



**FLUJOS  
FORMATIVOS DE  
ARTE-EDUCADORES:**

**ENTRE GESTOS A/R/TOGRÁFICOS  
Y DERIVAS TERRITORIALES**

Auta Inês Medeiros Lucas d'Oliveira

Flujos formativos de arte-educadores:  
Entre gestos A/R/Tográficos y derivas territoriales

**Auta Inês Medeiros Lucas d'Oliveira**

Tesis presentada para optar al título de:  
**Doctora en Artes**

Assessor:  
Gabriel Mario Vélez Salazar, Doctor en Bellas Artes

Línea de Investigación:  
Teoría, Práctica e Historia del Arte

Universidad de Antioquia  
Facultad de Artes  
Medellín Colombia  
2024

---

Cita

(Medeiros, 2024)

---

Referencia

Medeiros. A.I. (2024). *Flujos formativos de arte-educadores: entre gestos A/R/Tográficos y derivas territoriales* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Doctorado en Artes, Cohorte XII.

Centro de Investigación Facultad de Artes.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre Auta Valzira, de quien heredé el nombre que perteneció a muchas mujeres de la familia. También recibí de ella la misión profesional y el compromiso con la formatividad arte-educadora de niños, jóvenes y adultos con vistas a vivir mejor el presente, comprender críticamente el pasado y ayudar a proyectar la vida de las nuevas generaciones. En el mismo flujo, les dedico esta tesis a ella y a los demás arte-educadores pasados, presentes y futuros que me sirven de referencia, como constantes fuentes de inspiración, aires que me hacen respirar y moverme en este mundo. Madre, tu sabiduría al contestar aquella pregunta que te hice cuando niña, sobre si ¿hay otra forma de hablar que no sea hablando?, me acoge y acompaña por los caminos de la expresión artística desde aquel entonces hasta siempre...

Gracias por mirar a aquella niña como quien mira a una futura colega de oficio.

## Agradecimientos

A mi hijo Gil Lucas, por estar a mi lado en todos los desafíos y conquistas de nuestra vida y por la dedicación en la edición del sonido para la banda sonora de la videoinstalación realizada para este trabajo, por el apoyo para viabilizar las pantallas y proyectores utilizados durante el evento promovido en la Biblioteca de Belén y por el soporte en mi primer evento de arte-educadores en Portugal.

A mi compañera Fernanda Miki por todo el amor compartido durante la ejecución de este proyecto, por cuidar de mí cuando me fracturé el pie y luego el hombro (fueron dos cirugías ortopédicas durante este proceso) y por las innumerables ediciones de videos e imágenes, lecturas, escuchas e incentivos. No sé si habría llegado al fin sin ti.

A mi familia expandida que se quedó en Brasil, creyendo que “todo saldría bien” en esta aventura que fue hacer un doctorado en Colombia.

A mi exestudiante Gabriel Leão, actualmente académico del curso de Cine y Audiovisual de la UFPel (Brasil), por la captación de imágenes de mi ciudad natal en Brasil y por la edición de mi fragmento videoperformático creado para la obra A/R/Tográfica.

A las Mozzillo, madre, hija y abuela, protectoras de las palabras, por las innumerables revisiones, traducciones, por el coraje e incentivo en los momentos más decisivos de este proceso y principalmente por la amistad y confianza que me acompañaron durante los años que vivimos como extranjeras en Colombia.

A mis amigos Luz, Juan y Javid por todo el soporte y ayuda durante el proceso de mudanza desde Colombia hacia Portugal, juntamente con mis queridos Jhon y Fernanda quienes siguieron compartiendo nuevas miradas reflexivas sobre Medellín aun cuando yo ya no me encontraba allá.

A todos mis estudiantes (pasados, presentes y futuros), especialmente a los de la asignatura de Prácticas Curatoriales (2022-02) quienes trabajaron en colaboración con el hermoso equipo del departamento de cultura de la Biblioteca de Belén, para viabilizar el evento de activación de la obra A/R/Tográfica de Videoinstalación.

A todos los miembros de la comunidad A/R/Tográfica, María, Carlos, Angela, Bernardo, Mónica, Fernanda, Cleusa y Johnja, que generosamente expusieron sus procesos formativos a través de videoperformances e intercambiaron conocimientos fundamentales para la elaboración de esta tesis. Sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

A los compañeros arte-educadores participantes del 36° Congreso de la Asociación de Profesores de Expresión y Cultura Visual (APECV) y 4° Congreso de la Red Iberoamericana de Educación Artística (RIAEA) realizado en Portugal, quienes aceptaron la invitación de compartir en el happening del “juego de la deriva” creado para reflexionar colectivamente sobre los temas tratados en esta tesis.

A mi asesor Gabriel Vélez y a Cándida Borges, responsables por el inspirador proyecto Transeuntis Mundi; a la profesora Juliana Congote por apostar y luchar para que yo pudiera formar parte de este programa y a los jurados por sus valiosos aportes.

A todos los profesores y estudiantes del programa de Doctorado en Artes de la Universidad de Antioquia por la acogida en esta Alma Máter y por todo el conocimiento construido y compartido.

# Tabla de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>p.15</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>p.15</b>
<b>Introducción - Notas sobre un ejercicio de praxis arte-educadora.....</b>	<b>p.16</b>
Flujos de AG(u)A de la pampa hacia la cordillera .....	p.18
Formatividad de obras esencialmente humanas .....	p.20
Para interactuar con esta tesis .....	p.22
 <b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>Arte-educación entre la educación artística y las artes performáticas.....</b>	<b>p.25</b>
El ethos arte-educador en espacios intersticiales.....	p.26
Los des-artistas performáticos.....	p.27
La relacionalidad en comunidades A/R/Tográficas.....	p.28
<b>1.1. Arte-educadores y sus relaciones con la educación artística.....</b>	<b>p.29</b>
¿Grupos, instituciones o tribus?.....	p.32
¿Educación artística o Arte como modo de pensar?.....	p.32
Terminologías del Arte en la Educación .....	p.34
Por una poética artista .....	p.36
<b>1.2. Arte-educadores y sus imbricaciones con las artes performáticas.....</b>	<b>p.37</b>
La búsqueda por saberes corporeizados en el país del performance .....	p.39
Archivo y repertorio traen consigo huellas del tiempo .....	p.42
La video performance en el horizonte investigativo .....	p.43
 <b>CAPÍTULO 2.</b>	
<b>A/R/Tografía- Un método arte-educador en la investigación.....</b>	<b>p.45</b>
Preámbulos A/R/Tográficos - Algunas tesis de referencia .....	p.46
Historial de la investigación A/R/Tográfica: articulación entre tres formas de conocer.....	p.49
Las seis prácticas conceptuales de la metodología A/R/Tográfica .....	p.51
Las cuatro características generales del trabajo de los A/R/Tógrafos .....	p.53
<b>2.1. Experimentaciones de mi cuerpo singular y plural.....</b>	<b>p.54</b>
Del conocimiento incorporado al gesto A/R/Tográfico .....	p.56

<b>2.2. Diez gestos metodológicos para una comunidad A/R/Tográfica</b> .....	p.56
2.2.1. <i>El llamado</i> .....	p.57
2.2.2. <i>Vestirse del otro</i> .....	p.57
2.2.3. <i>Gotear</i> .....	p.58
2.2.4. <i>Lagunas</i> .....	p.58
2.2.5. <i>Confluencias</i> .....	p.59
2.2.6. <i>Remolino</i> .....	p.60
2.2.7. <i>Corrientes</i> .....	p.60
2.2.8. <i>Flujos de creación</i> .....	p.61
2.2.9. <i>Surfear la ola</i> .....	p.61
2.2.10. <i>Remanso</i> .....	p.62
Aprendizajes gestuales .....	p.62
<b>2.3. Recorporealización de la formatividad arte-educadora – Video performances</b> .....	p.63
Apariciones iniciales del archivo y repertorio .....	p.66
<b>2.4. Reflejos y Reflexiones en un tiempo-espacio habitado por un público de espect-actores</b> .....	p.68
Los fragmentos – Piezas del rompecabezas .....	p.68
La obra colectiva – escenas del evento de Belén .....	p.69

### **CAPÍTULO 3.**

<b>Flujos formativos bajo una constelación de imágenes en movimiento</b> .....	p.74
<b>3.1. Asociativismo Pulverizado / Flujo Afectivo</b> .....	p.77
<b>3.2. Soplos de Transcreación / Flujo Material</b> .....	p.81
<b>3.3. Cánticos de Pachamama / Flujo Ecológico</b> .....	p.84
<b>3.4. Vuelos del Devaneo / Flujo Poético</b> .....	p.87
<b>3.5. Páginas de Experiencias Fractales / Flujo Biográfico</b> .....	p.90
<b>3.6. Ensayos de Marionetas Sin-Hilos / Flujo Lúdico</b> .....	p.94
<b>3.7. Danzas de Fragmentos Constitutivos / Flujo Virtual</b> .....	p.97
<b>3.8. Caminos sobre un Rizoma Acuático / Flujo Conectivo</b> .....	p.101
<b>3.9. Germinaciones Heterotópicas / Flujo Climatosófico</b> .....	p.104
<b>3.10. Trazos Gestacionales / Flujo Matricial</b> .....	p.108
<b>3.11. Aires de los Pueblos / Flujo Político</b> .....	p.112

## **CAPÍTULO 4.**

<b>Navegar es preciso – Los flujos formativos en una deriva transcontinental.....</b>	<b>p.116</b>
Viajeros a bordo – A vivir las teorías .....	p.119
La brújula está quebrada. Desordenemos la ruta .....	p.120
Colombia, Brasil, España y Portugal en un juego psicogeográfico.....	p.121
Las estrategias del juego.....	p.122
<b>4.1. Los espacios de esta deriva .....</b>	<b>p.123</b>
<b>4.2. Reconocer los datos de un mapa improbable.....</b>	<b>p.126</b>
<i>4.2.1. Algunos elementos ecológicos de los espacios.....</i>	<i>p.127</i>
Pedro Osório / Rio Grande do Sul / Brasil .....	p.127
Medellín / Antioquia / Colombia .....	p.129
Aveiro /Aveiro /Portugal.....	p.131
Madrid /Madrid / España .....	p.134
<i>4.2.2. Algunas unidades psicogeográficas de los espacios .....</i>	<i>p. 136</i>
Pedro Osório / La pequeña Olimpo de los dioses.....	p.136
Medellín / La eterna primavera montañera.....	p.138
Aveiro / La ría de la sal y de los dulces .....	p.140
Madrid / La villa real.....	p.142
<b>4.3. Componer un mapa poético .....</b>	<b>p.144</b>
Las primeras subversiones de los mapas .....	p.145
La resignificación de los datos en un dado reversible.....	p.146
<b>4.4. Jugar para mejor comprender la formatividad arte-educadora .....</b>	<b>p.150</b>

## **CAPÍTULO 5.**

<b>Concluir para recomenzar.....</b>	<b>p.155</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>p.162</b>

## Lista de figuras

**Figura 01** - Policía en acto de represión durante la dictadura militar en Brasil. Fotografía de Evandro Teixeira, 1964. Recuperado en <https://ims.com.br/titular-colecao/evandro-teixeira/>

**Figura 02** - Workshop con el teatrólogo Augusto Boal durante el IV Festival de Teatro de Pelotas. Foto de Carlos Alberto Cogoy. Acervo personal, 1988.

**Figura 03** - “Corazón Valiente”, ilustración digital sobre foto de la presidenta Dilma Rousseff. Acervo personal, 2016.

