíamos por caminos separados desde 2006 —en el caso del profesor Álvarez— y, acaso desde la misma época, pero tomando forma hacia 2012, en el caso del profesor Gutiérrez. Con ellos hemos comenzado a considerar cuáles otras posibilidades de investigar y actuar hay para el diseño y, más aun, fuera del marco ubicable en la cronología sociohistórica noratlántica de la llamada tradición occidental, si no hay acaso formas de diseñar propias de todos los grupos humanos del planeta. ¿Quizás no era diseñar algo presente en el tránsito a la humanización mediante la elaboración de artefactos? De esta suerte, en el mundo real —sea cual fuere nuestra concepción de realidad—, las personas *creamos* e imaginamos al tiempo que *descubrimos*, pues cada realidad tiene muchas características de artificialidad, y es en cierto modo un mundo diseñado (Nelson y Stolterman, 2012).

En respuesta a tales preguntas, proponemos, en el caso de Álvarez (2015), resignificar el término «industrial», que ha sido monopolizado por la noción de gran empresa con todos los inconvenientes y connotaciones negativas que este porta en buena parte del planeta,

para convertirlo en el más incluyente de las especificidades de diseño: prefiguración, proyección, artificio, elaboración, transformación, entre otros; y en el caso de Gutiérrez (2014), sustituir de cuajo el adjetivo «industrial», bien por el de convivencial —sobre ideas de Iván Illich (1978)— o bien recurrir a las palabras de otras personas para designar acciones equiparables a la de diseñar, y sobre las que nos extendemos más adelante en el apartado sobre digresión en muchas lenguas.

Ambos hemos configurado nuestras posturas, experimentando consensos y disensos en la coyuntural travesía de proyectos de investigación compartidos, tanto internamente en el programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano como en nuestros estudios de doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas donde cursábamos segundo año a principios de 2016.

En el caso del profesor Álvarez (2012, 2013), para investigar en pos de encontrar estructuras de acción en las cuales el Diseño Industrial pueda ubicarse en un ámbito dónde se rearticule con la sociedad, la industria, entidades del Estado, el medio ambiente y la academia desde lugares no consumistas, banalizantes o mercantilizados, para que así afirme un sentido social significativo con énfasis en el contexto colombiano (Álvarez, 2015; Álvarez y Martínez, 2010).

Por su parte, el profesor Gutiérrez se ubica, desde la búsqueda —para usar el término que popularizará el pensador interreligioso Raimon Pannikar— de equivalentes homeomórficos del Diseño Industrial en tradiciones de pensamiento distintas a la noratlántica u occidental, si mantenemos la designación habitual, tal como son el pensamiento andino, el de los indígenas de las planicies de Norteamérica, el de los maoríes, el ubuntu surafricano y el satyagraha concebido por Gandhi, influyente en la India; todos como formas de caminar la humanidad y los senderos del espacio tiempo silenciados por el expansionismo occidental que retornan y se abren paso en el ahora, aun

hasta la médula de las más euromodernas tradiciones académicas; de allí el nombre genérico de resurgimientos (Gutiérrez, 2015).

Los equivalentes homeomórficos son *equivalencias funcionales* o correspondencias profundas que podemos establecer entre palabras-conceptos pertenecientes a religiones o culturas distintas, para Pannikar —y en nuestro caso para diseños diferentes—, yendo más allá de la simple analogía. Esto posibilita respetar la especificidad de toda forma religiosa y construir puentes entre ellas sin caer en confrontaciones equívocas (Panikkar, 2017). Aquí precisamos que lo que Panikkar aplica al encuentro entre religiones es adecuado, en la interculturalidad de lo cotidiano, para propiciar el encuentro entre diseños.

Sur y diseños de los sures

En nuestro decurso intentamos observar e imaginar el Diseño Industrial con pensamientos alternos a los occidentales en unos casos y desoccidentalizados en otros, en especial apartados del consumismo, sentidos —vistos, oídos, gustados, olfateados, palpados— desde la dimensión de la interculturalidad. A continuación exponemos algunas configuraciones valorativas para considerar al Diseño Industrial de maneras distintas, varias de las cuales apelan a la figura del sur como medio para darle la vuelta a la concepción del mapamundi en la cual el Norte está arriba y el Sur abajo, ello, pese a la inexistencia de «arribas» y «abajos» en el espacio exterior.

El sur le sirve a De Sousa Santos (2009, p. 12) para denunciar el epistemicidio (o aniquilación de formas de conocer) y como alegoría para recuperar sabidurías suprimidas o desdeñadas y como vía al encuentro de condiciones que tornen posible construir conocimientos para impugnar la monocultura y generar alternativas a ella. También Connell (2007, p. 9) habla de teoría sureña, más que para aludir a estados o sociedades delimitadas, para demandar que el conocimiento procedente de todas partes del planeta sea valorado, así como examinar las

condiciones de autoridad, exclusión, inclusión, hegemonía, compañerismo, patrocinio y apropiación entre intelectuales e instituciones de la metrópoli y los de la periferia del mundo.

A su vez, Franco Cassano (2012) se anima para invitar desde —y al sur— de Italia a formar coalición con todos los sures del mundo para dejar de pensarse como regiones aquejadas por una falta de modernidad patológica, con el fin de que sean pensadas y vividas en la condición de su otredad, basadas en la autonomía y la lentitud y con lugares de encuentro como añoranza, lo que también resulta contrastado desde Alemania por Richter (2011) para trazar una historia de tal punto cardinal y señalar que el Sur es ubicuo y que su historia se mide a pasos, ya como aventura, vacación y misterios; ya como añoranza y carencia. Tal carencia es la que los surafricanos Comaroff y Comaroff (2012) resaltan como ineludible futuro de la humanidad al señalar que, dados los problemas mundiales, el Norte evoluciona hacia el Sur, y el futuro euroestadounidense es el presente de hoy en las partes más deprimidas de África.

En Latinoamérica hay referentes como el del pintor uruguayo Joaquín Torres García (Wikipedia, 2017a), quien al advertir el sesgo con la posición del Norte en los mapas subvirtió la cartografía moderna al disponer en su célebre cuadro *América invertida* (1943) el Sur dispuesto arriba, a la vez que envió el Norte al fondo, en una trasposición de opuestos. Asimismo opera Joseph Estermann quien, en sus libros *Filosofía andina* (1998) y *Si el Sur fuera el Norte* (2008) da un giro y torna la parte observada e intervenida del mundo en la parte desde la cual es viable observar e intervenir.

Allí donde la tendencia al desarrollo impelía a la universidad a mirar hacia afuera para intervenir en la sociedad, ahora se puede optar por abrir la puerta y dejar entrar lo que se dejó fuera: valorar el diseño desde pueblos cuyas formas de materializar la realidad solo eran dables antes mediante la designación antropologizada de artesanía (un término asimismo impugnado) que ubicaba sus artefactualidades

como primitivas o atrasadas. Como Estermann (1998), encontramos muchas posibilidades para la humanidad en las dimensiones de la sabiduría de gentes para las cuales el diseño como profesión es incomprendible y, como actividad, en el equivalente homeomórfico de su cotidianidad ni siquiera es llamado así.

Con ello en el corazón, en el seno del programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano acuñamos un concepto que denominamos como *diseño del Sur*. A partir de la interculturalidad y la relación con el diseño, explorará el profesor Álvarez (2012, 2013) algo de lo cual no encontramos antecedentes sino hasta que publicamos al respecto (Gutiérrez, 2013). Según lo comprendemos, el diseño es una actividad esencial para el ser humano cuando interactúa con su ambiente; es en cierto modo lo que nos hace humanos. Los seres humanos hemos ido construyendo dentro del entorno natural ambientes artificiales que nos han permitido configurar culturas y sociedades; como se quiera —e incluso en tanto objeto de conocimiento— la separación entre naturaleza y cultura no procede más para los humanos; desde que lo son, toda naturaleza es cultura (De Sousa Santos, 2003, p. 94).

En este contexto, la búsqueda por un diseño altruista, compasivo, que atienda la interrelación en comunidad con todos los seres con que cohabitamos en nuestro planeta está presente en culturas que desde lo eurooccidental a menudo se consideran atrasadas. En este sentido, es posible y necesario cuestionar la percepción sobre ese Diseño Industrial banal, fruto de modelos desarrollistas y encontrar otras acciones de Diseño Industrial como esfuerzos que produzcan futuros y no clausuren la coexistencia de muchos mundos (Fry, 1999); asimismo, atenuar y superar las desigualdades humanas e incluir a todos en el gran diseño planetario, al punto de abrir camino a la expresión de numerosos grupos humanos hoy tachados de pobres e indigentes.

En el diseño del Sur —en los diseños de muchos sures— caben los diseños industriales interculturales (Álvarez, 2012, 2013, 2015) o los

diseños convivenciales (Gutiérrez, 2013, 2014, 2015), en los que cada persona tenga derecho a diseñarse en sus propios términos y en los cuales, con mayor autonomía, los diversos grupos humanos puedan realizar lo comunal, como señala Arturo Escobar, pensador con quien hemos establecido contacto —durante el desarrollo de nuestros trabajos doctorales— en un libro suyo de próxima aparición.

Las acciones dentro de estas expresiones de diseño autónomo, de otro diseño o de diseño con otros nombres —todas designaciones dables en la constelación de emergencias que permite acoger el diseño del Sur como concepto abarcador— atienden también al bienestar de todos los seres, plantas y animales que sufren maltrato, enfermedad y rechazo, incluidos los ecosistemas, toda vez que desde muchas perspectivas nativas americanas son respetadas —incluso las rocas entendidas como comunidades de personas invisibles con sus propios ritmos y agencias— por pueblos como los lakota (Deloria, V., Deloria, B., Foehner y Scinta, 1999, p. 42). Todo esto deviene en un Diseño Industrial reconsiderado o convivencial que procura el cuidado de los seres amorosa y compasivamente, no en términos de manual o de libro de metodología, sino en los autónomos de cada grupo humano.

Bajo esta primera aproximación, el ciudadano urbano y el campesino rural y sus equivalentes en todos los grupos humanos pueden vivir el Diseño Industrial de modos más cercanos, cálidos y desinteresados y asumir su agencia como capacidad de acción en el diseño cotidiano que una comprensión excluyente de la especialización profesional les ha quitado (Illich, 1978); esto por cuanto la entrega de cada dominio de la existencia humana a un cuerpo de especialistas ha derivado en la desaparición de los seres humanos politécnicos; así, mientras que en las comunidades menos «desarrolladas» hay autocuidado de la salud y capacidad para tejer o construir la vivienda, en el mundo «desarrollado» muchas personas solo pueden confiar, en dichas materias, en la mediación de su chequera o su tarjeta de crédito. El diseño del Sur promete para todos los humanos la revigorización de nuestro ser politécnico.

De tal modo, cuando mediante acciones de diseño se desarrollan dispositivos para el cuidado de la salud en casos de emergencia en lo que menos pensamos es en lo suntuario, más bien depositamos confianza y esperanza en los dispositivos y los saberes de quienes pueden contribuir a la cura, ciertamente los médicos y los diseñadores de los distintos dispositivos (camillas, jeringas, equipos de reanimación, dispositivos de asistencia respiratoria, sondas y otros) para que sistémicamente puedan interactuar humanos y equipos salvando la vida.

Así, por ejemplo, están próximas al diseño del Sur —más aun— las Guías de salud de la Fundación Hesperian (Hesperian Health Guides, 2013)¹, preparadas para fomentar el autocuidado y los medios para diseñar los dispositivos de cura de emergencia en ausencia de profesionales de la salud. Estas guías están pensadas para habitantes de territorios alejados, pero *empoderantes*. Lo están para el común de las personas, pues facultan a quienes las consultan para tener una mayor incidencia sobre su autocuidado; incluso cuando, paradójicamente, Hesperus, el dios griego que personificaba en principio a Venus como estrella del atardecer y al Occidente mismo en quien da nombre a Hesperia, la ciudad de California que inspira el nombre de esta organización, situada cerca de la costa del Pacífico, al occidente de los Estados Unidos, y en un lugar para el cual Nueva York, capital simbólica del mundo financiero, es el «lejano Oriente».

Relacionamos la convivencialización de las profesiones y la apertura del Diseño Industrial occidental noratlántico a los modos de diseñar de otros grupos humanos con la emergencia de profesionales menos burocratizados, prestos a brindar oportunidades a otros para que diseñen en sus propios términos, tal como lo concibió, entre otros, Klaus Krippendorff (2005), quien plantea que para el funcionamiento óptimo de los artefactos es preciso que el Diseño Industrial

1 Véase hesperian.org

mediante el cual son fabricados tenga en cuenta las múltiples formas de comprenderlos y atribuirles sentido por parte de quienes los usarán.

Digresión en muchas lenguas

Diseños sin ese nombre —o ajenos a la palabra— están presentes en todos los grupos humanos, al punto que para el runa o ser humano andino quizás fuese más cercana la voz quechua *rurana* para crear o hacer (Ecuador. Ministerio de Educación, 2009, p. 121). Los objetos serían así hechos sociales de convivencia, como lo especifican Pineda, Sánchez y Amariles (1998). Aun aquí, no obstante, autores como Emmánuel Lizcano (2006) revelan las agendas olvidadas de los discursos, siempre parcializados y políticos, y nos señalan que bajo la designación genérica de «sociedad» aplicada a todo grupo humano —aun a los que desconocen la palabra— se esconde una figura propia del mercantilismo europeo de los siglos XVI y XVII con vocación excluyente y antipopular, pues solo los socios pueden entrar al negocio.

Así, un término más convivencial para «social» sería el de «compañía», que en la tradición occidental designó primero a un grupo de personas que actuaban juntas, antes que a un grupo de empleados alineados con fines mercantiles. Por otra parte, en las etimologías primitivas —aun dentro de la tradición occidental— está ese Sur como lo minorizado, toda vez que empleado, en su acepción más antigua, remite a «implicado en la acción conjunta», más que a «asalariado».

De nuestra herencia europea, el abolengo grecolatino que vino con la colonia es la única fracción palpable del diccionario. Si bien en lenguas entretejidas de modo más telúrico con el contexto de lugar que hoy llamamos Colombia es inexistente la palabra «diseñar», hay términos que corresponden a «crear» como equivalentes homeomórficos. Ya se ha señalado que, en quechua, *rurana* para los andinos correspondería a «crear», «hacer» (Harrison, 1994, p. 100); del español al quechua (runa-simi): crear: v. *kamana*, *wallpana*, *rurana*, *yachachina* (Ecuador. Ministerio

de Educación, 2009, p. 175). La versión en quechua de la Wikipedia (2013) consigna que *allwiya kamay* equivale en español a «tecnología», merced a una combinación entre los vocablos *allwiya*, que hace las veces de «técnica» y *kamay*, que se asemeja a «gobierno», «gobernar», «cuidar» y se aproxima a *kamariy*: «creación», «regalo» (Ecuador. Ministerio de Educación, 2009) (Potosi *et al.*, 2009, p. 203), con los matices que generan por razón de localización las variaciones entre el quechua inca (o ancashino, hoy predominante en Ancash, Perú), el quechua ecuatoriano contemporáneo o norteño y las versiones del quechua sureño que se hablan desde Bolivia hasta Argentina (Wikipedia, 2016).

A su turno, el *Diccionario bilingüe castellano aymara* de Layme (2011) plantea las siguientes acepciones: crear («producir algo de la nada»): *uñstayaña*, *inuqaña*, *chhijnuqaña*; crear («crear algo nuevo»): *kamaña*, *luraña*; inventar («hacer aparecer»): *uñäsiyaña*, *uñstayaña*; crear, inventar, «descubrir los secretos de cosas nuevas y útiles que antes no había ni se conocían»: *musaña*. El concepto de «producción material» aimara es *inkillu*, que corresponde a «producir lo mejor de los recursos que se tienen»; pero hay que cuidar la complementariedad espiritual del *qamaña* y crear lo nuevo en armonía equilibrante de lo humano, animal y vegetal (Medina, 2011, p. 52).

Javier Medina reporta sobre conversaciones con Mario Torrez lo que entienden los aimaras por *qamaña* como un concepto indígena del «bien estar» en tanto dualidad complementaria, según lo cual *jakaña* es «el bienestar del hogar en la casa» y *qamaña*, el bienestar de la comunidad, que en su versión andina como *ayllu*», en ningún caso es el «individuo» el sujeto del bienestar; pues el *jaqi* varón/mujer es, dentro de un conjunto, «la familia» y luego, dentro de un conjunto mayor, «la comunidad», el *ayllu* (Medina, 2011, p. 47).

Asimismo, en la lengua muisca (muisccubun) de las familias chibchas del centro de Colombia existía la terminación *gusqua* para significar «producir, hacer algo partiendo de una materia o un

instrumento» (Gómez, 2017, acepción III). Y en el habla de otra familia chibcha, la de los cunas (Guna Yala) de Panamá y Colombia, se tiene para «crear», *obinyed* (Orán y Wagua, 2009, p. 76). Una exploración similar admiten lenguas como el guaraní, el mapudungun o el wayú; y el que para nosotros es extrañamiento de las formas de vivir y actuar que los caracteriza nos brindaría expresiones indígenas de la «estrategia del colibrí» para enlazar la trama con el grupo de investigación *Future Concept Lab* que rehabilita, desde el diseño, los otros saberes y, por lo tanto, los modos de vida de diversos grupos humanos.

Mediante la estrategia del colibrí (Morace, 2009), en alusión a la pequeñez y la irregularidad del vuelo del colibrí y a la riqueza y potencia de esta ave tan estimada en las culturas indígenas americanas, en un libro del mismo nombre el sociólogo y periodista Francesco Morace elabora, sobre el concepto del *genius loci* (espíritu protector del lugar para los antiguos romanos), un homenaje al ingenio situado de las comunidades como pilar del diseño y «antídoto para lo global», con cabal proximidad a la concepción de diseño autónomo que presenta Arturo Escobar (texto en preparación).

En lo que a nosotros respecta, asumimos que es dable apreciar el fenómeno contemporáneo del diseño de mundos sobre la base de un transindividuo o individuo plural, a menudo desde pensamientos y prácticas alternas a las occidentales, alejadas del logocentrismo en tanto cualidad propia de la corriente euroestadounidense principal de situar la razón o su razón discursiva en el centro de todo texto (Wikipedia, 2017b). Frente a ello, desde el diseño, en todas sus especificidades —incluida la arquitectura—, se alzan las voces de quienes cuestionan lo que antes se creía que debía ser superado de inmediato; por ejemplo, son numerosos los autores que piensan que los tugurios en todo el mundo son muestras de la capacidad de diseño cotidiano propia de todo ser humano, como es el caso del indio Kirtee Shaa (PovertyCure, 2012).

En ello advertimos indicios de que comenzamos a entrar en múltiples líneas de tiempo posideológicas, comprendiendo «ideología» como un conjunto de formulaciones restrictivas de opciones de realidad, conforme a Fernando Mires (La Patilla, 2014): toda ideología es un programa cerrado de ideas petrificadas y como tal no acepta alteración ninguna.

De modo concerniente con lo anterior, prácticamente todas las metodologías de diseño de la academia tradicional obedecen a ideas y creencias de quienes las validan (Holm, 2006). Nosotros consideramos más fiables y como metodologías válidas aquellas cuyos autores que así lo reconocen, en tanto que aquellas que lo niegan son solo ideologías disfrazadas de metodologías; por ello, de vuelta con Mires (La Patilla, 2014), consideramos como imposibles las discusiones ideológicas: estas son monólogos paralelos que se autoexcluyen del espacio de la política, pues en su más humano significado ninguna ideología sería política porque en la política el argumento desideologiza, remueve las fijezas y se abre a la construcción de mundos. Tal es el camino del diseño para las más cooperativas sociedades del conocimiento y para desplegar todas las bondades de la acción conjunta en la compañía y la cooperación, según retratan las obras de Pierre Lévy (2004) y Richard Sennett (2012).

Alegre diseñar después de Babel

Tras advertir que por extensión dejamos para próximos trabajos la exposición de los escenarios de acción aplicada que el diseño del Sur comporta, consignamos dos ideas adicionales, más a modo de invitación a la continuidad que de cierre en el tema del diseño del Sur. Esta fue ya motivo de reflexión de la Segunda Bienal Internacional de Diseño Industrial que organizó el programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 2012. La primera de las ideas allí desplegadas es que el sello del diseño del norte —no geográfico, sino económico y epistemológico— es palpable allí donde las disposiciones

propendan *prebabélicamente* a organizar todo bajo la norma de una sola voz, en un monólogo del orden; a la inversa, los diseños de los sures, en plural, sobre los cuales hemos planteado aquí una mezcla de pensamientos e imaginaciones, facilitan inventar de muchas maneras el disfrute de la interculturalidad en la vida cotidiana realizada tras la aparente confusión de las lenguas *posbabélicas*, con toda la dignidad de la diversidad planetaria y humana.

La segunda idea abordada en la bienal es que al conceptualizar el diseño de tal manera intentamos *abrir camino a*—o mejor: a permitirnos *interactuar con*— (pues la inferencia es que existen desde siempre) esos equivalentes homeomórficos en todos los grupos humanos del Diseño Industrial circunscrito al ámbito profesional de corte más conservador euroestadounidense, mediante el cual una parte de la humanidad se ha autosegregado de la misma haciéndose pasar por el todo. Un vicio que signa la tradición de ese Occidente que desde Colombia está ubicado en buena parte en Oriente, pues resulta pertinente expresar que incluso las nociones de Europa y Estados Unidos son subterfugios reduccionistas y otros tantos modos de disfrazar una parte de todo, ya que el imaginario cubre apenas una reducida parte étnica, geopolítica y económica de los Estados Unidos y Europa mismos, los cuales, por supuesto, son más porcentualmente una multitud de sures interiores que un norte único.

Parece que esto del diseño del Sur apenas sí comienza, pero casi tenemos la certeza de que es más antiguo y venerable que el lugar del diseño del norte académico, desde donde lo contemplamos comenzar.

Referencias

- Álvarez, F. A. (2012). Tecnología y diseño desde la filosofía andina. *Revista Sistemas y Telemática*, 10(22), 213-230.
- _____ (2013). La perspectiva de la interculturalidad para la reflexión sobre tecnología y pedagogía del Diseño Industrial. *Actas de Diseño*, 7(14), 231-237.
- _____ (2015). Re-articulaciones: Relaciones comprometidas para investigación, desarrollo e innovación en el sector de la tecnología y el diseño de productos. *Seminario Internacional de Investigación en Diseño*, 1(7), 80-85.
- Álvarez, F. A., y Martínez, E. E. (2010). Consideraciones para un enfoque complejo y sistémico de las competencias en y para la innovación social. En S. Forero, C. Angulo, y M. H. Parga (Eds.), *Diseño y educación: cuadernos de Diseño Industrial* (pp. 13-60). Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Cassano, F. (2012). *Southern Thought and Other Essays on the Mediterranean*. New York: Fordham University Press.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. L. (2012). *Theory from the South: Or, how Euro-America is evolving toward Africa*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- _____ (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Deloria Jr., V., Deloria, B., Foehner, K. y Scinta, S. (1999). *Spirit & reason: The Vine Deloria, Jr., reader*. Golden, Colorado: Fulcrum.
- Devés-Valdés, E. (2014). *Pensamiento periférico: Asia, África, América Latina, Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2009). *Kichwa Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu: Runa Shimi - Mishu Shimi, Mishu Shimi - Runa Shimi*. Quito: Ministerio de Educación.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- _____ (2008). *Si el sur fuera el norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. Quito: Abya Yala.
- Fry, T. (1999). *A New Design Philosophy: An Introduction to Defuturing*. Sydney: UNSW Press.
- García, A. (2007). *Desclasificados: pluralismo lógico y violencia de la clasificación*. Barcelona: Anthropos.
- Gómez, D. F. (2017). *Gusqua: Diccionario Muisca - Español*. Recuperado de <https://goo.gl/kxKTCA>