**Figura 04** - Logo de los foros sociales mundiales (FSM). Disponible en <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/forum-social-mundial.htm>

**Figura 05** - Experimentaciones con flujos de aire y agua. Fotografía de mí autoría. Acervo personal, 2020.

**Figura 06** – Puerta del cementerio de Aveiro, Portugal. Fotografías de mí autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 07** – Interior del cementerio de Aveiro, Portugal. Fotografías de mí autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 08** - “El espejo invertido”, de Renée Magritte. Aceite sobre lienzo, 1929. MoMA, New York. Disponible en <https://www.moma.org/audio/playlist/180/2383>

**Figura 09** - “Women licking jam off a car”, happening de Allan Kaprow. Fotografía de Sol Goldberg, 1964. Disponible en <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/h/happening/happening>

**Figura 10** - Figura 10 – “Rueda de Bicicleta”, de Marcel Duchamp. Nueva York, Museum of Modern Art (MoMA), 1951 (después de la pérdida del original en 1913). Disponible en <https://www.guggenheim-bilbao.eus/sabias-que/rueda-de-bicicleta-y-nueva-aspiradora-limpiadora-deluxe-de-alfombras>

**Figura 11** - Logo de la AGA (Asociación Gaucha de Arte-educación). Disponible en <https://www.facebook.com/groups/629008480452078>

**Figura 12** - Logo de la FAEB (Federación de los Arte-Educadores de Brasil). Disponible en <https://faeb.com.br/>

**Figura 13** - Logo de la INSEA (International Society for Education through Art). Disponible en <https://www.insea.org/>

**Figura 14** - Montaje con carteles y fotos de las actividades en las Semanas Internacionales de Arte-Educación de Pedro Osório y Cerrito. Acervo personal, 2024.

**Figuras 15 y 16** - Montaje con el cartel de la Exposición “Mensaje en una botella” en Argentina y España y la instalación con los mensajes de estudiantes de Pedro Osório y Cerrito. Acervo de Fernanda Botelho, 2015.

**Figura 17** - Llamada para la exposición en REDadas, dentro de la Semana Internacional de Arte- Educación de 2015. Fuente: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1407571926222041&set=ecnf.100009077428282>

**Figura 18** - Cartel de la 4a Semana Internacional de Arte-Educación de Pedro Osório y Cerrito, bajo inspiración de la propuesta “enREDadas”. Acervo personal, 2015. Disponible en <https://www.facebook.com/4semanainternacionaldearteeducacao>

**Figura 19** - Taller de graffitti en la 7a Semana Internacional de Arte-Educación de Pedro Osório. Acervo de Emanuel Santos, 2018.

**Figura 20** - “Manos que hacen”, tema de la 7a Semana Internacional de Arte-Educación en Medellín. Foto de Martha Gómez. Acervo personal, 2018.

**Figura 21** - Estación de Pedro Osório, Brasil. Disponible en <https://www.camaramunicipal.com.br/sobre/prefeitura-municipal-de-pedro-osorio-pedro-osorio-rs-43173>

**Figura 22** - Estación de Aveiro, Portugal. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 23** - “Arte na Rua”, acción performática con estudiantes durante a 1a Semana Internacional de Arte-Educación de Pedro Osório. Acervo personal, 2012.

**Figura 24** - “Parangolés”, de Helio Oiticica, 1968. Fuente: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>

**Figura 25** - Augusto Boal en un taller de Teatro del Oprimido. Fuente: [https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/23603569-1ac-966/imagemHorizontalFotogaleria/20444705\\_RJ-09-01-1990-Augusto-Boal-Diretor-Teatral-Na-foto-Augusto-Boal-faz-exercicios-com-atores.jpg](https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/23603569-1ac-966/imagemHorizontalFotogaleria/20444705_RJ-09-01-1990-Augusto-Boal-Diretor-Teatral-Na-foto-Augusto-Boal-faz-exercicios-com-atores.jpg)

**Figura 26** - El performer Guillermo Gómez-Peña. Fuente: <https://www.guillermogomezpena.com/>

**Figura 27** - Las madres de la Plaza de Mayo. Fuente: <https://perio.unlp.edu.ar/2022/04/30/se-conmemoran-hoy-los-45-anos-de-lucha-de-madres-de-plaza-de-mayo/>

**Figura 28** - Captura de pantalla de la charla de Ana Sedeño en evento de la Universidade Federal de Pelotas, disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=EnRa\\_zs-uEY](https://www.youtube.com/watch?v=EnRa_zs-uEY)

**Figura 29** - John Cage y Merce Cunningham. Fuente: <https://www.nytimes.com/2017/03/03/arts/dance/merce-cunningham-walker-art-center-mca.html>

**Figura 30** - Video performance “TV Cello”, de Nam June Paik. Fuente: <https://artrianon.com/2019/12/10/obra-de-arte-da-semana-tv-cello-de-nam-june-paik/>

**Figura 31** - Tesis A/R/Tográfica de Madrid Manrique. Fuente: <https://imgv2-1-f.scribdassets.com/img/document/401932788/original/199a86db7f/1716883567?v=1>

**Figura 32** - Tesis A/R/Tográfica de Madrid Manrique. Fuente: <https://imgv2-1-f.scribdassets.com/img/document/401932788/original/199a86db7f/1716883567?v=1>

**Figura 33** - Tesis A/R/Tográfica de Parpinelli. Fuente: <https://repositorio.unesp.br/items/391ea946-db00-491d-94a0-cbf41cab2f79>

**Figura 34** - Tesis A/R/Tográfica de Sasso. Fuente: <https://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Sasso.pdf>

**Figura 35** - Portada del libro de Belidson Dias y Rita Irwin. Fuente: <https://www.wook.pt/ebook/pesquisa-educacional-baseada-em-arte-a-r-tografia-belidson-dias/28162388>

**Figura 36** - Esquema de estudio sobre la A/R/Tografía. Foto de Fernanda Miki. Acervo personal, 2024.

**Figura 37** - Captura de pantalla del Grupo Focal de la UFCG. Acervo personal, 2020.

**Figura 38** - Anuncio de la convocatoria para la comunidad A/R/Tográfica . Acervo personal, 2021.

**Figura 39** - Primera reunión de la comunidad A/R/Tográfica. Acervo personal, 2021.

**Figura 40** - Video instalación en el Parque Biblioteca de Belén. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2022.

**Figura 41** – Captura del gesto del “Remanso”. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2020. Disponible en <https://youtu.be/vHnj8U7cPKY>

**Figura 42** - Captura de pantalla del taller “Por un grano de tierra”. Acervo personal, 2024.

**Figura 43** - Montaje con obras de Nam June Paik. Acervo personal, 2024.

**Figura 44** - Montaje con apariciones del Repertorio. Acervo personal, 2022.

**Figura 45** - Montaje con apariciones del Archivo. Acervo personal, 2022.

**Figura 46** - Video instalación en el Parque Biblioteca de Belén. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2022.

**Figura 47** - Video instalación en el Parque Biblioteca de Belén. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2022.

- Figura 48** - Video instalación en el Parque Biblioteca de Belén. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2022.
- Figura 49** - Video instalación en el Parque Biblioteca de Belén. Foto de mí autoría. Acervo personal, 2022.
- Figura 50** –“Galaxias”.Fuente <https://www.pexels.com/es-es/foto/espacio-galaxy-galaxia-estrellas-16451853/>
- Figura 51** - “La Mano”, de Oscar Niemeyer, ubicado en el Memorial de América Latina, São Paulo. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2013.
- Figura 52** - Experimentación con trozos de carne en mi mano. Acervo personal, 2020.
- Figura 53** - Captura de pantalla que muestra la asociación de los participantes durante el Congreso Regional del CLEA / INSEA “Grietas y Provocaciones” Acervo personal, 2021.
- Figura 54** - Animación con video de reunión de la comunidad A/R/Tográfica. Acervo personal, 2023.
- Figura 55** - Experimentaciones con la máscara de café. Acervo personal, 2020.
- Figura 56** - “Manos haciendo”, dibujo de Daniel Yarce durante la 7a Semana Internacional de Arte-Educación en Medellín. Acervo personal, 2018.
- Figura 57** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Devas - Devoción”, de Cleusa Peralta. Acervo personal, 2022.
- Figura 58** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Devas - Devoción”, de Cleusa Peralta. Acervo personal, 2022.
- Figura 59** - Cerro Quita Sol, Antioquia, Colombia. Fuente [https://www.youtube.com/watch?v=reg\\_b56q7mE](https://www.youtube.com/watch?v=reg_b56q7mE)
- Figura 60** - “Paisaje montañera”. Fotografía de Jhon J. Zapata Puerta., Acervo personal, 2024.
- Figura 61** – Montaje con capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “La Voix”, de Carlos Oliveira. Acervo personal, 2022.
- Figura 62** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “La Voix”, de Carlos Oliveira. Acervo personal, 2022.
- Figura 63** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “La Voix”, de Carlos Oliveira. Acervo personal, 2022.
- Figura 64** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “La Voix”, de Carlos Oliveira. Acervo personal, 2022.
- Figura 65** - Captura de pantalla que muestra detalle de la video performance de Bernardo Bustamante. Acervo personal, 2022.
- Figura 66** - Captura de pantalla que muestra detalle de la video performance de Bernardo Bustamante. Acervo personal, 2022.
- Figura 67** - Captura de pantalla que muestran detallan de la video performance “Caminando entre hilos y muñecos”, de Angela María. Acervo personal, 2022.
- Figura 68** - Capturas de pantalla que muestran detallan de la video performance “Caminando entre hilos y muñecos”, de Angela María. Acervo personal, 2022.
- Figura 69** - Captura de pantalla que muestran detallan de la video performance “Caminando entre hilos y muñecos”, de Angela María. Acervo personal, 2022.
- Figura 70** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.
- Figura 71** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.
- Figura 72** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”,

de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.

**Figura 73** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.

**Figura 74** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.

**Figura 75** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.

**Figura 76** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Notas de una Construcción”, de Fernanda Miki. Acervo personal, 2022.

**Figura 77** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Rizoma”, de María Benítez. Acervo personal, 2022.

**Figura 78** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Rizoma”, de María Benítez. Acervo personal, 2022.

**Figura 79** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Rizoma”, de María Benítez. Acervo personal, 2022.

**Figura 80** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Rizoma”, de María Benítez. Acervo personal, 2022.

**Figura 81** - Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Rizoma”, de María Benítez. Acervo personal, 2022.

**Figura 82** - Montaje con capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento”, de John Jairo Echavarría. Acervo personal, 2022.

**Figura 83** – Montaje con capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento”, de John Jairo Echavarría. Acervo personal, 2022.

**Figura 84** – Captura de pantalla que muestran detalles de la video performance “Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento”, de John Jairo Echavarría. Acervo personal, 2022.

**Figura 85** - Captura de pantalla que muestra detalles de la video performance “Yo soy si tú eres”, de Mónica Romero. Acervo personal, 2022.

**Figura 86** - Captura de pantalla que muestra detalles de la video performance “Yo soy si tú eres”, de Mónica Romero. Acervo personal, 2022.

**Figura 87** - Captura de pantalla que muestra detalles de la video performance “Yo soy si tú eres”, de Mónica Romero. Acervo personal, 2022.

**Figura 88** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “El polvo de los pueblos”, de Auta Inês. Acervo personal, 2022.

**Figura 89** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “El polvo de los pueblos”, de Auta Inês. Acervo personal, 2022.

**Figura 90** - Capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “El polvo de los pueblos”, de Auta Inês. Acervo personal, 2022.

**Figura 91** - Montaje con capturas de pantalla que muestran detalles de la video performance “El polvo de los pueblos”, de Auta Inês. Acervo personal, 2022.

**Figura 92** - Cuadro con la poesía “Navegar é preciso” en portugués

**Figura 93** - Cuadro con la poesía “Navegar es preciso” en español

**Figura 94** - Cuadro con la letra de la canción “Os Argonautas” en portugués

**Figura 95** – Cuadro con la letra de la canción “Los Argonautas” en español

**Figura 96** - Mapa del viaje de los Argonautas, 1624. Fuente: <https://sanderusmaps.com/our-catalogue/antique-maps/mediterranean-sea/antique-map-of-the-route-of-jason-and-the-argonauts-by-a-ortelius-21124>

**Figura 97** – Captura de pantalla del proyecto Transeuntis Mundi. Fuente: <https://transeuntismundi.com/es/elproyecto/>

**Figura 98** - “Ex-Colonias”. Dibujo sobre el mapa de los dos países representantes de la América del Sur, Colombia y Brasil. Acervo personal, 2024.

**Figura 99** - “Ex-Colonizadores”. Dibujo sobre el mapa de los dos países representantes del continente europeo, España y Portugal. Acervo personal, 2024.

**Figura 100** - “Madre Tierra”. Fotografía tomada en el interior del Museo del Agua, en Medellín. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2022.

**Figura 101** – Puente ferroviaria sobre el Río Piratini, en el municipio de Pedro Osorio. Fotografía de Liziane Machado. Acervo personal, 2012.

**Figura 102** - Vista aérea de la ciudad de Pedro Osório. Fuente: <https://www.jornaltradicao.com.br/pedro-osorio/geral/pedro-osorio-retoma-eventos-com-comemoracao-dos-63-anos/>

**Figura 103** - Montaje “Algunos dioses del Olimpo”. Deriva en Pedro Osório. Acervo personal, 2020.

**Figura 104**– Vista aérea de Medellín. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2018.

**Figura 105** – Centro de la ciudad, Deriva en Medellín. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2023.

**Figura 106** – Parque Botero, Deriva en Medellín. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2023.

**Figura 107** – Edificio Coltejer, Deriva en Medellín. Foto de Fernanda Londoño Jaramillo. Acervo personal, 2024.

**Figura 108** - Río Medellín, Deriva en Medellín. Foto de Fernanda Londoño Jaramillo. Acervo personal, 2024.

**Figura 109** – Tienda de frutas, Deriva en Medellín. Fotografía de Jhon J. Zapata Puerta. Acervo personal, 2024.

**Figura 110** - Detalle de motivos cómicos de los barcos en la ría de Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 111** - Mosaicos en las calzadas de Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 112** - Mosaicos en las calzadas de Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 113** - Bares en la ría, Deriva en Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 114** - Casa con azulejos, Deriva en Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 115** - Café con ovos moles, Deriva en Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 116** - Mural de azulejos, Deriva en Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 117** - Detalles del estilo arquitectónico Arte Nova. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 118** - Detalles del estilo arquitectónico Arte Nova. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 119** - Bar en el Barrio Latino, Deriva en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 120** - Tránsito de peatones, Deriva en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 121** - Centro Cultural de la Villa, Deriva en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 122** - Parque El Retiro, Deriva en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

- Figura 123** - Catedral de Almudena, Deriva en Madrid, Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 124** - Detalle del interior de la catedral, Deriva en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 125** - Mi hermano y su madrina bañándose en las aguas del Río Piratini Fotografía de Auta Valzira. Acervo personal, 1970.
- Figura 126** - Mi hermano y sus amigos sobre los escombros de la inundación del Río Piratini. Fotografía de Luís Antonio dos Santos (Laranja). Acervo personal, 1993.
- Figura 127** - “América Invertida”. Dibujo de Joaquín Torres García. Museo Nacional de Artes Visuales Montevideo, Uruguay, 1943.
- Figura 128** – Habitantes de calle. Fotografía de Jhon J. Zapata Puerta. Acervo personal, 2024.
- Figura 129** – Habitantes de calle. Fotografía de Jhon J. Zapata Puerta. Acervo personal, 2024.
- Figura 130**- Mi bolso wayuu en Madrid. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 131** - Mi bolso wayuu en Aveiro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 132** - Navegador. Escultura en bronce en el parque del Rossío. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 133** - Mapa en azulejos. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 134** - Al otro lado de la ría. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 135** - Navegando en piedras. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 136** – Réplica de Nau. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 137** - Jubilados frente al mar. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 138**– En la subida del metro. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 139** – Madrid me sonrío. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 140** - Encuentro con el artista en el Museo del Prado. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 141** - Encuentro con el artista en el Museo Reina Sofía. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 142** – Museo del Prado. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 143** – Atardecer en el Templo Debod. Fuente: <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Cultura-ocio-y-deporte/Cultura-y-ocio/Templo-de-Debod?vgnextfmt=default&vgnextoid=46caa0d03aa8b010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD&vgnnextchannel=c937f073808fe410VgnVCM2000000c205a0aRCRD>
- Figura 144** – Mapa del centro histórico de Aveiro. Recogido en <http://www.av.it.pt/aveirocidade/pt/mapa/mapa.htm> Acceso en 28/03/2024.
- Figura 145** – Mapa viario de Pedro Osório. Recogido en <https://www.pedroosorio.rs.gov.br/public/admin/globalarq/licitacao/arquivo/b9c13f6e2717a33ec66ade54d77b0668.pdf> Acceso en 28/03/2024.
- Figura 146** - Mapa viario de Medellín. Recogido en [https://www.bibliocad.com/pt/biblioteca/mapa-de-medellin\\_95810/](https://www.bibliocad.com/pt/biblioteca/mapa-de-medellin_95810/) Acceso en 28/03/20024.
- Figura 147** - Mapa viario de Madrid. Recogido en <https://www.europosters.pt/art-photo/madrid-v65172> Acceso en 28/03/2024.
- Figura 148** - Portada del libro “Atlas”, de Michel Serres. Fotografía de mí autoría. Acervo personal, 2024.
- Figura 149** - Confección de los primeros mapas poéticos - dados – tableros. Fotografía de Gil Lucas. Acervo

personal, 2024.

**Figura 150** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 1 A, conteniendo los seis primeros elementos ecológicos del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 151** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 1 B, conteniendo otros seis elementos ecológicos del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 152** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 2 A, conteniendo otros seis elementos ecológicos del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 153** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 2 B, conteniendo otros seis elementos ecológicos del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 154** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 3 A, conteniendo las seis primeras unidades psicogeográficas del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 155** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 3 B, conteniendo otras seis unidades psicogeográficas del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 156** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 4 A, conteniendo otras seis unidades psicogeográficas del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 157** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 4 B, conteniendo otras seis unidades psicogeográficas del conjunto de derivas realizado durante esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 158** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 5 A, conteniendo los seis primeros conceptos relacionados a los flujos formativos de los arte-educadores, tema principal de esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 159** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 5 B, conteniendo otros seis conceptos relacionados a los flujos formativos de los arte-educadores, tema principal de esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 160** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 6 A, conteniendo otros seis conceptos relacionados a los flujos formativos de los arte-educadores, tema principal de esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 161** - Proyecto del dado – mapa - tablero, conjunto 6 B, conteniendo otros seis conceptos relacionados a los flujos formativos de los arte-educadores, tema principal de esta investigación. Acervo personal, 2024.

**Figura 162** - Detalles de la creación de las piezas de los mapas poéticos – dados – tablero. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 163** - Detalles de la creación de las piezas de los mapas poéticos – dados – tablero. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2024.

**Figura 164** - Detalles del trascurso del juego durante el congreso de arte-educadores en Portugal. Fotografía de Gil Lucas. Acervo personal, 2024.

**Figura 165** - Detalles del trascurso del juego durante el congreso de arte-educadores en Portugal. Fotografía de Gil Lucas. Acervo personal, 2024.

**Figura 166** - Montaje con fotos de registros de la sesión de estreno del Juego de la deriva en el 36° Congreso de la APECV (Asociación de Profesores de Expresión y Comunicación Visual) y 4° Congreso de la RIAEA (Red Ibero Americana de Educación Artística), Fotografías de Elisabete Oliveira. Acervo personal, 2024.

**Figura 167** - Mapa poético / Dado / Tablero del Juego de la deriva. Montaje digital de Fernanda Miki. Acervo personal, 2024.

**Figura 168** - Mural “Arte por toda parte”. Fotografía de mi autoría. Acervo personal, 2017.

## Resumen

Esta tesis buscó recorrer espacios intersticiales entre la educación artística y las artes performáticas para comprender a los flujos formativos de los arte-educadores, aquellos que se perciben como obras humanas en permanente proceso de creación, que además crean otras obras esencialmente humanas que, a su vez, cambiarán el mundo. En este sentido, se partió de gestos A/R/Tográficos para concebir tales flujos desde la formatividad artística y no desde la tradicional formación pedagógica. La formatividad permite flexibilizar la concepción sobre cómo se da el proceso de tornarse artista y / o maestro, partiendo de la figura del arte-educador. El trabajo contó con la participación de una comunidad A/R/Tográfica compuesta por nueve arte-educadores, los cuales discutieron y crearon una obra colectiva de videoarte (videoperformance y videoinstalación) sobre los flujos formativos que atraviesan los cuerpos arte-educadores. El trabajo de este grupo ha resultado en un evento artístico-pedagógico realizado en un espacio cultural de Medellín y en la composición teórica de los siguientes flujos formativos: Asociativismo Pulverizado (Flujo Afectivo), Soplos de Transcreación (Flujo Material), Cánticos de Pachamama (Flujo Ecológico), Vuelos del Devaneo (Flujo Poético), Páginas de Experiencias Fractales (Flujo Biográfico), Ensayos de Marionetas Sin-Hilos (Flujo Lúdico), Danzas de Fragmentos Constitutivos (Flujo Virtual), Caminos sobre un Rizoma Acuático (Flujo Conectivo), Germinaciones Heterotópicas (Flujo Climatosófico), Trazos Gestacionales (Flujo Matricial) y Aires de los Pueblos (Flujo Político). Al final de la conceptualización, volvimos a poner a prueba los flujos construidos, a partir de un ejercicio de deriva territorial que permitiera comprender el tema investigado a través de un juego psicogeográfico que contemplaría cuatro ciudades: Medellín (Colombia), Aveiro (Portugal), Madrid (España) y Pedro Osório (Brasil). Esperamos que esta tesis contribuya para la comprensión de la formatividad arte-educadora a través de la interacción con los flujos formativos.

Palabras clave: Formatividad, Flujos formativos, Arte-educadores, A/R/Tografía, Deriva.

## Abstract

This thesis sought to explore interstitial spaces between artistic education and performing arts to understand the formative flows of art educators, those who are perceived as human works in a permanent process of creation, who also create other essentially human works that, in turn, time, they will change the world. In this sense, A/R/Tographic gestures were used to conceive such flows from artistic formativity and not traditional pedagogical training. Formativity allows for flexibility in the conception of how the process of becoming an artist and/or teacher occurs, starting from the figure of the art educator. The work included the participation of an A/R/Tographic community composed of nine art educators, who discussed and created a collective work of video art (video performance and video installation) about the formative flows that art educator bodies go through. The work of this group has resulted in an artistic-pedagogical event held in a cultural space in Medellín and in the theoretical composition of the following training flows: Pulverized Associativism (Affective Flow), Breaths of Transcreation (Material Flow), Pachamama Chants ( Ecological Flow), Flights of Meandering (Poetic Flow), Pages of Fractal Experiences (Biographical Flow), Stringless Puppet Essays (Playful Flow), Dances of Constitutive Fragments (Virtual Flow), Paths on an Aquatic Rhizome (Connective Flow), Heterotopic Germinations (Climatosophical Flow), Gestational Traces (Matrix Flow) and Aires of the People (Political Flow). At the end of the conceptualisation, we put the constructed flows to the test again, starting from a territorial drift exercise that allowed us to understand the topic investigated through a psychogeographic game that would contemplate four cities: Medellín (Colombia), Aveiro (Portugal), Madrid (Spain) and Pedro Osório (Brazil). This thesis is expected to contribute to understanding art-educational formativity through interaction with training flows.

Keywords: Formativity, Formative flows, Art-educators, A/R/Tography, Drift.

# Introducción

Notas sobre un ejercicio de praxis arte-educadora

La presente tesis doctoral, titulada *Flujos formativos de arte-educadores: entre gestos A/R/Tográficos y derivas territoriales* nace del deseo y la necesidad permanente de ejercitar la praxis en reflexiones sobre las teorías y prácticas que han ayudado a (trans) formar a las y los arte-educadores<sup>1</sup>, entre los cuales me incluyo. Debo aclarar que en toda mi trayectoria como arte-educadora, jamás me he identificado con la célebre figura de artista genial ni mismo he asumido el papel de tan solo una simple profesora de escuela. Sin embargo, entiendo que nosotros, los arte-educadores, somos seres quienes, más que repetir una *formatación social*, a través de una educación orientada a mantener modelos preestablecidos, ejercemos la *formatividad artística*, partiendo de un proceso que trae a la luz nuevas obras de arte, esencialmente humanas y relacionales; obras artístico-pedagógicas que, a ejemplo del pensamiento de Paulo Freire (2005; 2018), *trans-forman* a las personas que, a su vez, *trans-formarán* el mundo.