- Gutiérrez, A. (2013). Nutriendo comunidad de Diseño Industrial desde la Academia Tadeísta: Hacia un diseño del Sur. III Encuentro de Investigación en: Arte, Diseño y Arquitectura dentro del VII Encuentro Académico de Diseño, Exporáices, 2(2), 87-97.
- _____ (2014). Proyecto de grado: de lo industrial a lo convivencial. Revista Nexus Comunicación, (16), 116-129.
- _____ (2015). Resurgimientos: sures como diseños y diseños otros. Nómadas, (43), 113-129.
- Harrison, R. (1994). Signos, cantos y memoria en los Andes: traduciendo la lengua y la cultura quechua. Quito: Abya Yala.
- Hesperian Health Guides. (2013). Guías de salud Hesperian. Recuperado de <https://goo.gl/BrsNTk>
- Holm, I. (2006). Ideas and beliefs in architecture and industrial design: How attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Illich, I. (1978). La convivencialidad [1]. Recuperado de <https://goo.gl/y2sV>
- Krippendorff, K. (2005). The Semantic Turn: A New Foundation for Design. Boca Raton: CRC Press.
- La Patilla. (2014, July 20). Fernando Mires: El debate político (nueve puntos). La Patilla. Recuperado de <https://goo.gl/F9Rjtw>
- Layme, F. (2011). Diccionario Bilingüe: Aymara-Castellano (5.ª ed.). La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Lévy, P. (2004). La inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio. Washington: Biblioteca Virtual em Saúde.
- Lizcano, E. (2006). Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Medina, J. (2011). Acerca del Suma Qamaña. En I. Farah y L. Vasapollo (Eds.), Vivir bien: ¿paradigma no capitalista? (pp. 39-64). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Morace, F. (2009). La estrategia del colibrí: la globalización y su antídoto. Madrid: Experimenta.
- Nelson, H. G., y Stolterman, E. (2012). The Design Way: Intentional Change in an Unpredictable World. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Orán, R., y Wagua, A. (2009). Gayamar sabga: diccionario escolar gunagaya-español. Panamá: Fondo Mixto Hispano Panameño de Cooperación.
- Panikkar, R. (2017). Equivalentes homeomórficos. Recuperado de <https://goo.gl/i8BKiy>
- Papanek, V. (2014). Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social. Barcelona: Pol'len.
- Pineda, E., Sánchez, M., y Amariles, D. (1998). Lenguajes objetuales: posicionamiento. Un marco de orden cultural y empresarial para el diseño de objetos. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- PovertyCure. (2012). Kirtee Shah on Slums as Signs of Human Potential [PovertyCure Voice]. Recuperado de <https://youtu.be/czvXWKgqHQA>
- Richter, D. (2011). El Sur: historia de un punto cardinal. Un recorrido cultural a través del arte, la literatura y la religión. Madrid: Siruela.

- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Historia oral, investigación-acción y sociología de la imagen. Recuperado de <https://youtu.be/r48b5RCoyBw>
- Sennett, R. (2012). Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. New Haven: Yale University Press.
- Wikipedia. (2013). Allwiya kamay. Recuperado de <https://goo.gl/Lmzxp5>
- _____ (2016). Lenguas quechuas. Recuperado de <https://goo.gl/LvNsu7>
- _____ (2017a). Joaquín Torres García. Recuperado de <https://goo.gl/QeDGDv>
- _____ (2017b). Logocentrismo. Recuperado de <https://goo.gl/w49ceP>

El contexto cultural en la investigación proyectual

Taller Hábitat: arquitectura y cultura en San Basilio de Palenque

Esteban Solarte*

esteban.solarte@utadeo.edu.co

Ana Montoya*

anap.montoyap@utadeo.edu.co

La aproximación metodológica a la enseñanza de la arquitectura tiene una gran variedad de caminos, entre los cuales el más común es enseñar arquitectura desde el proyecto arquitectónico como protagonista. No obstante, el taller *Hábitat: arquitectura y cultura* del programa de Arquitectura de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, que tiene como caso de estudio a San Basilio de Palenque, propone el proyecto arquitectónico como resultado de un proceso investigativo basado en la construcción del contexto cultural.

El ejercicio, desarrollado en el marco del taller electivo disciplinar que forma parte del componente flexible del último ciclo de formación en arquitectura,² propone una manera de entender, aprender y hacer

* Profesores del programa de Arquitectura Universidad Jorge Tadeo Lozano.

2 Lo conforman estudiantes de 7.º, 8.º y 9.º semestre.

arquitectura desde el trabajo directo con la comunidad del lugar objeto de estudio. Plantea el proyecto arquitectónico como el resultado de una serie de relaciones entre la arquitectura y las lógicas territoriales, sociales, culturales, económicas y políticas del lugar que se construyen a través del ejercicio de la investigación proyectual.

Metodológicamente está concebido como un laboratorio o dispositivo de aprendizaje significativo desde la práctica. Su desarrollo y contenido responde a tres estrategias: 1) cuatro condiciones para el aprendizaje activo: aprender a partir de problemas, aprender haciendo (la experiencia), aprender desde el trabajo colaborativo y aprender desde la interdisciplinariedad; 2) tres componentes como instrumentos académicos y pedagógicos: la investigación, el trabajo con la comunidad (proyección social) y el vínculo con otras instituciones (internacionalización) y 3) una implicación: la permanencia en un lugar específico.

En este proceso se privilegia la aproximación integral multidisciplinaria apoyada en el concepto de *pensamiento complejo* (Maldonado, 1999) a través del cual se valora de manera holística la realidad en toda su complejidad, a fin de reflexionar, interpretar y analizar un contexto que conduzca a proponer intervenciones proyectuales adecuadas a las realidades social, cultural, ambiental y económica; de esta manera, el estudiante se apropia del sentido ético y el papel de la responsabilidad social implícito en la actuación de los profesionales de la arquitectura. Todo esto implica la formación integral del estudiante frente al ejercicio profesional que le brinde la posibilidad de actuar en diferentes escenarios.

En este orden, el propósito de lo que sigue es presentar la experiencia del taller de hábitat a partir de la idea de *contexto cultural* como herramienta fundamental en la *investigación proyectual* en arquitectura, implementada en el estudio de valoración del corregimiento de San Basilio de Palenque. Así, se proponen cuatro líneas para desarrollar: 1) conceptos iniciales; 2) la comunidad y el espacio colectivo en San

Basilio de Palenque; 3) el trabajo colaborativo en la investigación proyectual y 4) la intervención espacial como resultado.

Conceptos iniciales

La propuesta parte del supuesto de que el proyecto arquitectónico es el resultado de una investigación proyectual en la que la construcción del contexto cultural cumple un papel fundamental como instrumento metodológico. En ese sentido, se presentan dos conceptos como punto de partida: la definición de *contexto cultural* y de *investigación proyectual*.

El contexto interpretativo como herramienta proyectual

En la investigación proyectual podemos aproximarnos a la idea de interpretación de dos formas: la explicación y la comprensión³. La primera implica exactitud en las causas de la arquitectura, mientras que la comprensión necesariamente implica una estructura argumental y una construcción de sentido.

El término «comprender» parece connotar una dimensión más amplia y profunda y, en ese sentido, más apropiada para referirse al proceso de interpretación. La palabra «interpretar» tiene varias acepciones, entre ellas: «declarar el sentido de algo» (De Covarrubias, 1943, p. 740); es decir: «concebir», «ordenar», «expresar» y «explicar de un modo personal la realidad». Etimológicamente, viene del latín *interpretatio*, que significa «desarrollar», «extender» o «traducir» y de *interpres* e *interpretis*, que indica un intermediario que pone en relación dos situaciones: aquel que comprende lo desconocido. Entre estos significados merece destacarse el de «comprender lo desconocido» y el de «establecer relaciones» como método de interpretación.

3 Según Marina Waisman, la explicación y la comprensión son dos formas de aproximarse a la interpretación histórica (1990, p. 15).

La investigación en arquitectura es siempre una interpretación y tiene dos componentes: el problema y el contexto. El término viene del latín *contextum*, que significa «enlazar», «unir» o «construir». Es «el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho». Pero también trae implícita la idea de «enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretajan; unir o construir» (Casares, 1959). No es posible tomar un objeto de estudio descontextualizado; tampoco existe un contexto preformulado; es, por el contrario, una construcción de acuerdo con el problema y sirve para comprenderlo. Obliga «no solamente a atribuir ciertos valores al edificio sino también a establecer relaciones entre los valores mismos y entre estos y su más profundo contexto cultural. En otros términos: la interpretación supone no solamente una lista de valores sino también una cierta organización de ellos» (Bonta, 1975).

El problema del contexto en arquitectura puede aplicarse en dos dimensiones: como problema investigativo y como problema proyectual. En la primera se enfatiza su dimensión metodológica en el proceso de interpretación: lo entiende como el tejido de situaciones que define el fenómeno analizado y su elección, y su construcción se da a partir de la obra arquitectónica y de las intenciones del investigador, mientras que en la segunda se destaca su dimensión como una herramienta de diseño en el proceso creativo, como premisa para construir lugares, y su interpretación depende de la intención del arquitecto.

Para Alberto Saldarriaga, «la interpretación contextual de una obra, de un periodo o de un problema de arquitectura es un asunto complejo. El contexto es el tejido del cual hace parte el fenómeno estudiado. Es un problema de relaciones imbricadas o entretajadas» (Saldarriaga, 2010, pp. 136-137). Además de cumplir el propósito de darle sentido, determina los componentes de la interpretación, sus relaciones y, por ende, el enfoque de la investigación proyectual. Es un concepto que suscita gran diversidad de interpretaciones, pero puede definirse como el tejido existente en el cual se insertan, como

parte de él, fenómenos de necesaria comprensión para una acertada proyectación de la obra arquitectónica.

En síntesis, toda arquitectura es un hecho cultural; es decir, surge de un contexto particular. En ese sentido, la construcción del contexto interpretativo, en el proceso de proyectación de la obra arquitectónica, es un sistema de relaciones que surge de la observación del lugar de estudio y no de prerequisites como hechos impuestos *a priori*. Es una herramienta metodológica que permite la comprensión real del lugar donde se va a trabajar como el resultado de una serie de situaciones relacionadas.

La construcción del contexto cultural a partir de la relación establecida entre la forma del poblado y la sociedad está definida metodológicamente por tres maneras de aproximación: la primera es la idea de *criollización*, que admite lo imprevisible; implica una relación con el territorio, una mezcla de pensamiento, una mayor tolerancia por la diversidad y las nuevas formas de cultura sin pérdida de identidad y, sin renunciar al origen, sugiere distancia y transformación a partir de las huellas del pasado y obliga a establecer relaciones desde la experiencia (Glissant, 2006).

La segunda es el concepto de *alteridad* como el conocimiento del otro a través del otro, desde la experiencia del encuentro con el otro (Lévinas, 1993, 2000; Sebbah, 2000); y la tercera es el *urbanismo negro* como metodología basada en una constelación de experiencias urbanas que relacionan las actividades del hombre con el espacio donde se desarrollan, como instrumento para comprender el crecimiento, la apropiación y las formas de habitar el espacio (Simone, 2012).

Así, adquiere sentido la idea del espacio como materialización de unas huellas culturales, noción que ha permitido desarrollar un proyecto de vida en San Basilio a partir de elementos propios de su cultura palenquera y del reconocimiento del territorio. De esta

manera, deja de ser una aproximación genérica para convertirse en una aproximación adecuada a las particularidades locales.

El concepto de investigación proyectual

La arquitectura es una disciplina donde intervienen el pensar y el hacer, de ahí que la interacción entre los procesos investigativos y los práctico-reflexivos determine la creación de los proyectos más allá de las acciones puramente instrumentales en las que pocas veces se ponen en juego lo objetual y lo subjetivo. En ese sentido, el proyecto de arquitectura aparece como una síntesis compleja donde convergen multiplicidad de saberes y procedimientos metodológicos para desarrollarlo que requiere de un proceso estricto a la luz de tres órdenes: conceptual, contextual y proyectual.