Tal ejercicio de praxis, al reflexionar e indagar sobre las teorías y prácticas que han formado a mí y a otros arte-educadores, me ha llevado a considerar que el *artivismo*<sup>2</sup> en el movimiento de arte-educación y la deriva territorial revelada en mis desplazamientos formativos son parte fundamental de lo que me ha traído hasta aquí y consecuentemente, constituyen las bases para el despliegue de esta tesis. Mi entrada en el movimiento de

arte-educación se remonta a los años finales de la década de 1980, durante el llamado período de *redemocratización* en Brasil, cuando empecé los estudios de pregrado en la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Federal de Pelotas y desde allí pasé a comprender el arte como una posibilidad de trans/forma(c)ción individual y colectiva; en aquella época, autores como Paulo Freire y Augusto Boal, exiliados durante la dictadura militar brasileña (1964-1985), volvían al país con sus innovadoras obras sobre la Pedagogía y el Teatro del Oprimido, lo que provocaba un cambio en las concepciones sobre educación y arte desde las discusiones sobre ética, estética y política en el seno de una sociedad en permanente transformación. En aquel entonces, durante los debates que promovía la AGA<sup>3</sup>, empecé a interesarme por el papel del arte en la educación y viceversa, problematizando los conceptos de artista, des-artista<sup>4</sup>, profesores de arte y arte-educadores.

Figura 01



Después de concluir el curso de especialización en Historia de la Cultura y del Arte en la Universidad Federal de Minas Gerais (2005), pasé a hacerme responsable por el título de historiadora y, en consecuencia de este cambio en mi formación, el interés

<sup>1</sup> Aunque reconozca la importancia de las discusiones de género y del lenguaje inclusivo, por razones estilísticas, opté por utilizar el lenguaje genérico universal en esta tesis. Por ejemplo, el término arte-educadores sirve para todas las personas.

<sup>2</sup> De acuerdo con el artículo *Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad*, el español José María Mesías-Lema (2018), doctor en Artes Visuales y Educación, plantea el artivismo como una “metodología de formación y acción docente que implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte” (2018, p.20). En cuanto a la pedagogía artivista, el autor la ve como una metodología que responde a la necesidad de transgredir en la formación del profesorado, para formar docentes capaces de moverse entre las fisuras de las instituciones educativas (Mesías-Lema, 2018, p.08).

<sup>3</sup> Asociación Gaucha de Arte-educadores. La historia de la AGA fue tema de mi investigación de maestría, donde adopté el neologismo AG(u)A, influenciada por la obra del filósofo Zygmunt Bauman.

<sup>4</sup> Término originalmente utilizado en 1971 por Allan Kaprow (2007), uno de los precursores de las artes de acción, tema que será profundizado en otros momentos de esta tesis.



Figura 02

sobre la historia de la AGA y el movimiento de arte-educación en el sur de Brasil luego se transformó en materia de investigación en el programa de Maestría en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pelotas (2014), donde adopté el neologismo AG(u)A, influenciada por la obra del filósofo Zygmunt Bauman. El trabajo de conclusión de esta maestría se llamó *En las aguas de la AGA – Reflexiones sobre la Asociación Gaucha de Arte-Educación y sus reflejos en la historia de la enseñanza artística en el departamento del Río Grande del Sur*, más detalles están en las referencias de esta tesis.

### **Flujos de AG(u)A de la pampa hacia la cordillera**

Dado lo anterior, con el tema *Flujos de AG(u)A: movimientos de arte-educación en América Latina*, llegué a Colombia, donde empecé a cursar un programa

de doctorado en el año 2018, buscando conocer las dinámicas de este movimiento social en el contexto colombiano, en un autoexilio motivado por otro duro golpe en la democracia brasileña, que en 2016 destituyó nuestra primera presidenta mujer, Dilma Rousseff, y con ella golpeó a todo el proceso de redemocratización en el cual yo había invertido mis esfuerzos personales y profesionales en las últimas décadas. Después de más de treinta años, la sombra de un retorno a la dictadura militar me hizo sentir que había que volver a empezar los estudios sobre la importancia del arte-educación para la creación de otros mundos posibles<sup>5</sup>.

En Colombia, habitando la Universidad de San Buenaventura -

<sup>5</sup> “Otro mundo es posible” es el slogan de los “Foro Social Mundial” (World Social Forum) . El Foro Social Mundial es un encuentro anual que ocurre desde el año 2001 y que llevan a cabo miembros del movimiento por una globalización diferente, para organizar campañas mundiales, compartir y pulir las estrategias de reunión, y para que los diferentes integrantes se informen unos a otros de los nuevos movimientos sociales existentes. Fuente <https://www.scielo.br/j/es/a/LTbNHTQh5xss3Tv5ZFsgLYc>



Medellín, pasé a ocupar un espacio intermedio entre la condición de estudiante del programa de doctorado en Ciencias de la Educación<sup>6</sup>, y la condición de docente, en la Licenciatura en Educación Artística, ambos vinculados a la Facultad de Educación de la misma universidad. Luego después, pasé a actuar en nuevos espacios intermedios entre profesora de cátedra y estudiante del doctorado en Artes de la Universidad de Antioquia, vinculada a la Facultad de Artes.

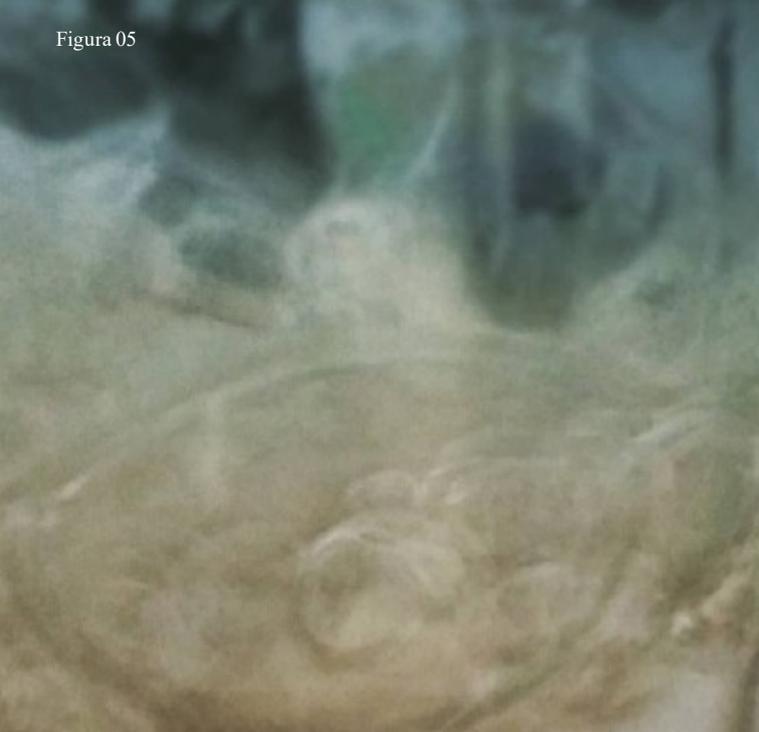
Así que continué con el interés por los procesos arte-educadores y sus diversas imbricaciones, sin embargo, el foco de la investigación se replanteó, resultando en un giro desde el *movimiento* social de arte-educación hacia los *flujos* formativos de arte-educadores. Hay que aclarar que la conversión que partió desde el singular *movimiento* hasta llegar a la idea plural de *flujos* no ha sido un proceso gratuito y sin implicaciones significativas a nivel conceptual. El término **flujos** proviene de mi atracción por el tema de las dinámicas de los movimientos y sus despliegues me llevaron al campo de la *transdisciplinariedad*, a partir de los estudios de Basarab Nicolescu (2000). Este autor me hizo comprender los flujos en su relación con la educación a partir del prefijo trans, como algo que fluye entre, lo que cruza y lo que está más allá de las disciplinas.

En el mismo sentido, superando las dicotomías del tercero excluido, el tránsito incesante sobre los flujos “de varios ríos” es la base para el desarrollo del libro, *El tercero instruido*, de Michel Serres (1990), texto que propone una filosofía *mestiza* sobre la educación. Tal movimiento epistemológico, apunta para una nueva matriz espaciotemporal de la pedagogía, como se puede percibir en la siguiente cita:

He así descrito el tercero instruido, cuya instrucción no cesa (...) ha abandonado su lugar, su ser y el propio estar-ahí, su tierra de origen, se vio excluido del paraíso, ha cruzado varios ríos, con todos sus riesgos y peligros. Pero ¿será que se despega ahora de la propia tierra?, ¿habitará él el tiempo? (Serres, 1990, p. 27)

Desde estas primeras reflexiones, pasé a mover la concepción del concepto de **flujos formativos** que además abarcaría a los presupuestos sobre *liquidez* contemporánea, presente en la obra del filósofo polaco-británico Zygmunt Bauman (2003; 2005; 2006; 2007; 2008; 2011; 2013; 2015; 2018), las discusiones sobre el concepto de *devenir*, propuesto por Deleuze y Guattari (1995; 2006), las inspiraciones artísticas del movimiento *Fluxus* y el concepto de *deriva*, propuesto por Guy Debord (1958). Todas esas ideas acompañarán el transcurso de esta

<sup>6</sup> Parte de esta tesis la realicé en otra universidad bajo la asesoría de otros profesores, a quienes les agradezco por sus aportes.



tesis desde el principio hasta el final. Ahora bien, la entrada del complemento **formativos** se origina en la obra del filósofo italiano Luigi Pareyson, *Estética: Teoría de la Formatividad* (1993), y señala una intención personal de aportar a los estudios académicos sobre la formación educativa una apertura hacia la formatividad, tomada desde la estética y del arte. Sería un giro de la pedagogía hacia las artes. Sin que se pretenda separar el trípode de la ciencia, la filosofía y las artes, los flujos formativos se tratarán aquí como un proceso de creación de obras y de formas simultáneamente artísticas y educativas.

### **Formatividad de obras esencialmente humanas**

Para Pareyson(1993, p. 271), “las formas son resultado de una operación artística que se despiden de su autor y sale por el mundo, espíritu completo e independiente, que habla por sí misma, a tal punto que hasta su autor recibe revelaciones inesperadas e insospechadas”. De esta manera, la formatividad, va componiendo nuevas formas y nuevos formadores a la vez, en un flujo recursivo que no cesa de conectar

arte y educación, sujeto y objeto, práctica y teoría, exterioridad e interioridad. En este sentido, Pareyson postula que, por un lado, en el arte, el mundo del artista se hace *gesto de dar*, modo de formar, estilo; y, por otro lado, el mundo de la obra es por eso su propia realidad física y sensible. Está claro que tal relación de dar y recibir diferentes visiones de mundo a través del arte denota una práctica que comporta dinámicas muy particulares de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, “el propio espectador aprende a ver y a apreciar según el modo como el artista forme y represente” (Pareyson, 1993, p. 276). Al comprender la inseparabilidad de la concepción de formatividad artística adaptada a la idea de formación que se estudia a partir de las ciencias de la educación, pasé a vislumbrar con más claridad la figura del arte-educador oscilando delante de mí, imagen en movimiento, atravesada por diversos *flujos formativos*, a los cuales dirijo esta investigación, a fin de comprender mejor las dinámicas en las cuales formamos al ser formados.

Esta reflexión se alimenta por la obra *Estética Relacional* (Bourriaud, 2008), cuando este autor se refiere a la *fluidéz estética* como una experiencia no discursiva de la *duración*; una experiencia que se convierte en un modo de conocimiento (2008, p. 125). ¿Arte-educadores habitarán el tiempo? En este caso, el tiempo está representado por la duración y vinculado a una experiencia que proporciona la creación de conocimiento; percibí entonces que este fenómeno epistemológico es semejante a lo que ocurre durante las obras performáticas, también llamadas artes de acción, donde los flujos del tiempo se tornan más evidentes en el espacio y todos los elementos están atravesados por los demás contribuyendo

para la creación de sentido.

En el mismo sentido, vuelvo a Bauman, quien eligió la imagen de una *fluidez líquida* y constante en su extensa obra que se caracteriza por declarar que la modernidad sólida ha dejado un legado que se traduce en la tendencia a enmascarar la contingencia del ser en nombre de certezas definitivas y catalogaciones exhaustivas ligadas a una razón instrumental (Bauman, 2007, p. 14). Por otro lado, para este autor, en la modernidad líquida, tales certezas vienen siendo sustituidas por verdades provisorias, reflejo de una época en la que todo cambia muy rápidamente, como los líquidos, que son incapaces de mantener la misma forma por mucho tiempo (Bauman, 2003). La impermanencia, característica de los tiempos líquidos en que vivimos, se muestra en nuestro cotidiano, marcado por el consumismo exacerbado, cuya satisfacción, fija y estable, representa una amenaza al deseo. Según Bauman (2007), nuestro mayor deseo no desea satisfacción, desea seguir deseando. En este contexto, el autor plantea que parar significa morir y que, para ir contra la muerte, hay que mantener el movimiento. Transponiendo tales reflexiones para el tema de esta tesis, la idea es comprender el movimiento de los flujos en sus inherentes procesos de formatividad arte-educadora.

En el libro *Arte, ¿líquido?* (2007), Bauman teje una relación entre arte, muerte y posmodernidad fundamentado en la concepción de que vivimos en una posmodernidad donde lo perecedero nos agrada más que lo duradero. Experimentamos un flujo de sensaciones momentáneas, una sucesión de intereses, de estímulos, de identidades nómadas, continuamente atraídos por el cambio y el movimiento.

En las palabras del autor, deseamos y buscamos una realización que suele consistir en un perpetuo devenir, en una disposición permanente a cambiar (Bauman, 2007, p. 19). Por tal motivo, Bauman se pregunta si no estaría en las propuestas del arte conceptual, donde la esencia de las ideas supera la realización de las obras, siempre contingentes, frágiles y pasajeras, la última muralla defensiva de la inmortalidad (2007, p. 24). En la compleja relación entre transitoriedad y permanencia, Bauman apunta para la esencia de las ideas como fundamento en el campo del arte, y en el caso de la presente discusión, las ideas son como semillas en el campo fructífero del arte-educación. De esta forma, podemos deducir que, en la modernidad líquida, al contrario de tener obras de arte encerradas en museos silenciosos, las obras arte-educadoras, vivas y potentes, circulan estéticamente en el día a día, en el juego cotidiano.

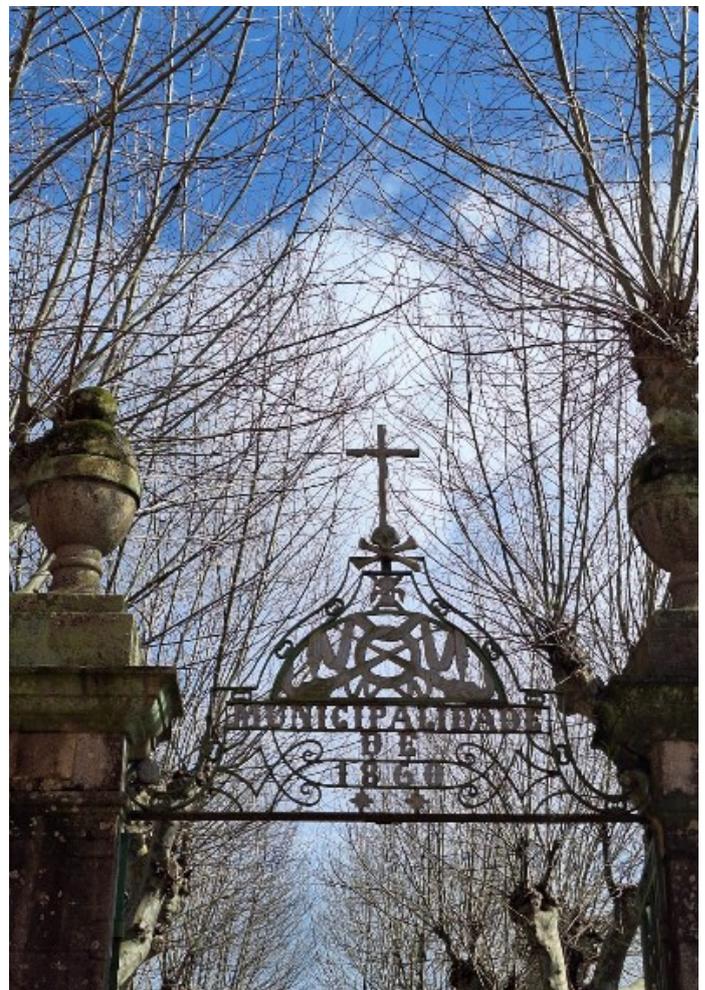


Figura 06



Figura 07

El día a día es otra cosa: a diferencia de los cementerios, lo cotidiano es un escenario sobre el que se grita y se corre; a diferencia de los museos, el día a día es un lugar para la estética, no para las obras de arte. Fragilidad y transitoriedad mandan en el juego de lo cotidiano (Bauman, 2007, p. 47).

Sintetizando, Bauman constata que, en tiempos líquidos, la profusión de instalaciones, performances y *happenings* presentes en el arte contemporáneo y en las artes de acción demuestra cada vez más la búsqueda de la intersección del arte con la experiencia estética, en el fluir de la vida cotidiana. Basada en estas vertientes contemporáneas de las llamadas artes de acción es que empezamos a conducir esta investigación que se movió entre obras de video performance, video instalación y *happenings*, reiterando la intención de concebir las obras de arte a partir de un carácter esencialmente dinámico.

## Para interactuar con esta tesis

De este modo, llegamos a la pregunta principal que orientó la presente tesis: ¿Qué diferentes rutas será posible recorrer - por espacios intersticiales entre las artes performáticas y la educación artística - para crear una obra A/R/Tográfica que permita la comprensión de los flujos formativos que configuran los saberes y prácticas de los arte-educadores? Hay que aclarar que cuando hablo en obra no me refiero a un objeto, sino a una práctica poética, un acontecimiento performativo que mueva la subjetividad.

Frente a esta introducción enmarañada de líneas entrecruzadas de posibles caminos a seguir para llegar al objetivo de comprender mejor los flujos formativos que configuran los saberes y prácticas de los arte-educadores, dos rutas se fueron tornando más claras en el sentido de diseñar el mapa de esta investigación. La primera se dirige a las amplias esferas de las llamadas artes de acción, o artes performáticas, que contemplan la noción de *happening* – acontecimiento artístico/ educativo - que se caracterizan por el hecho de vincular arte y vida, noción que podría entenderse como vaga, pero resulta determinante porque busca desacralizar el hacer artístico ubicando esta práctica más cercana al cotidiano. La segunda ruta proviene de las discusiones que circulan en el campo de la educación artística contemporánea, que se dirigen hacia una actuación cada vez más transdisciplinaria y comprometida con los contextos sociales, promoviendo nuevas formas de acercarse al conocimiento dentro y fuera de las escuelas, principalmente desde las prácticas activistas

y los recientes modos de investigación basada en las artes, como es el caso de la A/R/Tografía.

Las dos rutas iniciales fueron dibujando los demás movimientos de este deambular investigativo. Así, la presente tesis terminó por ser compuesta por la presente introducción y más cinco capítulos. El primero trata sobre las dos rutas identificadas en el párrafo anterior, la educación artística y las artes performáticas, para ubicar a los arte-educadores en una tercera categoría, que surge de la hibridación entre educadores transdisciplinarios y artistas ligados a la estética de lo cotidiano. Este primer capítulo se construye entonces comprendiendo las relaciones, semejanzas y diferencias entre arte-educadores, profesores de educación artística y artistas o des-artistas performáticos.

El segundo capítulo está dedicado a la A/R/Tografía, uno de los horizontes metodológicos a partir del cual fui construyendo esta tesis. Este capítulo está subdividido en cuatro momentos. El primero momento examina las bases metodológicas, modos de actuar y algunas características que tomé prestadas de la A/R/Tografía para que pudiera trazar mi propio método; el segundo momento trata sobre el diseño creado específicamente para este trabajo, que se centró en diez gestos metodológicos y algunas obras en proceso. El tercer momento expone las razones de la apuesta por trabajar con el lenguaje del video performance, además, habla sobre la constitución y el trabajo con la comunidad A/R/Tográfica y el cuarto y último punto del segundo capítulo trata sobre la video instalación, que fue la exposición de la obra colectiva de la comunidad A/R/Tográfica, en diálogo con el público.

En el tercer capítulo presento las formulaciones conceptuales que tornaron visibles las reflexiones video performáticas realizadas por nuestra comunidad de arte-educadores a punto de posibilitar la identificación de algunos flujos formativos, contruidos a partir de los hallazgos y discusiones proporcionados por este proceso de investigación A/R/Tográfica. Fueron elaborados once flujos, y en el cuerpo de este tercer capítulo, hablo de las características de cada uno de ellos y su papel particular en lo que vengo llamando de formatividad arte-educadora.

La cuarta sesión propone un quiebre en la narrativa, a partir de una actitud *fluxus*, paso a poner a prueba las discusiones construidas sobre los once flujos formativos de los arte-educadores, desde una mirada reubicada en el continente europeo, un contexto considerado hegemónico, una realidad *otra*, tomada como el inverso del entorno suramericano donde esta tesis empezó a ser escrita. Aquí se trata de las reflexiones realizadas durante más una instancia internacional realizada en la etapa final de la investigación. En el ámbito de la navegación transcontinental de la presente tesis, el cuarto capítulo se construyó a través de un proceso de creación que incluyó Portugal y España, los ex colonizadores de Colombia y Brasil en un pdeseable juego decolonial. Las principales intenciones del capítulo son acercar el concepto de flujos formativos a la concepción de deriva territorial (Debord, 1958; 1959; 1999) y compartir las discusiones sobre los flujos formativos con otros arte-educadores a través de una acción disruptiva, un *happening* psicogeográfico que propuso a los participantes vivir la teoría llevando en cuenta los efectos emocionales que atraviesan nuestra formatividad en los más diversos territorios.

El quinto y último capítulo está dedicado a las conclusiones, donde paso a revisar y escribir las consideraciones finales sobre el proceso realizado e indico los posibles aportes de esta tesis para el campo de las artes, de la educación y de la formatividad arte-educadora. Todavía debo advertir que, por ser basada en la A/R/ Tografía, la invitación es que cada uno pueda hacer una lectura a partir de distintas subjetividades donde se pueda crear conexiones diferentes a las que presenté, reiterando la apuesta a que se fluya por estas páginas y se tenga la libertad de componer otros nexos con los textos e imágenes que se encuentran aquí.

Finalmente debo hacer nota que, en el diseño de la tesis, desde una perspectiva A/R/ Tográfica, el papel de las imágenes poéticas es fundamental, en el sentido de que no solo dialogan con el texto académico, sino que son un discurso paralelo e imbricado, cargado de un potente componente pedagógico. En este sentido, el investigador

de la Universidad de Barcelona, Fernando Hernández, advierte que “las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro ‘lugar’ sobre ese contexto” (Hernández, 2008, p. 100). De acuerdo con este autor:

Cuando pensamos en la IBA suele hacerse considerando la utilización de las imágenes o representaciones artísticas visuales o performativas como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos. Sin embargo, el componente estético no se refiere sólo a estas representaciones visuales. También se vincula a la utilización de textos que permitan, debido al formato elegido –literario, poético, ficcional-, conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga (Hernández, 2008, p.95).

Figura 08



# Capítulo 1

Arte-educación entre la educación artística y las artes performáticas

## El ethos arte-educador en espacios intersticiales

Antes de centrar la atención en las corrientes que se mueven entre las rutas de la educación artística y las artes performáticas, debo volver la mirada hacia un pasado no muy lejano con la finalidad de ubicar la importancia del término “entre”

en el presente fluir investigativo. Desde mis anteriores investigaciones sobre el movimiento de arte-educación, presentía la presencia de algo inmaterial que fluye entre nosotros en un torrente de relacionalidad, que el sociólogo francés, Michel Maffesoli (2000, p.20) ha denominado *aura estética o glutinum mundi*. Según este autor, las relaciones sociales posmodernas se organizan a través de las *tribus contemporáneas*, que se definen del siguiente modo:

Las tribus son micro grupos que puntúan la espacialidad a partir de un sentimiento de pertenencia, en función de una ética específica y en el cuadro de una red de comunicación (2000, p.194).

Al indagar sobre los flujos de mensajerías que circulan en esa espacialidad y que permiten que tales puntos compartan de un sentimiento de pertenencia como arte-educadores, encontré que las *tribus* se juntan y se separan según la existencia de una especie de *cemento afectual* que genera una potencia colectiva. Se trata de una organicidad que hace que la diversidad en conjunto constituya un cuerpo, en este caso, un cuerpo social efímero y contingente. De ahí surgió el interés por las fisuras en el cemento que une a nuestra tribu para intentar comprender los flujos formativos que atraviesan y caracterizan a lo que podemos llamar de cuerpo social de los arte-educadores.

Actualmente, me he movido desde las perspectivas sociológicas de Maffesoli en dirección a los estudios específicos del campo de las artes para encontrar en Nicolas Bourriaud (2008) una referencia que propone la *estética relacional* como punto clave para desvendar a este *ethos* comunitario que fluye entre nosotros y nos aglutina.