La investigación proyectual parte de considerar que el proyecto de arquitectura es una forma de producción de conocimiento y que por eso implementa un proceso tan riguroso como el de la investigación científica, pero de base distinta debido a los alcances que ella se plantea: vincular la teoría y la práctica dentro del bucle iterativo pensar, hacer, pensar. Por otra parte, este tipo de investigaciones parten de presupuestos como el trabajo por problemas y el reconocimiento del contexto en el que se inscribe el proyecto. En síntesis, el proceso de proyectación se piensa y desarrolla como un proceso de investigación determinado por unos intereses particulares dentro de un contexto planteado.

Este marco conceptual y metodológico permitió desarrollar una aproximación y valoración del espacio colectivo y los modos de habitarlo en San Basilio de Palenque y, a su vez, fueron los parámetros de diseño urbano y arquitectónico como resultado de unas lógicas socio-culturales reales.

La comunidad y el espacio colectivo en San Basilio de Palenque

Con un poco más de 3500 habitantes, San Basilio de Palenque es un corregimiento del municipio de Mahates, ubicado en el departamento de Bolívar, territorio con bastantes particularidades: se localizó en un área de difícil acceso por los accidentes geográficos allí presentes: la ciénaga de Gambote, los Montes de María, manglares y arroyos. Fue un asentamiento de esclavos fugitivos en América hacia el siglo XVI y poblado libre desde 1691 con título de tierras colectivas desde 1713. Alberga un importante acervo cultural heredado de los ancestros del occidente africano (fundamentalmente del África ecuatorial) representado en bailes, gastronomía, lengua y rituales valorados en 2005 por la Unesco como patrimonio inmaterial de la humanidad.

La dimensión espacial (urbana y arquitectónica) como representación de la cosmogonía palenquera es el resultado tanto de sus prácticas socio-culturales y económicas conservadas a través de la tradición oral como del reconocimiento del territorio y su organización social (distinta a nuestra lógica de estratificación social) en lo cual el papel de la mujer es de gran importancia. Su configuración espacial no responde a la lógica colonial; es, por el contrario, el resultado de cuatro principios: 1) la noción de vacío como lógica urbana; 2) la calle como espacio estructurador de la traza urbana; 3) las relaciones entre la calle y la plaza y la casa y el patio y 4) el espacio colectivo, como el lugar para el encuentro y la práctica social.

Estos principios están determinados al mismo tiempo por cuatro elementos espaciales: el territorio, la calle, la casa y el patio que permiten construir una valoración del espacio desde los modos de habitar y la idea de espacio colectivo que propicia el encuentro siempre bajo la sombra. En otras palabras, comprender espacialmente a San Basilio es hacerlo desde la idea de espacio colectivo que lo define en su

naturaleza habitable y permite al mismo tiempo establecer las conexiones necesarias entre dichos componentes.

El territorio inmediato: lo primero es diferenciar las relaciones entre espacio y género; es decir, entre el monte y las actividades del hombre y el poblado y las actividades de la mujer, que al mismo tiempo definen las maneras de habitar.

▼ **Figura 1**
Arrollo Lagunilla (autora: Ana Montoya)



En medio de estas dos lógicas está el arroyo Languilla como espacio de transición entre lo rural y el poblado y de encuentro para ciertas prácticas socioculturales como lavar la ropa, socializar, bañarse, cantar, jugar, entre otras. Es un espacio de gran significado y alta carga simbólica para

los habitantes de Palenque, a pesar de los problemas ambientales que en la actualidad enfrenta.

Las canchas tienen en San Basilio una connotación más allá del tema deportivo: son espacio público para el encuentro, el deporte, la recreación, las festividades. Están relacionadas con la educación, los colegios y los programas desarrollados en las jornadas complementarias a las jornadas escolares llevadas a cabo como programas sociales por algunas fundaciones y ONG⁴. Hoy, la falta de infraestructura y dotación de pequeños equipamientos dificultan su buen funcionamiento.



▲ **Figura 2**
Cancha Barrio Abajo (autor: José Mendoza)

4 La Fundación Semana es una de las instituciones que más presencia ha tenido en San Basilio con la implementación de proyectos sociales de carácter educativo y productivo (Fundación Semana, 2017).

La calle: espacio del encuentro por excelencia: San Basilio está estructurado por calles que corren de Norte a Sur y por callejones que conectan de Oriente a Occidente. En las calles se reúnen los pobladores, se permanece, se socializa, se juega: parqués y dominó, los adultos; rondas y juegos infantiles tradicionales, los niños. Se comercializa por las mañanas y las tardes. El frente de las casas siempre está hacia las calles, lo que genera subespacios en su desarrollo y lo convierte en un lugar muy complejo en sus diversas formas de habitar. El callejón, por el contrario, es un espacio fundamentalmente de circulación, angosto y discontinuo.



▲ **Figura 3**
Calle principal, Barrio Abajo (autor: José Mendoza)



▲ **Figura 4**
Callejón Barrio Abajo (autor: Ana Montoya)

La casa palenquera: está estructurada por dos espacios: la casa en materiales de la zona y sistemas constructivos tradicionales, cada vez menos utilizados, y el patio en la parte posterior del lote de la casa. Tradicionalmente ha sido un lugar de transición entre la calle y el patio a través de una comunicación directa entre el cobertizo del acceso y el rancho construido en el patio. En ella están las habitaciones y, en algunos pocos casos, la cocina y un lugar para reunirse en las tardes y noches alrededor del televisor.



▲ **Figura 5**
Casa tradicional palenquera, Barrio Abajo (autora: Ana Montoya)

El patio palenquero: espacio colectivo: es el espacio donde se realizan múltiples actividades, se cocina, se come, se lava la ropa; allí se bañan, se reúnen, se cultiva, se crían animales; algunos de ellos funcionan, ciertos días de la semana, como mataderos o centros de medicina tradicional. Todo un mundo de tradiciones, simbolismos y calor de hogar que se transmiten de manera oral a través de su lengua.

En síntesis, es un asentamiento que ha conservado muchas de sus raíces socioculturales, pero, al mismo tiempo, se ha relacionado con las realidades territoriales, lo que ha dado como resultado una necesidad de conectarse y de mostrarse al mundo, pero asimismo, una resistencia a transformar sus modos de habitar y perder sus costumbres. Enfrentar el desarrollo de una propuesta urbana o arquitectónica, que implica obviamente una propuesta espacial, tiene obligatoriamente que partir de las lógicas espaciales definidas por esta realidad, todo desde un trabajo colaborativo que comprometa a la comunidad y permita una construcción conjunta.



▲ **Figura 6**
Patio casa de María, Barrio Abajo (autor: Esteban Solarte)

El trabajo colaborativo en la investigación proyectual

Una de las estrategias adoptadas en los últimos años por las universidades más prestigiosas del mundo es el aprendizaje significativo que se centra en los procesos de aprendizaje del estudiante, estrategia que implica el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula de clases. Este plantea la necesidad del trabajo en equipo con responsabilidades individuales que se encadenan para alcanzar un trabajo complejo y consistente. El encadenamiento supone el establecimiento de procesos que favorezcan el

aprendizaje de la arquitectura a partir del reconocimiento de la realidad en la que se desenvuelve el estudiante. Se busca convertir la experiencia e interacción con la comunidad, como parte de la investigación arquitectónica, en una herramienta necesaria dentro del proceso proyectual.

El taller electivo disciplinar de arquitectura incorpora y pone a prueba en su desarrollo el trabajo colaborativo fundamentado en la investigación de la realidad local en dos escenarios significativos:

Taller Hábitat: arquitectura y cultura: en este escenario se planteó el desarrollo de un laboratorio de arquitectura en el que los procesos de experimentación en busca del proyecto se fundamentan en un trabajo articulado entre equipos con objetivos individuales que apuntan a uno de orden integral.



▲ **Figura 7**
Trabajo de taller: estudiantes del primer semestre de 2015 (autora: Ana Montoya)

Trabajo de campo: en este escenario se planteó el desarrollo de talleres participativos en los que la comunidad interactúa con los estudiantes tanto en la discusión de las propuestas como en su ejecución, en un diálogo horizontal en el que se ponen en consideración las ideas y se asumen por consenso para obtener proyectos articulados con la realidad como respuesta a necesidades específicas.



▲ **Figura 8**
Trabajo con la comunidad de San Basilio de Palenque: estudiantes de segundo semestre de 2015 (autor: Esteban Solarte)

La intervención espacial como resultado

Uno de los resultados en el desarrollo del laboratorio fue el microtaller internacional con invitados de instituciones extranjeras,⁵ llevado a cabo

5 En él participaron los siguientes profesores especializados en el tema: Michael Smith y Alejandro Vallejo de la Universidad Veritas de Costa Rica; Felipe Hernández de la Universidad de Cambridge; Fernando Luz C. Lara de la Universidad de Texas y el arquitecto Juan Carlos Loyo, de México.

en agosto de 2015. Este microtaller tuvo dos grandes momentos: uno en el que se abordó la dimensión teórica y otro en el que se desarrolló la dimensión práctica de trabajo con la comunidad. Esta última se caracterizó por el trabajo activo de los estudiantes junto con la comunidad de San Basilio y comprendió cinco etapas: 1) realización de talleres con la comunidad; 2) desarrollo de un taller de diseño arquitectónico a partir de los resultados del encuentro con la comunidad; 3) presentación de los resultados del taller a la comunidad; 4) búsqueda de materiales para la construcción y 5) construcción de una pequeña intervención espacial.

La conclusión de estas actividades conformó un espacio temporal, un pequeño cobertizo como acto crítico a la remodelación del parque principal ejecutada años atrás. La remodelación del parque representa un espacio que ha cumplido con muchas de las expectativas, pero gran parte del día no es habitado (entre las once de la mañana y cuatro de la tarde) por falta de lugares con sombra. Esto sirvió de premisa para que los estudiantes plantearan y construyeran, junto con algunos habitantes, un cobertizo con materiales de la zona, sobre dos bancas de cemento del proyecto existente. El espacio generado se constituyó en un lugar de encuentro de los niños bajo la sombra.



Figura 9

Taller de arquitectura: sede de la Fundación Semana en San Basilio de Palenque (autor: José Mendoza)



▲ Figuras 10 y 11

Intervención temporal en el parque principal; estudiantes del taller de hábitat: arquitectura y cultura (segundo semestre de 2015), Programa de Arquitectura, Universidad Jorge Tadeo Lozano (autor: Esteban Solarte)

Toda esta experiencia del desarrollo del taller y del trabajo con la comunidad deja conclusiones y, al mismo tiempo, premisas de trabajo de tipo metodológico y otras de aproximación teórica. Las primeras están relacionadas con los procesos de enseñanza en arquitectura: 1) la obra arquitectónica es el resultado de la interpretación de la realidad según la intención del arquitecto; 2) el proceso del diseño proyectual en arquitectura incluye como herramientas metodológicas la investigación proyectual, la construcción del contexto interpretativo y el trabajo colaborativo de los estudiantes con otras disciplinas y con la comunidad objeto de estudio.

Ambas proposiciones son indispensables en los procesos de enseñanza de la arquitectura, independientemente de si el camino de formación tiene como punto de partida el proyecto arquitectónico o la arquitectura en sentido amplio.

La segunda conclusión está referida a la manera de pensar, comprender y valorar espacialmente a San Basilio de Palenque. El desarrollo espacial en un asentamiento espontáneo se relaciona directamente con unas prácticas y lógicas socioculturales y económicas de la población en relación con su territorio. En el caso de San Basilio, su lectura y comprensión no puede regirse por sistemas tradicionales de pensamiento; por el contrario, resulta necesario establecer parámetros y metodologías específicas de reconocimiento e interpretación del espacio a partir de las relaciones establecidas entre los modos de habitar y la caracterización del espacio mismo como un cúmulo de experiencias del hombre en el espacio urbano y arquitectónico, heredadas con una fuerte connotación cultural tradicional desde su origen; apreciación que, como camino, puede permitir el cambio de los sistemas urbanos y arquitectónicos genéricos y rígidos que hoy se aplican institucionalmente.