La propuesta de Bourriaud (2008, p. 14) considera que “el arte es al mismo tiempo objeto y sujeto de una ética; el arte es un estado de encuentro”. De esta forma, la obra de arte se presenta como un *intersticio social*, un lugar a partir del cual nuevos mundos se hacen posibles. Trayendo tales consideraciones para el contexto de esta investigación, recurro al intersticio social como un espacio donde se dan las dinámicas arte-educadoras y encuentros formativos que se mueven por medio de flujos.

Para aclarar la noción de *espacios intersticiales*, vuelvo a citar a Bourriaud (2008, p. 15), quien explica que “estete término, ‘intersticio’, fue usado por Karl Marx para definir comunidades de intercambio que escapaban al cuadro económico capitalista por no responder a la ley de la ganancia”. Si bien, al principio de este trabajo, hablé de la repercusión de las obras de Paulo Freire (2005; 2008) y Augusto Boal (2008; 2013), que tratan sobre la opresión a la que los suramericanos y los demás *hambrientos* del mundo hemos sido sometidos, así como la influencia que tales obras tienen en las bases del movimiento de arte-educación en Brasil, no puedo perder de vista la búsqueda por una alternativa ético-estético-política que manifieste la importancia de los flujos

formativos de los arte-educadores para superar nuestra subalternidad en cualquier contexto que se encuentre en esta condición. Así que, partiendo del principio de que cada arte-educador actúa como un punto vibracional que se apoya y se fortalece en la presencia de los demás, que comparten los mismos intereses (D'Oliveira, 2014), percibo que los espacios intersticiales, ubicados más allá de la opresión capitalista de cuño neoliberal, parecen ser el ámbito más indicado para encontrar y reconocer a nuestros pares. Un espacio de encuentro e intercambio, que no sea determinado por la lógica del mercado, de la competencia, donde la ganancia del tener no sea más importante que la generosidad del ser.

### Los des-artistas performáticos

A partir de estas consideraciones sobre la naturaleza anti mercantilista de los espacios intersticiales, me acerco a las propuestas de las artes performáticas que, desde sus orígenes, proponían la desacralización de la producción y de los sistemas artísticos (Kaprow, 2007; Gómez-Peña 2005; Taylor, 2011) en nombre de otras prácticas más libertarias, contestatarias y basadas en acciones disruptivas. Las artes performáticas cuestionan el hecho de que el valor del arte esté definido tan solo por el rentable mercado del arte, que muchas veces considera el objeto (y mismo el sujeto) artístico como mera mercancía.

Uno de los primeros teóricos a discutir tales temas a través del performance, dentro de lo que hoy se denominan artes de acción, fue el *des-artista* y profesor estadounidense Alan Kaprow, precursor de los *happenings*, que defendía la disolución de las fronteras entre arte y vida. En su obra *La educación*

*del des-artista* (2007), Kaprow recomienda evitar que nos denominemos artistas con la intención de provocar una entropía en el sistema del arte; sistema que, según el autor, prioriza la noción de trabajo en detrimento del juego artístico y sacraliza algunos espacios y personajes del mundo de las artes menospreciando a todos los demás.



Figura 09

El trabajo del **hacer** en cuanto producción artística tiene un sentido significativamente distinto a la acción de **jugar** característica del acontecimiento artístico. Para Kaprow (2007, p. 07), el *des-artear* surgirá como una forma de humor, un juego inteligente que, además, saca partido de los límites difusos del arte, por ejemplo, entre la música y la filosofía, entre el teatro y la pintura o entre los varios intermedia y la política. En las palabras del autor:

El término intermedia implica fluidez y simultaneidad de roles. Cuando el arte es tan sólo una de las múltiples funciones posibles que una situación puede adoptar, éste pierde su estatus de privilegio para convertirse, por así decirlo, en un minúsculo atributo (...) No estamos acostumbrados a pensar de este modo, simultáneamente, o sin jerarquizar; pero el intermedialista lo hace de manera natural. Contexto en lugar de categoría. Flujo en lugar de obra de arte (Kaprow, 2007, p.09).

Kaprow se apoya en Duchamp para constatar que, al desplazar la acción artística al contexto, se cierra el círculo donde, mientras que el arte imita a la vida, la vida imita al arte (2007, p. 13). Así, propongo que los espacios intersticiales sean tomados como aquellos en los cuales pueda ocurrir el encuentro y el juego artístico; en cualquier lugar algo puede captar la atención de alguien con tal posibilidad en mente. A ejemplo de lo que predijeron los artistas conceptuales, la idea prima sobre el objeto artístico y tales ideas no ocurren exclusivamente en los tradicionales espacios artísticos o educativos. Según Kaprow (2007, p. 45), con el arte conceptual, Duchamp quería que el arte fuera inteligente e igualmente cuestionaba la posibilidad de una inteligencia puramente verbal. Por tal razón, a través del *happening*, Kaprow promovía acontecimientos colectivos en lugares inusuales, como en una cueva o un apartamento, donde una idea era compartida entre artistas y espectadores con la intención de acercar hasta fundir las nociones de arte y vida, razón y sensibilidad, sujetos y objetos, a través de acciones propulsoras de una inteligencia que no fuera puramente verbal.



En la presente investigación, se recurre a la idea de arte como acontecimiento, situación o *happening* propuestas por los des-artistas performáticos, a fin de tomar la dimensión artística como forma de pensar, sentir y actuar en la vida misma y así mismo distanciarse de la concepción mercantilista. Lo mismo vale para la educación, pensada en términos de formatividad, la cual, fluye en un espacio intersticial de encuentros gratuitos, por lo tanto, no debe ser considerada un bien o producto a ser vendido o comprado. La educación se presenta aquí como un derecho a ser permanentemente facilitado, reivindicado y conquistado, en grandes o pequeñas comunidades de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera de las escuelas, con vistas a la creación de nuevos mundos posibles.

### **La relacionalidad en comunidades A/R/Tográficas**

Los mismos parámetros característicos de los espacios intersticiales y relacionales apuntados por Bourriaud (2008) están presentes en la metodología que orientó los primeros pasos de esta tesis, la A/R/Tografía, que trabaja con la propuesta de *comunidad A/R/Tográfica*. Según la arte-educadora canadiense Rita Irwin (2013, p. 160), una comunidad A/R/Tográfica es “una comunidad de investigadores que trabajan como artistas y pedagogos comprometidos con el empeño personal dentro de una comunidad de pertenencia”, a lo que podríamos invertir el orden de los términos y decir que se trata de una comunidad de educadores que trabajan como investigadores y artistas o, finalmente, una comunidad de artistas que trabajan como investigadores y educadores bajo un

sentido de pertenencia. Lo que importa es señalar que los miembros que integran la comunidad A/R/Tográfica presentan, de modo inseparable, las tres identidades propuestas en el acrónimo A/R/T (Artist / artista – Researcher / investigador – Teacher / docente), en el contexto de un espacio intersticial marcado por el empeño personal, alimentados por la potencia de los lazos afectivos y envueltos por un ethos que sugiere un intercambio social.

En este sentido, retomo el tema de la relacionalidad propuesta por Bourriaud (2008, p.49), para quien “el arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva”. Aquí nuevamente, hay que aclarar que el tema de la producción colectiva, resultado del trabajo de intercambio propio de las comunidades A/R/Tográficas, no lo tomo desde un hacer maniqueísta para satisfacer a una demanda por mercancías, y sí como un proceso colectivo de juego y construcción de saberes simultáneamente artísticos, investigativos y educativos.

Desde estas consideraciones iniciales, paso a recorrer las dos rutas principales sobre las que trata este primer capítulo, tratando de presentar trabajos que cuyos aportes fueron importantes para la elaboración de esta tesis. En primer lugar, dialogo con referentes que trabajaron sobre el tema de los arte-educadores y la educación artística y luego me hago acompañar de autores que tejen relaciones entre arte-educadores y las artes performáticas.

### 1.1. Arte-educadores y sus relaciones con la educación artística

Para empezar a recorrer esta primera ruta, me hago acompañar del precursor del movimiento internacional de *educación por el arte*, el filósofo inglés Herbert Read, autor de la célebre obra *Education through Art* (Read, 1942; 1982; 2021). Tras la segunda guerra mundial, Read trabajó para crear un movimiento internacional pacifista a partir del campo de la educación artística; tal movimiento resultó en la creación de la INSEA<sup>7</sup> entidad adscrita a la UNESCO<sup>8</sup>. Según el investigador estadounidense Arthur Efland, en su libro *Una historia de la educación del arte* (2002), el movimiento de educación por el arte proponía una reconstrucción de los lazos humanos a través de una educación basada en las artes y para la paz.

Figuras 11, 12 e 13



La perspectiva de promover el entendimiento internacional a través del arte fue debatida en la primera reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que tuvo lugar en 1947 en la ciudad de México (Efland, 2002, p. 342).

7 International Society for Education through Art

8 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Así, buscando un amplio movimiento de arte-educación, los núcleos de la INSEA/ UNESCO se diseminaron por diversos países y persisten en la actualidad en instancias locales, nacionales e internacionales, a través de grupos que promueven encuentros y eventos articulados que llaman la atención sobre la importancia del arte en la educación y viceversa con vistas a la propagación de ideales de paz, entendimiento y cooperación entre diversas culturas del mundo. Como arte-educadora, participante de este movimiento desde hace cerca de treinta años, he investigado la historia de diferentes grupos de arte-educadores, como la Asociación Gaúcha de Arte-educación (AGA), la Federación de los Arte-Educadores de Brasil (FAEB) y el Consejo Latinoamericano de Enseñanza Artística (CLEA).

Además, desde el acuerdo de la 36ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO en 2011, donde la cuarta semana de mayo fue proclamada como la Semana Internacional de la Educación Artística, *International Arts Education Week*, he promovido y participado, junto a un grupo de arte-educadoras del sur de Brasil, algunas ediciones de este evento en mi pequeña ciudad natal, Pedro Osório y en la ciudad vecina, Cerrito.

Figura 14



Apoyados por escuelas, sectores de la administración pública y comunidad en general, las semanas internacionales generaron movilizaciones populares cada vez mayores para discutir la importancia del arte en la educación y dialogar con otras ciudades de otros países a cada nuevo mes de mayo. Ejemplos de este intercambio son la participación de trabajos de estudiantes pedrosorienses en el contexto de las Exposiciones EnREDadas, propuestas por la arte-educadora española Ángeles Saura desde el año 2013, así como en la propuesta argentina llamada “Mensaje en una botella” que surgió en la Escuela Superior de Bellas Artes Manuel Belgrano, en el año 2015.

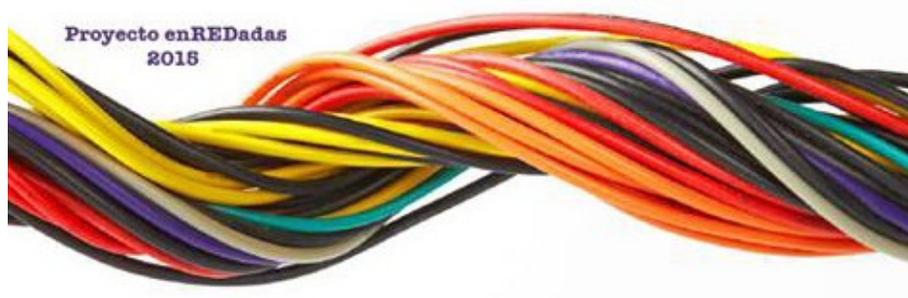


Figura 17



Figura 18

## ¿Grupos, instituciones o tribus?

En el curso de mis investigaciones anteriores, constaté que algunos de esos grupos de arte-educadores (AGA, FAEB, CLEA, INSEA) siguen activos de acuerdo con la lógica jerárquica de las *sociedades modernas*, que según Maffesoli (2000:2004:2005), se fundamentan en un poder institucional, mientras que otros trabajan bajo la lógica descentralizada de la *socialidad posmoderna*, respaldada por la potencia afectual, característica de las tribus contemporáneas, conforme ya lo había destacado en el principio de este capítulo. Este autor apunta que las dinámicas de la socialidad posmoderna se deben a la existencia de una centralidad subterránea fundamentada en la potencia del *estar-junto* espontáneamente, como una comunidad emocional de orden subjetiva, un fenómeno similar al tribalismo, en contraste con la visión instrumental del orden social que enfatiza la racionalidad y los fines.