Referencias

- Bonta, J. P. (1975). Anatomía de la interpretación en arquitectura: reseña semiótica de la crítica del Pabellón de Barcelona de Mies van der Rohe. Barcelona: Gustavo Gili.
- Casares, J. (1959). Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Covarrubias, S. (1943). Tesoro de la lengua castellana o española. Barcelona: Horta.
- Fundación Semana. (2017). Proyectos especiales: San Basilio de Palenque. Recuperado de <https://goo.gl/BvWzPh>
- Glissant, É. (2006). Tratado del Todo-Mundo. Barcelona: El Cobre.
- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). De la existencia al existente. Madrid: Arena Libros.
- Maldonado, C. E. (1999). Visiones sobre la complejidad. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Saldarriaga, A. (2010). Pensar la arquitectura: un mapa conceptual. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Sebbah, F. D. (2000). Lévinas: ambigüités de l'altérité. París: Les Belles Lettres.
- Simone, A. (2012). Reclaiming Black Urbanism: Inventive methods for engaging urban fields in Africa and beyond. En G. Bruyns y A. Graafland (Eds.), African Perspectives, [South] Africa: City, Society, Space, Literature and Architecture. Rotterdam: OIO.
- Waisman, M. (1990). El interior de la historia: historiografía arquitectónica para uso de Latinoamericanos. Bogotá: Escala.

Estéticas amarradas con alambres: despertar sensibilidades para tejer comunidades

Fernando Cuervo*

cuervoazzul@gmail.com

Casa Mayaelo

Hay días de días, como hay esos días donde el sol, a eso de las 6:30 de la mañana, cae sobre la montaña como una ráfaga de llamas sobre los bloques de ladrillos, sobre las casas; es como si el sol estuviera naciendo entre los cristales de las ventanas.

El viento sopla y las partículas de polvo han viajado por más de quince años. Ya han comenzado a dejar estragos, han comenzado a crecer montañitas entre mis ojos: «Dice el doctor que son pinguéculas». El viento sigue viajando y transportando partículas de arena en cada explosión de las canteras todas las mañanas, en el sector de Arborizadora Alta, en estos casi setenta años de constante explotación minera ininterrumpida. Y habitamos la escuela que está frente a las canteras.

Por más de quince años hemos caminado estas montañas, hemos visto nacer, crecer y morir personas, pero también hemos visto crecer

* Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual de la Universidad El Bosque y Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB).

y morir la montaña lentamente: una explotación indiscriminada del territorio y, desde estas aulas de clase, se han generado infinidad de preguntas sobre el territorio, lo ambiental, lo cultural, y siguen bajado



▲ **Figura 1**
Estéticas amarradas con alambres (autor: Fernando Cuervo)

cochecitos de bebé a las doce del día como una procesión hacia el portal El Tunal (terminal de buses de Transmilenio).

En estos últimos tiempos, reflexionamos como docentes de artes en una de las últimas escuelas de la ciudad, al sur de Bogotá, donde estamos ubicados en la periferia, en el borde, en el cinturón, en el extremo, en los límites, en las fronteras, en las zonas subnormales. Habitamos uno de los sectores más especiales de nuestra geografía capitalina, pues es una de las zonas más importantes del futuro de la ciudad, denominada subxerofítica, importantísima para el ecosistema del páramo de Sumapaz, por sus vientos: somos el corredor que lleva

los vientos al páramo, ni más ni menos —bueno, eso no lo sabe el 99,9 % de las personas que habitan este territorio ni los que viven en otros sectores de Bogotá—.

Otro elemento son las *piedras* como contenedoras de memoria, de raíces; nuestra materia prima.

El puente

Dicen que lo construyeron los indígenas; y sí: es muy cierto, como puede comprobarse mediante una entrevista: «¿Quién construyó el puente?» —se le puede preguntar a una de las personas que tenga su negocio en los alrededores— y la respuesta es única: «¡Los indios!».

Al lado de la Casa Mayaelo y del colegio Arborizadora Alta se encuentra uno de los iconos arquitectónicos más importantes para nuestra comunidad, un símbolo que en toda Ciudad Bolívar se reconoce como el puente del Indio, lugar emblemático de nuestra localidad. Es este puente el que nos permite abordar el documento como una metáfora de las relaciones simbólicas y culturales entre la escuela, la comunidad y la Casa Mayelo como un tránsito por estos tres universos: el barrio con sus problemáticas, sus acciones, sus lugares y, al otro lado del puente, la escuela como lugar del conocimiento, de la paz; y la casa como espacio para el proceso de pedagogías y diálogos interculturales críticos otros, pero con los mismos actores y personas que habitan el barrio, la calle, la tienda, las otras estéticas y subjetividades: las silenciadas, las que no van a los museos ni a las galerías, las que suenan a «tigre pintado».

Son estas relaciones tan profundas y complejas las que hemos venido desarrollando en los últimos años en la institución y, en especial, desde la clase de artes: ¿cómo construir un puente entre la escuela y la comunidad? La respuesta la han dado tanto la experiencia como

el mismo hecho de transitarla, de vivirla, de caminar el territorio, de sentir al otro y escuchar al otro:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (Zuleta, 2000, p.4).

Es ese puente intercultural el que nos sirve como metáfora entre realidades distantes, pero que, al final, son las mismas, solo que cambian los espacios, las aulas por las calles, la cancha por el poli-deportivo, las canchas de tejo, pero con los mismos protagonistas. Claro ejemplo de lo que debe ser la escuela: un espacio para transformar, crecer, preguntar, vivir, soñar frente a unas realidades que se vuelven cada vez más fuertes y densas, realidades que están en lo cotidiano de un territorio que es el espejo de un país, donde el desplazamiento, la droga, la violencia son realidades que también habitan en la escuela, con los mismos síntomas y los mismos actores que viven en el barrio y la ciudad.

Es por este motivo que sentimos la necesidad de salir del colegio, de abordar ese territorio inhóspito, pero que está ahí; que nos sirve para construir y crear desde ese espacio, un poco difícil, pero no imposible; sacar la clase a la calle fue comenzar a trabajar desde el barrio, bajo los mismos principios que veníamos asumiendo en la escuela desde

el salón de clase. Con el apoyo de exalumnos y alumnos se construye Casa Mayaelo como ese puente, ese espacio que nos permite acercarnos a una comunidad diversa y a la vez epicentro de encuentro, de diálogos y de creación entre la escuela y el territorio; un ejercicio que comenzó a crecer entre las calles, el polvo y las montañas, entre los cochecitos de bebés, entre «tres por cinco mil el cedé», en su momento.

La casa

Mayaelo se ha convertido en un laboratorio de prácticas estéticas otras a través de la escuela de música, las caminatas por el territorio, las acciones plásticas y audiovisuales, las acciones colaborativas, el teatro al aire libre, los festivales culturales (Peri-Feria), entre otras acciones. Hemos tomado la casa como un lugar de enunciación, con un sentido crítico de nuestras realidades, donde la música, las artes plásticas, la fotografía, las instalaciones, el medio ambiente y el *performance* nos sirven como medios para estructurar un concepto estético que crece en las montañas de Ciudad Bolívar.

Se trata de deconstruir o construir conceptos como *cultura popular*, *culturas juveniles* o *prácticas culturales* emergentes, creadas con una sola intención, así como despertar sensibilidades más críticas y participativas en contextos suburbanos, en periferias donde el arte y la cultura son vistos bajo otras ópticas y sentires diferentes a los centros hegemónicos de producción y difusión del arte. Así, la Casa Mayaelo ha venido desarrollando y motivando procesos artísticos en el sector de la Unidad de Planeamiento Zonal (upz) 70 (Jerusalén), basados en los mismos principios: *mayaelo* y *sospqua* («telaraña»).

Es nuestro contexto tan particular el que brinda posibilidades creativas más recursivas por las realidades mismas de nuestras comunidades. Nos vimos, entonces, en la tarea de desarrollar un proyecto artístico y tomar como eje fundamental el arte contemporáneo como mecanismo para abordar otros temas que nos permitieran reconocer,

valorar y fortalecer todas esas riquezas expresivas y estéticas que habitan en nuestros contextos sociales, desde un proceso de reconocimiento del territorio y unas prácticas de observación de nuestros espacios, como la quebrada La Trompetica, la Laguna y el Área del Manejo Especial (AME).

Creamos entonces un mapa en forma de telaraña en el que se construyen ejes y contenidos dinámicos que nos permiten ubicar elementos fundamentales del contexto y su relación con múltiples realidades —tanto estéticas o culturales— a modo de un concepto de urdimbres y tramas de significados.

Esta estructura nos permite acercarnos, ver y adentrarnos tanto en la familia como en los hogares y observar realidades, contextos y prácticas estéticas y culturales que habitan en los límites entre la realidad, los sueños, la memoria y la vida. Prácticas culturales que nacen desde la habitación, la casa, los objetos, las terrazas, las zonas comunes y el lugar poético donde se encuentran los objetos con memoria, las imágenes de tiempos aquellos, el recorte, el álbum familiar, la porcelana y la carpeta, las fachadas con imágenes abstractas y múltiples colores donde la pintura se mezcla con escarcha y con recortes de baldosas, pedazos de ladrillo y bloque n.º 6, donde los huecos de las ventanas se construyen para empotrar una reja que encontré o me regalaron; acomodo el hueco a las circunstancias, a mis gustos. Espacios como objetos que toman una dimensión simbólica, subjetiva solo para quien las habita.

Fue a través de Mayelo como comenzamos a caminar las calles, el barrio, las casas y sus historias, lo que nos permitió comenzar a desarrollar este concepto de unas estéticas que están en los límites entre lo subjetivo y lo histórico, lo que puedo construir desde mi percepción de lo bello, del gusto, del regalo, de lo que me encontré o lo que hice.

La casa se convierte entonces en un laboratorio de ideas y proyectos que nos permite recoger estas prácticas estéticas y sensibles convirtiéndose en un lugar de enunciación de diálogos de encuentro, donde la palabra, el trabajo colaborativo y las relaciones interculturales críticas son fundamentales frente a la posibilidad de construir ejercicios que abarquen la historia, el territorio, las personas, las problemáticas de la comunidad y sus subjetividades, como lo expresa Catherine Walsh en su documento «Interculturalidad crítica y educación intercultural»: «La interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización».

Proceso de consenso y de relaciones horizontales en el que las jerarquías quedan como está escrito en las paredes de la casa: «aquí no hay jefes porque no nos gusta que nos manden».

Telaraña (sospqua-zine)

La telaraña representa dos lugares o extremos de un puente: escuela y comunidad, donde hay un eslabón o tejido entre los dos espacios; el arte como posibilitador de encuentros: que une, que conecta la comunidad; en su papel de tránsito intercultural y multicultural, de estéticas otras o estéticas emergentes (Laddaga, 2006)⁶.

El proyecto toma principios ancestrales como *mayaelo*: «construir comunidad», según los guambianos, y el concepto de «tejer», según el muisca sospqua-zine: «telaraña». Se trata de conceptos fundamentales relacionados con el arte contemporáneo desde nuestros espacios y tiempos, no los tiempos ni los espacios de otros; nuestra propia reflexión de nuestras cotidianidades hoy y ahora, no las que llegan importadas en magacines o, mejor: formamos parte de esas realidades desde otros lugares. Actúan como principios y

6 Véase Estéticas de la emergencia (Reinaldo Laddaga).

herramientas que nos permiten desde nuestras realidades hablar de culturas, de estéticas y pensamientos otros desde la diferencia, lo que nos permite entrar en procesos creativos y sensibles. Si hay otros puentes de relaciones interculturales críticas reales —como lo señala Walsh— entre lo que llamamos territorio, escuela y comunidad son esos diversos pensamientos, realidades y emociones que habitan en las escuelas y son esas diversidades y su desconocimiento de otros los que segregan y crean estereotipos de otros entre los límites de la escuela y los límites de la ciudad.

Es por medio del arte contemporáneo como podemos hablar —desde lo sensible, en palabras de Gómez y Mignolo (2012)— de la *aisthesis* decolonial: como fundamento de un reconocimiento de lo sensible y lo humano podemos encontrarnos en comunidad con el otro, es decir: por medio de acciones artísticas como el *performance*, la danza contemporánea, las instalaciones, el arte relacional, la pintura, el arte conceptual, la fotografía, la escultura penetrable, el videoarte, el arte urbano y las manifestaciones culturales como el *hip hop* frente al proceso de reconstrucción de memoria desde las músicas tradicionales. Estas sirven como puente o sendero que permiten conectar los dos extremos a través de unas herramientas comunicativas que facilitan establecer ese diálogo entre el presente, el pasado y un futuro como sueños entre la cultura y las otras culturas que habitan nuestros territorios, nuestras periferias.

Basándonos en un esquema a manera de telaraña, construimos un proceso que nos ha servido tanto en la clase de arte como fuera de ella, en el marco de un plan de estudios o un currículo otro, o podríamos llamar «urdimbre» o «tejido» lo que estructura el puente que nos permite ubicar unos principios fundamentales del porqué y el para qué de las artes contemporáneas en contextos como los que vivimos: unos elementos estructurales como ejes que nos permiten ubicar un sentido universal del arte, acompañados de elementos propios que nos brinden unas miradas particulares y en contexto a estéticas amarradas

con alambres. Con temas y contenidos dinámicos que se relacionan en forma de un espiral del conocimiento (E. Morin).



▲ **Figura 2**
Estructura del concepto de la telaraña (sospqua): actividad del festival Peri-Feria

Este esquema se convierte en algo más que un ejercicio de sistematizar unos contenidos como fuente de investigación y principios de lo que para nosotros es la pedagogía artística contemporánea desde las montañas de Arborizadora Alta. Principios fundamentales del tejido y la construcción de comunidad que resulta pertinente analizar con más profundidad desde lo contemporáneo. No es solamente un nombre, sino un proceso de interiorización en la construcción de ciudadanía; pensar en el otro como

diferente, pero igual en lo esencial de lo humano. Esa mirada desde unos principios ancestrales es una mirada de lo contemporáneo, es el rescate de elementos y reconocimiento de esas múltiples relaciones sociales dadas en contextos escolares y comunitarios al comprenderlo no como una mirada con nostalgia sobre algo pasado, sino como la mirada sobre la riqueza cultural aportada por los pueblos originarios: como posibilidad de rescate de identidades y como base para entender lo contemporáneo de nuestros mundos desde lo diverso, para no caer en un estado de homogenización que el mismo mundo occidental construye a pasos agigantados.

La piedra

La piedra es una metáfora del territorio: desde donde hablamos, desde este territorio que tiene una historia, una constante explotación desde sus inicios, unas montañas con un sistema subterráneo único en la ciudad, ricas en piedras y en minerales no metálicos, entre ellos, arenas y rechosos que sirven para construir la ciudad.

La montaña con infinidad de historias: desde los pictogramas, pasando por grandes extensiones de tierras convertidas en haciendas y luego divididas en zonas, barrios e invasiones, así como protestas; donde el servicio de energía eléctrica llegaba de día y se iba de noche; donde primero llegaron los lavaderos y a los dos o tres años llegó el agua; donde se construyó la casa con zinc y paroi; donde fueron asesinados entre el año 1900 y 1991 300 jóvenes (Navia, 1992); y donde seguimos caminando como hormigas de cuatro de la mañana a ocho de la noche. Somos el brazo laboral de nuestra ciudad y aquí los teatros, los polideportivos, los colegios, las universidades, los parques y las zonas de protección o zonas ambientales se cuentan con los dedos. Somos una localidad con el nombre de Bolívar, pero no entendemos sus principios; entonces hablamos de estas montañas como piedra; la cargamos, la construimos, la explotan, la siguen explotando.

Podemos hablar de varias acciones que nos permiten comenzar a pensar y crear el concepto de *estéticas amarradas con alambres* como un proceso en el que se sobreponen varios elementos; donde se cruzan, se tejen historias con vidas, se camuflan, se simulan o se yuxtaponen, desde la arquitectura, los espacios habitacionales, los lugares de trabajo, los lugares de encuentro, las tiendas, los colegios, las canchas de tejo; donde se toma chicha y se escucha la rocola con mil parlantes. Entre los límites, entre la necesidad, el gusto o lo subjetivo «para que se vea bonito».

La Marcha de las carretillas

Contar la historia de estas piedras que tienen alma es contar la historia de un territorio con alma; contar la historia de un pueblo, de un pasado —no tan lejano— de nuestra propia historia. Si son simplemente piedras, ¿por qué cargarlas? ¿Por qué llevarlas al colegio? Se trata de una acción que nos permite crear la Marcha de las carretillas entre el salón de clase de artes, la *kankurua*⁷, el proyecto *Latá-Latá*⁸, retomada posteriormente por los jóvenes de Casa Mayaelo. ¿Por qué salir con unas carretillas todos los viernes? Solo puedo responder con más preguntas.

Las piedras para nosotros tienen múltiples significados desde lo ambiental, lo histórico, lo social y lo artístico; se determina que por medio de ellas existe un diálogo profundo con el territorio, ellas representan un lugar específico: los problemas que existen en los territorios tan antiguos como el de la localidad de Ciudad Bolívar, espejo del país.

En la zona de Arborizadora Alta se ubican dos parques: uno natural, que está en un proceso de constituirse con los recursos naturales e

7 Kankurua: espacio construido en el colegio Arborizadora Alta por Latá Latá para el diálogo y la construcción de paz.

8 Latá latá: de igual a igual, principio fundamental de la ley de origen del pueblo guambiano (Cauca) y nombre del proyecto educativo, ambiental, intercultural y artístico del colegio Arborizadora Alta.

históricos que describimos en este texto, y, otro, un «parque minero» en el que ha habido una explotación constante e ininterrumpida por más de setenta años; el olvido del ciudadano y del Estado sobre el territorio y la migración constante y el desplazamiento forzoso que llegan a estas montañas, fenómenos que nos hace pensar en ellas y sentirlas.

Las piedras simbolizan, desde lo antropológico, ese lugar, ese puente dialéctico entre los hombres y la naturaleza, ese lazo que por cientos de años el ser humano ha construido en la naturaleza y que en estos momentos se ha olvidado; una relación tan profunda que todavía existen huellas en las paredes rocosas de infinidad de piedras por todo el mundo, pensamientos que quedaron grabados sobre rocas por medio de pictogramas y petroglifos desde África hasta Abya Yala: América.



▲ **Figura 3**
La marcha de las carretillas

Si hablamos desde lo ambiental como un segundo paso, definimos el territorio como un parque o zona de manejo especial de Arborizadora Alta que se necesita en estos sectores del sur de Bogotá. Por otro lado, está la cantidad de personas que habitan estos territorios, una de las localidades con mayor densidad de la ciudad, con su población que es la más joven, y están los pocos espacios verdes y la gran cantidad de barrios que han comenzado a proliferar por los diversos problemas del país, entre otros. Vemos que es el espacio propicio, como lo define la ingeniera ambiental Edda Lissete Beltrán en un estudio de la Secretaría de Hábitat del Distrito (Bogotá. Secretaría Distrital de Ambiente, 2013). Es un espacio rico y único por sus condiciones geográficas y de suelo, de gran importancia como eslabón en la protección de las cuencas del río Tunjuelo y del páramo de Sumapaz. En cuanto a la fauna, hemos registrado tres tipos de aves en estos sectores, y a la flora, unas cinco especies endémicas y uno de los elementos más importantes para la vida: agua; es este un espacio donde nace un espejo de agua —o un vientre de vida, como dicen los abuelos—.

En lo histórico, desde lo pictogramas, entre haciendas y latifundios, entre barrios marginados y barrios de invasión. La montaña ha sufrido un proceso de explotación ininterrumpida: las canteras ubicadas en los sectores aledaños han cumplido la función de proveer materia prima para el desarrollo y la construcción de la ciudad, mientras tanto en los alrededores crecen barrios y casas con áreas de tres por doce metros. Esta explotación sistemática solo ha beneficiado directamente a unos cuantos (y de pronto a mí también: ¿con qué se construyó el edificio donde vivo?). Es aquí donde comienza a tener incidencia o un sentido simbólico nuestra acción en la montaña: por un lado, su explotación constante; por otra parte, sus habitantes, poco interesados en el tema del reconocer estos territorios de vida, elementos que sitúan a nuestra montaña en condiciones de vulnerabilidad constante porque es un espacio destinado a seguir explotándolo o para propiciar que continúe la construcción de barrios.



▲ **Figura 4**
La marcha de las carretillas

Pensarnos en un espacio para todos como un lugar de encuentro. ¿Cómo no pensar en una acción de reparación del territorio, en una acción de restauración, de reparación a la víctima que, en este caso, es el territorio mismo, la tierra? ¿Cómo podríamos reparar esa acción violenta con una acción de paz? Devolver algo a la tierra, retornar algo de lo que se ha explotado, entregar una extensión del territorio al parque para convertirlo en un espacio de vida. Suena utópico.

Pero si pasamos a lo artístico, podemos definir como una acción constante, como una estética otra, como una estética de vida, a fin de definirla como acción sensible entre nosotros, la montaña, lo que es y lo que representa para diversos intereses un parque, un territorio para recorrer, para vivir. Desde el arte, es una acción que crece cada vez que subimos a la montaña, cada vez que le pedimos permiso nos revela un poquito de su historia.

La Marcha de las carretillas simboliza y evoca esos múltiples diálogos que realizamos con los abuelos o la naturaleza; ese puente lo representamos como lo han representado todas las culturas humanas a través de construcciones monumentales como pirámides, esculturas y hasta ciudades enteras como Machu Picchu.

La Marcha de las carretillas es un recorrido desde lo simbólico hacia un pasado y un presente para no olvidarnos en el camino de lo que puede ser lo humano desde lo sensible a un entorno, del respeto al otro, de la posibilidad de crear y, sobre todo, de la posibilidad de defender un territorio que comienza desde el corazón.

Siguen sonando las ruedas metálicas de las carretillas por las calles de Arborizadora Alta cuando comienza la Marcha de las carretillas. Y seguimos caminando a la montaña para encontrar las raíces, para tejer palabras con el viento, para encontrar los caracoles, para sentir el agua cuando nos da sed, para prender el fuego de risas cuando estamos buscando a las abuelas o cuando trabajamos como hormigas para cargarlas.

Para comenzar a buscar la paz en las raíces (Ibáñez y Cuervo, 2010), la de todos, para seguir caminando en *iebzasqua*, palabra muisca que significa «hacer lugar» —hacer lugar en el corazón—. Otras acciones las constituyeron *la Nave de los sueños*, la instalación fotográfica del territorio visto por niños y jóvenes, *Ata: primero la vida* (instalación itinerante por el territorio), la comparsa Salvemos la montaña y el festival artístico Peri-Feria.



▲ **Figura 5**
La nave de los sueños (instalación fotográfica)



▲ **Figura 6**
Ata: primero la vida (instalación itinerante)



▲ Figuras 7, 8 y 9
Comparsa Salvemos la montaña



▲ Figura 10
Festival artístico Peri-Feria

Cabe también señalar la figuración en publicaciones como *Sistematización de la experiencia Mayaelo IDEP 2010* (libro digital) y en el libro *Experiencias artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá*, de la Secretaría de Educación de Bogotá, 2010.⁹

9 mayaello-artes.blogspot.com

Referencias

- Bogotá. Secretaría Distrital de Ambiente. (2013). Evaluación de la viabilidad para la declaratoria de un área protegida en el sector de Arborizadora Alta - Ciudad Bolívar Bogotá D.C. Bogotá: Secretaría Distrital de Ambiente.
- Gómez, P. P., y Mignolo, W. D. (2012). Estéticas decoloniales: sentir, pensar, hacer en Abya Yala y la gran comarca. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ibáñez, C., y Cuervo, F. (2010). Latá-Latá: buscamos paz en las raíces. *Magazín Aula Urbana*, (78), 8.
- Laddaga, R. (2006). Estética de la emergencia: la formación de otra cultura de las artes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Navia, J. R. (1992). Ciudad Bolívar: cara... *El Tiempo*, 20 de septiembre de 1992. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-205548>
- Zuleta, E. (2000). Elogio de la dificultad. *Agenda Cultural Alma Máter*, (60), 2-5.

Una educación donde la invención y la adivinanza van de la mano con la atención y la tenacidad: relato del taller Pedagogía del lugar específico

María Buenaventura*

unabuenaventura@gmail.com

En esta quinta versión del Encuentro de Investigaciones Emergentes, el espacio de taller estuvo dedicado a preguntar cómo se puede abordar el tema del lugar específico en educación, especialmente la educación en artes.