En este sentido, veo que la ruta que empieza por los grupos institucionales de arte-educadores propuestos por Herbert Read y la INSEA en finales de la década de 1940, llega a los primeros decenios de los años 2000 en forma de un *tribalismo* característico la estética aglutinante propuesta por Michel Maffesoli, cuando este último argumenta que “lo que caracteriza a la estética del sentimiento no es en modo alguno una experiencia individualista

o ‘interior’, antes es una otra cosa que en su esencia es apertura para los otros” (2000, p.21). De esta forma, concluí que la potencia afectual, o la sensibilidad colectiva originada por la experiencia estética, acaba por construir una relación ética, lo que corrobora el paradigma ético-estético de Maffesoli, donde “la forma de sentir determina la forma de actuar” (2000, p. 27).

Por esta razón, creo que lo que convoca a las personas a actuar en un movimiento de arte-educación no es un diploma en educación artística, sino la intensidad de los afectos que de alguna forma los hacen sentirse parte de esta *tribu*.



Figura 19

## ¿Educación artística o Arte como modo de pensar?

Por otro lado, pero siguiendo la misma reflexión sobre esta primera ruta, el texto *Arte y pedagogía*, del uruguayo Luís Camnitzer (2015), teje duras críticas a la educación artística que se presenta tradicionalmente en escuelas como las que él ha frecuentado en sus tiempos de estudiante, en Uruguay. Para Camnitzer, tal terminología, instaurada por Herbert Read a principios del movimiento de educación por el arte, sobre el cual traté anteriormente, hoy, en otro momento histórico, es considerada reaccionaria porque prioriza la educación sobre el arte y mantiene el arte como subcategoría de la educación.

Camnitzer se opone al papel secundario de la educación artística en las

escuelas partiendo de la constatación de que la palabra educación tiene un doble sentido que puede ser mantener el *status quo*, o criticarlo y desde ahí, recrear la sociedad. Asimismo, el autor apunta que la palabra arte es siempre la misma, vista en términos de solución de problemas. Concluye así que el arte es una manera auténtica de pensar, mientras que la educación, muchas veces, es solamente una forma de entrenar, por eso, propone que la segunda debiera fusionarse dentro de la primera.

En otro texto, sobre “¿quién tiene o no el derecho de ser artista?”, Camnitzer (2012) asegura que el arte como educación no sólo ayuda a cuestionar el poder establecido, sino que también ayuda a asumir el mismo poder. Aquí debo evidenciar el rol social de los arte-educadores, personajes que presento con la palabra **arte** al principio y fusionada con la **educación** por medio de un guión de carácter contiguo. El término arte-educación no trata el arte como una subcategoría de la educación, al contrario de la terminología utilizada comúnmente en las escuelas. De esa manera, vemos que

el rol del arte-educador no se resume de ninguna forma al papel de un profesor que se presenta a las escuelas para dictar una asignatura periférica que hace parte de un currículo organizado en diversas disciplinas, sino que es aquel o aquella que se dedica a promover el arte como forma de suscitar un conocimiento auténtico y emancipatorio en permanente relación con el contexto sociocultural.

De acuerdo con las palabras del propio Camnitzer (2012), durante la conferencia del artista en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia:

Se puede afirmar que la enseñanza del arte se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y cómo funcionar como artista, en lugar de cómo revelar cosas. Es como decir que enfatizamos la caligrafía por encima de los temas sobre los cuales queremos escribir y como vender esas páginas caligrafiadas. Y con ello, bajo el disfraz de lo apolítico o de una política consumida instantáneamente, servimos a una estructura de poder que es totalmente política.

Coincido con este autor al afirmar que los arte-educadores no tienen como principal objetivo el de servir a una estructura hegemónica ni el de formar artistas y objetos de arte, sino que persiguen el horizonte de la formatividad, en el sentido de revelar cosas. Es sobre eso que tratan los procesos de crear



Figura 20

formas artísticas de pensamiento, de proporcionar la plasticidad de ideas, de permitir que aparezcan obras materiales e inmateriales que forman a la vez que nos formamos. Tales obras entrarán en contacto con el mundo y a partir de ese entonces pasarán a habitarlo e irremediamente, transformarlo; de ahí adviene su carácter político en las sociedades.

### **Terminologías del Arte en la Educación**

Revisitar las cuestiones relativas al papel del arte con relación a la educación nos permite actualizar los presupuestos de lo que al paso del tiempo se ha llamado *educación estética*, *educación por el arte*, *enseñanza del arte*, *educación artística*, entre otros términos. La discusión sobre el tema de las terminologías se presenta como una puerta entreabierta por la cual se puede vislumbrar las diversas tendencias históricas y epistemológicas que rodean el asunto. En este apartado trato específicamente de los términos que se presentaron en Brasil, incentivando a los lectores que busquen la sucesión terminológica de sus países de origen.

En el artículo *Arte y su enseñanza, ¿una cuestión o varias cuestiones?*, la arte-educadora brasileña Lucimar Bello Frange (2008) trata sobre el proceso de constante *resemantización* de la educación artística y sus consecuentes reverberaciones en los diferentes contextos. Tal artículo, publicado en el libro *Inquietações e mudanças no ensino das artes* [Inquietudes y cambios en la enseñanza del arte], organizado por Ana Mae Barbosa (2008), se identifican cuatro denominaciones diferentes, que serían: la Educación Artística, el Arte-Educación, la

Educación a través del arte y la Enseñanza del Arte. Según Frange, la *Educación Artística* fue un término instituido en Brasil por imposición de la legislación de 1971, durante la dictadura militar (1964-1985). El hecho de este término remitir al periodo antidemocrático de represión militar, cuando la imposición del arte como disciplina hizo con que se criaran de forma apresurada licenciaturas de corta duración para los profesionales que se dedicarían a asumir esta carrera ha traído como consecuencia un rechazo por esta terminología que persiste hasta los días actuales. En un contexto de estado de excepción en Brasil, la entrada de la Educación Artística en los currículos se dio con fuertes notas de improvisación que a su vez se mantienen entre profesionales desprevenidos, sin formación específica, que completan sus horarios en las escuelas haciéndose cargo de las escasas clases de Arte.

Por otro lado, Frange (2008), sostiene que el término *Arte-Educación* resulta de un movimiento social protagonizado por las asociaciones de arte-educadores en diferentes regiones del país con el objetivo de redemocratizar las discusiones sobre Arte y Educación en la nueva legislación post dictadura militar en Brasil. La *Educación a través del arte* es otro término frecuentemente utilizado que proviene del movimiento inspirado por la obra de Herbert Read y difundido por organismos internacionales como la INSEA / UNESCO. Por fin, la cuarta nomenclatura identificada por Lucimar Frange es la *Enseñanza del Arte*, utilizada desde que el componente curricular Educación Artística ha sido sustituido por la denominación Arte como componente curricular obligatorio en la nueva ley educacional brasileña de 1996,

que permanece en vigor hasta los días de hoy.

Entre tanto, en el contexto de la presente investigación, el ámbito de actuación de los arte-educadores va más allá de los currículos de la educación artística o de las escuelas donde se da la enseñanza del arte, sino que se acerca a los movimientos sociales artivistas y a la formatividad artística, tomada a partir de un viaje que parte de la estación de lo sensible. De acuerdo con el artículo *El viaje errático de la formación artística*, del uruguayo Marcelo Falcón (2013), miembro del Grupo de Investigación sobre Educación artística y Sociedad, de la Universidad Sorbonne, en Francia, la formación artística es una experiencia múltiple que potencia las relaciones entre los opuestos, como lo visible y lo invisible, entre lo personal y lo colectivo, entre lo racional y lo sensible.



Figura 21

Tal multiplicidad conformaría la cartografía difusa de la *estación sensible*, en la cual nacen y se integran todos los procesos formativos. Según este autor, la comunión entre opuestos ofrecida por la formación artística se presenta como un mágico intersticio que evidencia la existencia de una circulación viva, de una rica capilaridad que irriga el tejido sensible que todos conformamos (Falcón, 2013, p. 05). La concepción de Falcón sobre la

formación artística resultó en un componente importante en mi búsqueda por construir la noción de flujos formativos. El viaje errático entre estaciones sensibles me llevó a percibir que los flujos se mueven como circulaciones vivas que irrigan y atraviesan las experiencias arte-educadoras, siempre a vincular el arte a la educación en diferentes contextos sociales. La idea del tejido sensible que todos conformamos trae consigo trazos de un ethos colectivo que acerca el artístico a lo social, característica ético-estética presente en nuestra formatividad arte-educadora.



Figura 22

Por otra parte, el autor español José María Mesías-Lema (2018), resalta la importancia de formar un profesorado con base en temas de interés común. Eso lo hace al reflexionar sobre el narcisismo que nos impide ver al otro y criticar el modelo individualista que impera en las sociedades actuales. Bajo una óptica artística, investigativa y pedagógica, a través de proyectos comisariales colectivos, el autor explica y presenta una idea de artivismo social, que tiene como antecedente el arte público y agrega que la complejidad de los procesos artivistas tiene su origen y está directamente influenciada por las artes

performáticas, las prácticas feministas y la teoría *queer*, que desde la década de los años sesenta y setenta reclamaban estrategias comunicativas más eficaces dentro del campo artístico contemporáneo (Mesías-Lema, 2018, p. 21), como forma de requerir los derechos de colectivos que se encontraban en situación de riesgo y exclusión social. A raíz de estas consideraciones, he definido que el carácter complejo presente en los procesos artivistas deberá verse revelado en la presente tesis a través de la utilización de diferentes expresiones artísticas contemporáneas, tales como la video performance, la video instalación y el *happening*, lenguajes que buscan romper con la lógica sacralizada de las bellas artes.

### **Por una poética artivista**

Con el mismo propósito de reunir arte y educación en torno a temas de reivindicación social, las profesoras Concha Mateos y Ana Sedeño, también españolas, construyen en el texto *Poética del conflicto simbólico* (2018) una profunda revisión teórica capaz de servir como base a una genealogía artivista. Las autoras ubican al artivismo en la esfera de las propuestas artísticas contemporáneas, que no crean tanto obras o mensajes sino formas de relación con el entorno. Mateos y Sedeño parten del principio de que el artivismo trabaja sobre un campo de prácticas culturales designadas por un neologismo, derivado de las palabras arte y activismo, para llegar a la noción de que lo que hacen los artivistas son acciones artísticas que buscan provocar reacciones sociales; sin embargo, logran ir más allá en su definición, cuando conciben el artivismo como “conciencia sobre problemas sociales a través de las artes”

(2018, p. 52). Una vez más, constato que, en el juego de acción y reacción propuesto por las prácticas artivistas, el arte demuestra traer amalgamada en sí la educación crítica y la sensibilidad estética en contra de la alienación política.

Como resultado de sus investigaciones, Mateos y Sedeño (2018) llegaron a seis características que fundamentan la poética artivista: la primera es la función de intervención; la segunda es el código híbrido; la tercera característica es la contra dominación; la cuarta es la disruptividad; la quinta es la desautorización y la sexta es la subversión. Cada una de esas características, a su modo, enlaza arte, educación y política, tanto en la formación de un cuerpo individual como en lo que remite a la idea de un cuerpo social. Así, pude aprovechar las características artivistas en el momento de idealizar las prácticas artísticas realizadas durante este proceso de investigación. Los lenguajes de video performance, video instalación y *happening* traen en sí estos rasgos de intervención, código híbrido, contra dominación y disruptividad. Por fin, las autoras afirman que:

El impacto artivista opera primero en la transformación de los sujetos que participan en las prácticas artísticas; y seguidamente, en el campo relacional de los sujetos con el entorno, ya que la materia artística es la propia vivencia social. Con ello, el sujeto de la obra artística se expande (Mateos y Sedeño, 2018, p. 57).