La distancia o, más bien, en muchas ocasiones, la notable contradicción entre la vida de familia y de barrio de los estudiantes y lo que se predica dentro de las aulas de clase ha instado a muchos profesores desde el inicio de la educación escolarizada —en muy diferentes países y contextos— a buscar un camino de vuelta o, al menos, un punto de engarce con el lugar en el que se encuentra la academia, ya sea con salidas de exploración o trayendo a padres y

* Magíster en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia, graduada en Filosofía de la Universidad de Los Andes

vecinos al aula, proponiendo investigaciones y soluciones para los problemas del barrio o, al contrario, llevando al colegio las soluciones y propuestas de los vecinos. Como nos contaba el antropólogo Martin von Hildebrand, lo que mejor podría resumir el problema de la educación nuestra es lo que le preguntaba alguna vez un anciano de una comunidad indígena amazónica: «¿De verdad, Martin, es verdad que ustedes encierran en un cuarto todo el día a los muchachos y a eso le llaman educación?».

Las dos jornadas de encuentro nos permitieron pasar de lo general a lo particular; así, en la primera tarde echamos un vistazo a distintas propuestas pedagógicas que se comprometen con sus lugares para luego explorar la intervención de Alberto Baraya, así como los jardines de la Quinta de Bolívar y la propuesta de educación del museo en relación con su lugar. Finalmente, en la segunda jornada, Fernando Cuervo y sus estudiantes y egresados del colegio Arborizadora Alta, en Ciudad Bolívar, nos abrieron la puerta de su organización, Casa Mayaelo.

¿Qué va de la Quinta de Bolívar a Ciudad Bolívar? Solo el nombre, tal vez. Dos montañas separadas por la inmensa sabana de Bogotá, dos ecosistemas diferentes, opuestos: la humedad fría de los cerros orientales y el bosque seco de los montes de Ciudad Bolívar. Dos hábitats humanos diferentes: un museo oficial y una localidad nacida en su mayoría de invasiones y desplazamientos; y tuve la tentación de afirmar, además, dos condiciones diferentes: la del museo que se cuida y exhibe y la del barrio que se olvida y esconde; sin embargo, luego de saber que la obra de Baraya había sido retirada durante unas horas (el 10 de octubre) por petición de la Cancillería mientras se recibía la visita de la presidenta de Brasil, ya no pude afirmarlo. Quizá esto sea más bien una condición común: lo que incomoda y se esconde, aunque aparentemente se muestre.

Y es esta, precisamente, la piedra de toque para la educación que pretende establecer relaciones con su lugar: los hallazgos de los

profesores, como los de los artistas, no siempre —o casi nunca— son cómodos; y sucede bastante que quiera exponerse, de una investigación educativa, la idealización del lugar o métodos relativamente fáciles de acercamiento a un lugar, más que las historias y situaciones encontradas por los miembros de las comunidades educativas.¹⁰ Fue de esos hallazgos y asociaciones no queridas de lo que hablamos durante las dos jornadas, tanto desde las propuestas de artistas como de educadores y estudiantes: el buitre y el libertador, la minería en los cerros bogotanos y la clase de artes, la vida en la casa de los estudiantes y el dolor que hay en ella, los ideales y el miedo.

La propuesta de la campana en la escuela

Para proponer el taller, que comenzó recorriendo los jardines de la Quinta de Bolívar, partí de la propuesta de Nicolás Buenaventura en su texto *La campana en la escuela*; en realidad, esta propuesta de educación no es de este libro, sino de su vida toda, a lo que se dedicó y practicó siempre con todos los muchachos y maestros que tuvieron la fortuna de acercársele. Cito el fragmento de texto que queda como legado de esta práctica:

Hasta hace poco tiempo, digamos hasta la escuela de los abuelos, el papel de la educación formal era, en esencia, enciclopedista y trasmitivo, o sea que tenía como objetivo pasar el paquete de saberes fundamentales en la cultura, de una generación a otra, empezando por la lectoescritura y el sistema decimal posicional en matemáticas. Entonces esa sabiduría se entregaba al muchacho, por mano del maestro, como si dijéramos, de ladrillo

10 El libro *La campana en la escuela de Nicolás Buenaventura* muestra, en la Constitución del 91, artículo 68, «las bases de la unidad escuela-hogar, constituyendo la figura jurídica de la «comunidad educativa» —padres, maestros y estudiantes— [...]».

en ladrillo, y en ese oficio, nadie hablaba de «currículo» sino de «pésum», el cual era, en lo esencial, un simple cronograma de asignaturas básicamente informativas.

Todavía hoy esta imagen anacrónica sigue siendo la que tiene el muchacho de su escuela o colegio con el nombre de «horario de clases».

Sin embargo hoy nos encontramos con una situación completamente diferente en lo que se refiere a ese «paquete de saberes fundamentales» que en la «escuela del abuelo» debía pasar de padres a hijos con ayuda del maestro.

Es suficiente un solo dato para ilustrar lo que ha sido el cambio: en los últimos veinte años se ha introducido tanto saber nuevo en el mundo, es decir tanta información hecha ciencia, que bien puede igualar o aun sobrepasar toda la acumulada en los últimos tres siglos. Esto quiere decir, si lo pensamos un poco, que se cambiaron los papeles en el campo del conocimiento: ya la educación, como conservación, como trasmisión racionalizada de saberes viejos, deja de ser la dinámica dominante y pasa a convertirse en auxiliar del encuentro con saberes nuevos, encuentro que se convierte en el cuerpo principal de la práctica científica. Lo cual, en términos de educación formal, quiere decir que ya lo más importante para el estudiante no es aprender cosas sabidas sino encontrar lo nuevo por sí mismo, o sea aprender investigando, en una palabra, no es aprender sino, ante todo, aprender a aprender.

Ello determina cambios pedagógicos fundamentales así: Primero, que el objeto inmediato de estudio, el que se pone frente al muchacho, no sea ya el dato y el código en abstracto sino la experiencia que él mismo vive y para la cual el dato y el código son instrumentos de investigación. Por ejemplo, si se trata de introducirlo en el sistema decimal posicional de los números habría que empezar jugando al mercado en clase. Todo lo cual significa cambiar la escuela del silencio, de las respuestas ya respondidas y de cada cual en su puesto,

por una escuela de la algarabía y de preguntas, la escuela de aprender lo que no se sabe, habría que confundir cada rato los roles y los puestos.

Hablamos de una educación donde la invención y la adivinanza vayan muy de la mano con la atención y la tenacidad. Segundo, que la vida se meta a la escuela como si dijéramos de bruces, con toda su tierra y su región, la vida desde el hogar del niño, desde el pequeño país que rodea la escuela, partiendo de allí para atender la patria y el mundo (Buenaventura, 1994, pp. 22 y 23).

Así, permitiendo que la Quinta «se nos metiera», comenzamos el taller recorriendo los jardines de la mano de su cultivador más antiguo, Hugo Pedraza, quien lleva décadas conservando la huerta y el bosque de este lugar. Junto a Hugo, otra invitada fue Elena Villamil, *chef* y cultivadora urbana del barrio San Martín, cercano a la Quinta, así que presenciamos el encuentro entre dos cultivadores de los cerros orientales de Bogotá.

Hicimos entonces eco a la propuesta de la división educativa de la Quinta de Bolívar, que permite que los estudiantes que visitan el museo, si así lo quieren, permanezcan en los jardines y no necesariamente entren a la casa, aprovechando un espacio libre, lleno de árboles, de aire y de vida; un bosque con su pasar de agua que no he visto en ningún colegio, por más prados y canchas que tenga. Es posible entonces acercarse a este espacio por medio de los sentidos, con lo que no se impone al estudiante la obligación laudatoria del pasado del Libertador y, en cambio, sí se le permite confiar en lo que está percibiendo.

La confianza en el juicio propio, en las formas de exploración propias, en la adivinanza y la invención, tanto como en la atención y en la constancia es, como dice Buenaventura, lo que más incentiva una educación de relación con el lugar.

Durante el recorrido por el huerto y la casa llovió a cántaros y la conversación debió continuar en el salón, acompañada por el agua aromática y las empanadas preparadas por Elena con productos de su huerta. Aquí el refrigerio no era descanso, interrupción del conocimiento, porque el conocimiento no era pesado, no era un pesar del que debíamos descansar y distraernos ni comer era algo que mereciera hacerse con desatención o sin pensar en su contenido; comer fue parte fundamental del taller: probar la huerta que habíamos conocido, llevarnos a la boca los cerros que recorríamos y hacerlos parte nuestra —tanto como nos lo permitía la comida—, lo que es mucho menos sutil que el aire: hacernos conscientes del hecho de que respiramos los lugares.

Por otra parte, además del lugar, era fundamental hablar con Hugo, el jardinero, porque cuando observamos la naturaleza tendemos a creer que se hace sola o que no tiene que ver con seres humanos. Vemos los lugares y los separamos de las personas. Y creo que es importante recordar que no tenemos lugares sin habitantes, sin «dueños», sin personas que los hayan recorrido, se los hayan apropiado y los conozcan a fondo. Por ejemplo, ahora que está tan de moda el ideal de una Colombia salvaje, es importante recordar que nuestra naturaleza nunca ha sido virgen; virgen en el sentido de una tierra ya no solo no arada, sino nunca pisada por el hombre o, en el sentido de *terra nullius* (tierra de nadie), como término que permite la ocupación y posesión de un lugar ignorando a sus habitantes originarios.

Es impresionante leer, por ejemplo, las descripciones de Urabá y de Antioquia de Pedro Cieza de León a principios del siglo XVI, cada uno de los pueblos, aldeas y cultivos que allí se observan, una tierra llena de mercados, de caminos y de personas. O leer la interacción de miles de años entre la selva amazónica y el ser humano en los estudios de Martin von Hildebrand presentes en el capítulo «Amazónicos: gente de ceniza, anaconda y trueno» del libro *Herederos del jaguar y la anaconda* (Friedemann y Arocha, 1982).

Luego de conocer la Quinta a través del encuentro de dos cultivadores y revisar algunas propuestas de educación del lugar cuyas referencias se incluyen al final de este texto, para terminar la tarde buscamos proponer, entre todos, puntos clave para un trabajo de educación en un lugar específico, dado que al día siguiente se conocería la experiencia desarrollada por Fernando Cuervo y sus estudiantes en Ciudad Bolívar.

El relato de las conversaciones que tuvimos con los asistentes sigue a continuación, luego de la enumeración que formula Nicolás Buenaventura de los cinco saberes para una pedagogía constructiva:

Saber oír: si debemos pensar un maestro, lo mejor sería suponerlo no imponente o muy grande, sino con unas orejas parabólicas. Porque oír es la forma primera de amar, de llegar al otro.

Saber aprender: si el maestro logra aprender algo del educando, así sea poco y desarrolla lo que le aprendió, con eficacia, entonces logra su cometido: que el alumno aprenda a aprender.

Saber preguntar: preguntar siempre lo que uno no sabe, lo que puede salir de la vida y la experiencia del estudiante. El maestro que pregunta lo que él ya sabe le falta al respeto al estudiante.

Saber debatir: confiar en la creatividad del diálogo, del debate en el colectivo y en los grupos básicos pequeños.

Saber empezar: nunca empezar clase diciendo la «última palabra», lo que se considera el saber completo, la definición del tema. Empezar con sentido de pregunta, con ánimo de investigación conjunta, de incertidumbre.

Conversación

Dos aportes, para comenzar, nos abrieron una profunda perspectiva de este trabajo desde la arquitectura y las artes plásticas:

Camilo Ramírez, Arquitecto: hay tres puntos clave al pensar un proyecto arquitectónico que se relacione con el lugar: la forma del espacio, el uso que se le da y los significados que tiene el lugar.

Camilo Leyva, Artista Plástico: hay otros dos aspectos: las personas y los materiales del lugar. O, en vez de decir las personas, podríamos decir la conversación con las personas. Yo aprendo cuando me cuentan algo, cuando oigo una historia, de modo que sería posible proponer una metodología que me permita, sobre todo, escuchar historias.

Hay una certeza en la propuesta tanto de arquitectura como de artes plásticas: no separar nunca a la gente; la conversación con la gente, de los materiales o del espacio, del uso que se les ha dado.

Óscar Morales y Catalina Quitián, Artistas Plásticos que han trabajado en los últimos dos años como profesores de colegio en Sylvania, aportaron su experiencia en un ejercicio de intercambio de conocimientos con sus estudiantes:

Nos fuimos a Sylvania preguntándonos si era cierta esa diferencia entre nosotros como habitantes de ciudad y las personas del campo. Y, sí, cambian las dinámicas; hay un choque y un afán por compaginar dos mundos distintos, cuando tú no perteneces y cuando quieres hacer algo allá. Uno primero se reconoce como el turista, pero después de unos meses ya reconoce al otro turista y se reconoce a sí mismo como alguien que ya está perteneciendo: «Ay, mire, ese es un turista».

Entonces empezamos a hacer caminatas con los chicos en las que nos sentábamos a dibujar, y los estudiantes nos enseñaban lo que sabían hacer con las plantas que dibujaban: nosotros podíamos hablar de cómo dibujar un helecho, por ejemplo, pero el estudiante nos mostraba cómo tejer con el helecho, era un real intercambio de saberes.

Pero, claro, eso llegó a suceder con el tiempo.

Laura Escobar, Artista y docente de Artes: sí, no es fácil que los estudiantes digan de una vez lo que quieren y les interesa; respetan excesivamente el rol del profesor y puede haber cierta desconfianza en un primer momento.

Óscar Morales: entonces eso nos lleva a la pregunta por las convocatorias de tres meses en un lugar ajeno. Me parece, desde mi experiencia, que es muy complejo hablar de un lugar específico cuando no perteneces y cuando quieres hacer algo allá. Porque si tú dices: «Bueno, vamos a hacer un proyecto en tres meses en x lugar para hacer estas cosas, entonces», pues tú dices no: «Yo no soy de allá, yo no conozco, me pagan tres días de viáticos para ir a ver qué, y luego vuelvo y tengo que decir “que dialogo con el territorio”» [risas].

Y entonces monto todo lo que falte: talleres, marimbas y todo... Allí hay una cosa muy complicada y muy difícil, yo intento observar cosas e intento dilucidar qué hay, qué hay de diferente a mí, cómo cambia; pero que usted diga: «sí, voy a hacer un lugar específico acá», es complejo.

¿Cuánto tiempo se necesita para comprender un lugar? ¿Cuánto tiempo para comprender su uso, más allá de lo que hay en la superficie? ¿Cuánto tiempo para conocer los simbolismos de las historias que cuenta la gente, las relaciones implícitas a las que se refieren, más allá de lo que se oye en una primera vez?

Precisamente las propuestas de los profesores, cultivadores, artistas que vimos en el taller surgen de experiencias de diez, doce, quince años en la docencia, comprendiendo durante todo ese tiempo un mismo lugar, viendo sus transformaciones, conociendo «de toda una vida» a los estudiantes.

Son reflexiones largas; podría decirse de un arraigarse tan lento como el de un árbol. Y aunque puede ser que no sea preciso imponer como regla esta forma de investigación que implica años y años, además del silencio y la invisibilidad que conllevan en este mundo que nos exige desplazamientos constantes, sí es bueno traer siempre a la superficie el trabajo profundo de estos profesores que muchas veces pasa ignorado en medio de la sobreabundancia de talleres fugaces de pedagogía.

Edith Vernaza, Oswaldo Rocha, Napoleón Vargas y Fernando Cuervo son docentes de colegios distritales que han desarrollado durante más de una década una propuesta profunda, desde el arte, para que los estudiantes conozcan su lugar y, tal vez más fundamental que eso: que se puedan conocer a sí mismos a través de su lugar y transformarse. Un trabajo lento, sin recetas, porque depende del lugar y de cada historia, lo que me recuerda las palabras de Andy Goldsworthy, en el documental *Ríos y mareas*:

Vine aquí hace doce años. Todos mis hijos nacieron aquí, casi todos mis mejores amigos viven aquí y aquí es donde hago mis mejores trabajos [...] Vivía en lugares durante cuatro o cinco años y luego me mudaba. Y ese tiempo no es suficiente para comprender los cambios que se producen. Es necesario vivir durante mucho tiempo en la misma calle, en el mismo pueblo, y ver a los niños esperar el autobús, volverse adultos y tener sus propios hijos (Goldsworthy, 2001).

Hablamos entonces de un trabajo también lento, silencioso y profundo que apenas estoy empezando a conocer: el de Alejandro Sanz de Santamaría, quien permite contar a estudiantes, docentes y empresarios lo que siempre se ha negado, lo inenarrable: contar por qué se da el fraude en la universidad, por ejemplo, o la presión que puede significar, para un profesor, dictar una clase.

[...] a medida que la conversación fue avanzando me fue relatando —cada vez con más detalle, más generosidad y mayor confianza— lo que había sido su experiencia personal como profesor en ese curso. Me enteré que acababa de recibir su doctorado en el exterior, que era la primera vez que dictaba un curso, y que esta experiencia había sido para él muy difícil por su propia inseguridad y el temor de no ser capaz de hacer bien su tarea como docente (Editorial Santillana, 2013).

Aquí señalo otra anotación que se formuló hacia el final del taller, una preocupación de la que hablamos poco, pero pensamos mucho, los profesores de la carrera de arte: cuando enseñamos nuestras materias, tenemos siempre en la cabeza esta angustia: vamos a sacar artistas a la vida, «al mercado», y sabemos que esa vida no va a ser fácil y que, muy seguramente, no haya tal «mercado».

Arte y pedagogía de lugar

¿Es posible pensar una educación que permita aprender, simplemente, a estar en un sitio? La distancia que emprendemos con el lugar en el que nos sentamos a dar y a recibir clase es lo que nos ha permitido, seguramente, acabarlo sin pausa. Aquí, la forma de operar de los artistas que trabajan con lugares específicos puede permitirnos pensar en una educación que invite a estar, a conocer el lugar y a conocerse a sí mismo a través del lugar, tal como sucede con la siembra y los alimentos.

Con tu comida escribes tu documento de identidad. Crea el ícono de quién eres, dices: «Este soy yo» [...] Hay alrededor de 300 variedades de pasta, de formas diferentes. Pero todas ellas tienen la misma pasta, la misma masa. Todas de grano duro mezcladas con agua e incluso saben igual... entonces ¿por qué estas formas diferentes?

Porque son documentos de identidad, íconos de pequeñas regiones, que le dan al inmigrante, cuando llega a Nueva York y lo que ve del entorno ya no es su hogar. Cuando llega a casa y su esposa le prepara un plato con la pasta local, con la pasta de la forma con la que él creció, y él se sienta frente a su plato y no ve nada más que ese plato, él está en casa. Y sabe quién es él, se dice a sí mismo quién es él. Luego ya puede salir otra vez, y trabajar en Nueva York (Kubelka, 2006).

En el caso de la *Fábula de los pájaros*, Alberto Baraya une espacialmente dos colecciones: trae el acervo de pájaros de la Universidad de La Salle a la casa museo Quinta de Bolívar. Aquí la metáfora sigue su sentido originario: es trasteo, traslado espacial de objetos. Un choque de acervos que estalla en sentidos e interpretaciones al encontrarse en un mismo lugar o, más bien, al invadir una colección el espacio de la otra.

Dos colecciones de carácter aparentemente diferente, la científica y la histórica, muestran los lazos que las unen. Sobre la mesa del comedor y en la mesa de bordados de Manuelita están tirados los cuerpos de los pájaros, sin esconder su condición de muertos. Mientras que, por su parte, el cóndor que asedia la cama del Libertador mantiene la ilusión taxidermista, con sus alas desplegadas.

La imagen de un ave de carroña que se abalanza sobre la cama destendida del Libertador es tan clara como generosa con el espectador (o permisiva en el mejor sentido), ya que le permite activar las más disímiles asociaciones según su acervo de imágenes, de información o

de disquisiciones políticas; desde Prometeo encadenado por robar el fuego hasta las imágenes televisivas de hambrunas actuales; desde la primera dictadura de la República, el primer intento de asesinato, hasta la crisis actual de la izquierda latinoamericana.

Por su parte, aquellos pájaros echados en la mesa, patos y otras aves de caza —y que estaban junto a una grabación de sus cantos— hicieron exclamar a un niño: «Yo no sabía que en esa época las aves se comían con piel y todo», al tiempo que a otros visitantes, ya adultos, les parecía algo de pésimo gusto, tal vez porque habrían preferido mantener la ilusión de que lo que comemos nunca estuvo vivo. Además, esta presencia de la muerte en la Quinta podría extrapolarse a la muerte que esconden los archivos de ciencia y de historia.

Para llegar a este encuentro, Baraya logró ver —seguramente por sus trabajos anteriores— una pequeña colección de pájaros entre las colecciones de la Quinta. Así comienza una reflexión y una gestión de cuatro años que le permitieron crear *La Fábula de los pájaros*, o mostrar cómo pretendemos, de muchas maneras, hablar de los hombres y de sus exigencias morales a través de los animales.

Recorrer con atención un lugar, buscar cómo traer sus vivencias al salón de clase, es en lo que trabaja Fernando Cuervo con sus estudiantes desde hace más de una década en Ciudad Bolívar, y esa fue la experiencia que presenciamos el sábado en la segunda jornada de taller: caminamos la montaña con jóvenes que la conocen ya como la palma de su mano.

Como lo dice Fernando Cuervo, su comunidad educativa ha buscado levantar un puente entre «el barrio con sus problemáticas, sus acciones, sus lugares, y [...] la escuela como un lugar de conocimiento, de paz, de diálogos interculturales, pero con los mismos actores y personas que habitan el barrio, la calle, la tienda, las otras estéticas, las silenciadas, las que no van a los museos, ni a las galerías, las que suenan a tigre pintado».

Conocí la labor de Fernando Cuervo gracias a la publicación sobre el Festival Artístico Escolar de la Secretaría de Educación de Bogotá, un evento y un catálogo que nos permiten conocer estos procesos silenciosos de los colegios. En su relato de 2010, Cuervo cuenta cómo comenzó a proponer a los estudiantes la creación plástica con el cuerpo; cómo los invitó a salir del salón y luego del colegio, para cuya experiencia creó el nombre de Artes Mayaelo.

Tomamos espacios vacíos carentes supuestamente de alma, los cuales son habitados y resignificados por la presencia del cuerpo, acompañados por objetos hallados en estos lugares.

En este proceso, Fernando propuso tres momentos a sus estudiantes:

El nido: la vida es sagrada.

La silla: la escuela tiene alma.

El muro: el corazón late en los rincones (Festival Artístico Escolar).

Luego de años de trabajo, el profesor, estudiantes y egresados crearon un espacio fuera del colegio llamado Casa Mayaelo. Este es hoy un lugar en el que los egresados, muchos de ellos ahora estudiantes universitarios, dictan clase de música, planean proyectos de artes que han financiado con becas de convocatorias públicas y promueven caminatas de reconocimiento de sus espacios culturales y naturales.

[...] sentimos la necesidad de salir del colegio, de abordar ese territorio inhóspito pero que está ahí, que nos sirve para construir y para crear, desde ese espacio, un poco difícil pero no imposible [...] Han pasado más de 5 años y el proyecto sigue resistiendo, sigue caminado despacio como un caracol contra viento y marea...

Referencias

- Buenaventura, N. (1994). La campana en la escuela. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- De Friedemann, N. S., y Arocha, J. (1982). Herederos del jaguar y la anaconda. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Editorial Santillana. (2013). Alejandro Sanz de Santamaría: el fraude escolar. Recuperado de <https://youtube/hGvbXmM-Lts>
- Goldsworthy, A. (2001). Ríos y mareas. Mediopolis.
- Kubelka, P. (2006). The Edible Metaphor. Recuperado de <https://goo.gl/gPCqKH>

Este libro se terminó de imprimir en
Actividad Creativa en el mes de noviembre
de 2017, en Medellín - Colombia.