Siguiendo a los intereses de esta tesis, podríamos considerar al sujeto que se expande como las obras humanas en permanente formatividad que son los arte-educadores y sus arte-educandos envueltos en los complejos procesos de construcción de saberes. En este punto, vuelvo al

pensamiento freireano, para quien los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo, al considerar junto a Mateos y Sedeño que el artivismo se trata de una relación que se da entre el sujeto y su entorno mediatizada por el arte. Hay que aclarar que tales mediaciones se dan en el instante. A respeto de eso, las autoras se vinculan a la estética relacional de Nicolas Bourriaud (2008), donde no se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer, que delega al visitante un papel de coleccionista; al contrario, la obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado (Bourriaud, 2008, p. 14). Tal premisa relaciona el artivismo de los arte-educadores con el tema del siguiente apartado de este capítulo, que trata sobre las artes performáticas, también llamadas artes de acción, o artes del tiempo.

## 1.2. Arte-educadores y sus imbricaciones con las artes performáticas

Al intentar escapar a las lógicas opresoras de una sociedad capitalista que prioriza el lucro sobre todas las cosas y delega un papel secundario a la sensibilidad y consecuentemente a la educación artística, esta tesis es llevada a cabo por mí y por un grupo de arte-educadores que actúan como *performers*. La opción por la actitud performática viene a configurarse como un acto político por definición, aunque “lo político aquí se entienda más como una postura de ruptura y desafío que como posición ideológica” (Taylor, 2011, p. 08). Eso quiere decir que la actitud de los *performers* va mucho más allá de un vínculo con una política tradicional que se

ocupa meramente en disputar votos en las elecciones y va en dirección a la acción disruptiva en espacios alternativos a través de un lenguaje híbrido que contesta los modelos establecidos.



En este sentido, la acción performática demuestra una fuerza contra hegemónica que abre grietas en las instituciones y permite a los *performers* [tomados aquí como los arte-educadores] intervenir artística y políticamente en cualquier espacio [en este caso, no apenas en las escuelas]. De acuerdo con la destacada académica mexicano-canadiense, Diana Taylor, autora de los *Estudios avanzados sobre performance*:

Para muchos, performance refiere a una forma específica de arte, arte en vivo o arte acción que surgió en los años sesenta y setenta para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías y espacios oficiales o comerciales de arte (Taylor, 2011, p.08).

Vuelvo así al tema de los oprimidos, que tienen negado el acceso al arte o a la educación para ubicar el lenguaje del performance como algo democrático capaz de compartir ideas y sensibilidades a través de un pensamiento incorporado. El juego arte-educador del performance afecta directamente a los cuerpos en espacios

cotidianos, tanto por intermedio de acciones más elaboradas como en la figura a seguir, tanto en intervenciones más sutiles, casi invisibles en los contextos. Este carácter de juego es lo que creo ser la potencia del performance en la presente tesis.

Otro estudio que permite denotar la dimensión performática y política de la formatividad impulsada por los arte-educadores proviene de la figura del *comodín*, quien, según el teatrólogo brasileño Augusto Boal (2013), es el responsable por el pensamiento que determina la acción teatral en el Teatro del Oprimido. En otros términos, el comodín es una especie de maestro de ceremonia que conduce a la construcción de saberes y podría ser otra forma de nombrar a los arte-educadores porque “su realidad es mágica: él mismo la crea” (Boal, 2013, p. 188). De modo general, lo que Boal trazó en su extensa obra fue una propuesta de educación popular a través del



Figura 24

ayuda y estimula al espectador a que haga preguntas, dialogue y participe” (Boal, 2013, p. 148). La idea central de su proyecto es que el espectador abandone su condición pasiva y forme parte de la trama.

Con la conversión del espectador en actor, Boal crea el término *espect-actor*, un público que es llamado por el *Comodín* a ensayar para primorear su actuación en la obra de su diario vivir, una vez que se da cuenta de que en la vida estamos constantemente observando y siendo observados, en una especie de teatro-invisible<sup>9</sup> (Boal, 2008).

Al expandir el saber hasta llegar a la autonomía de la acción, suscitada por un cambio de postura, que considera legítima la voz del *espect-actor*, Boal se acerca a los fundamentos dialógicos de la educación, basado en la obra de Paulo Freire, para quien “es imposible ser completamente ignorante; debemos trabajar para expandir constantemente el saber a partir del conocimiento que cada uno ya posee” (Boal, 2013, p. 211). En el proceso de reconocimiento de su voz, el oprimido, convertido en *espect-actor*, pasa a posicionarse, escuchar, hablar y ser escuchado, puesto que sólo en el diálogo se podrá construir la autonomía característica de la dignidad humana.

En su búsqueda por “sacar el teatro del teatro”, las artes performáticas bebieron

<sup>9</sup> Desarrollada por Augusto Boal en la década de 1970, el teatro invisible es una forma de teatro social y político representada en un contexto real, fuera del escenario, como la calle o un centro comercial donde el público no identifica a los actores como tales y frecuentemente interviene en la trama, al reaccionar sobre temas de su interés (Boal, 2008, p.11).

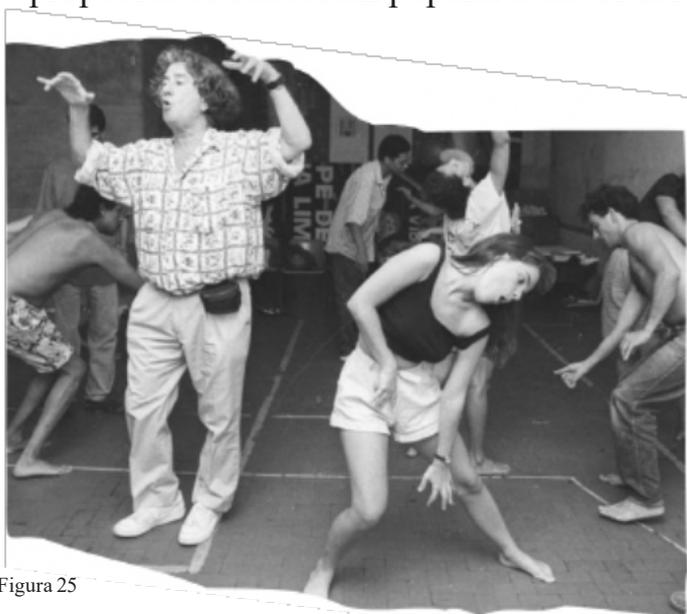


Figura 25

teatro. En sus propias palabras: “Al contrario de la educación burguesa que espera ‘educadamente’ que el espectáculo termine, la educación popular

en la fuente del *teatro invisible* de Augusto Boal, que a su vez presenta una clara influencia de la teoría freireana de tornar audible la voz de los oprimidos. De acuerdo con la pedagogía propuesta por Paulo Freire, el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno se considera un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros. Freire construye su obra partiendo del respeto a las diferencias como fundamento epistemológico de la dialogicidad y del entendimiento. Según el autor, no hay pensamiento sin entendimiento: “Acción comunicante, el entendimiento no es transferido, pero coparticipado” (Freire, 2018, p. 38). Tal coparticipación rechaza el mero depósito o transferencia de conocimiento al cual Freire llama *educación bancaria* y pone en escena a un educando, y por consiguiente a un educador, comprometidos con el contexto y con sus procesos de formatividad, conscientes de la condición histórica que los mantiene en un estado de permanente inconclusión.

Si por un lado las reflexiones sobre educación de Paulo Freire apuntan para la coparticipación como condición necesaria al entendimiento, por otro lado, hay que admitir que la coparticipación también es fundamental en el campo de las artes performáticas. De este modo, a partir del tránsito entre los flujos de actuación performática de los arte-educadores y la formatividad inherente al proceso de creación de obras humanas que asumen su protagonismo en el papel de espect-actores, encontré un potente juego reflexivo que busca comprender ¿cómo los *performers* van tomando forma, al formar formas que también forman?, ¿en qué medida la formatividad es *per se* un arte performático?, ¿qué relaciones hay entre la performatividad

colectiva promovida por el arte-educación y la performatividad personal que ocurre en cada arte-educador individualmente a través de los flujos formativos?

### **La búsqueda por saberes corporeizados en el país del performance**

La cuestión que se hacía primordial en aquel momento era entonces: ¿Cómo definir en este trabajo lo que son las artes performáticas? En su libro *Holy Terrors: Latin american women performer* (Taylor, 2003), la autora entiende que más que definir lo que es performance, hay que preguntarse cuándo podemos interpretar los fenómenos como performance. En este sentido, apunta que su carácter de práctica in-corporada y en relación con otros discursos culturales, las artes performáticas ofrecen una manera excepcional de generación de conocimiento, a través del cuerpo, de la acción, y del análisis de comportamientos sociales.

Basada en estos estudios, pasamos de la pregunta ¿qué es? a la indagación ¿cuándo es? Así, superamos el desafío de definir la performance y llegamos a otro nivel de comprensión sobre estas artes de acción, tomándolas como compañeras de viaje en el trayecto investigativo. El reto se transformó entonces en interpretar los fenómenos como performance a partir del análisis del comportamiento de los cuerpos en diferentes contextos socioculturales. Tal cual la metáfora de los flujos o de la liquidez contemporánea, vemos que las artes de acción en general y la performance en particular, se mantienen en constante movimiento entre diferentes campos de conocimiento, siendo así imposible e innecesario congelar sus términos o definirlos a través

de una serie de conceptos estructurados.

En efecto, autores como Costa (2004) y Gómez-Peña (2005) sitúan las artes del performance como proveniente de las artes visuales, otros como Jorodowsky (1965) y Kaprow (2007) las ubican más cerca del campo del teatro y de las artes escénicas.

En otros casos, vemos que el término performance

también es

tomado por

otras áreas

y se aplica

incluso a los

deportes y al

deseño

de máquinas

(Taylor, 2011).

El performer,

educador y

activista político mexicano Guillermo Gómez-Peña, (2005) en su artículo titulado

*En defensa del arte del performance*,

aclara que la naturaleza resbaladiza y en

permanente transformación de este campo

nos dificulta en extremo trazar definiciones

simplistas sobre ¿qué es el performance?,

y continúa con una sutil crítica al sistema

dominante de difusión de las artes: “Muchos

de nosotros somos exilados de las artes

visuales, pero rara vez construimos objetos

con el fin de que sean exhibidos en museos

o galerías. De hecho, nuestra principal obra

de arte es nuestro propio cuerpo” (Gómez-

Peña en Taylor, 2011, p. 495). Cuerpos

que, impregnados de implicaciones

semióticas, políticas y mitológicas, realizan

un movimiento migratorio desde las

tradicionales muestras de artes visuales

hasta llegar a la circulación de obras vivas

de carne y sangre.

A ejemplo de lo que ocurre en arte-

educación, vemos que la comprensión sobre las artes performáticas cambia según el análisis de los diferentes artistas, teóricos, épocas y ramas del conocimiento y puede muchas veces asumir formas contradictorias, desde una profusión de términos semejantes, como performatividad, performático e incluso el verbo *to perform*. Todo

eso demuestra que este es

un campo híbrido y

multicultural

que

trasciende

las

disciplinas.

En la obra

*Estudios*

*avanzados de*

*performance*

(2011), Diana

Taylor postula que

este campo a veces se denomina anti o posdisciplinario, lo que se puede evidenciar en la siguiente reflexión:

Las disciplinas académicas tradicionales, producto del siglo XIX, tienen fronteras fijas que separan campos de saber en unidades discretas y abarcables (...) El campo de los estudios del performance, producto de los cuestionamientos que convulsionaron a la academia a finales de los sesenta, buscó trascender las separaciones disciplinarias entre antropología, teatro, lingüística, sociología y artes visuales enfocándose en el estudio del comportamiento humano, prácticas corporales, actos rituales, juegos y enunciaciones (Taylor, 2011, p. 13).

Al reconocer que la idea de posdisciplinarietà se acerca a la de transdisciplinarietà, temas fundamentales para comprender los tránsitos y flujos presentes en esta tesis, vuelvo a Gómez-Peña (2005), quien señala la importancia

de cruzar fronteras para extender los límites de la cultura. Identifico en esta afirmación mi propia condición de migrante con la de este autor que, habiendo nacido en México, migró a los Estados Unidos, de donde defiende el performance como una especie de país abierto e incluyente. Para Gómez-Peña, los *performers* son seres intersticiales y ciudadanos fronterizos por naturaleza - miembros e intrusos al mismo tiempo - y se regocijan en esta paradójica condición. Entre tanto, a diferencia de las fronteras impuestas por un Estado-nación, “las fronteras de nuestro ‘país del performance’ están abiertas a los nómadas, los emigrantes, los híbridos y los desterrados” (Gómez-Peña en Taylor, 2011, p. 497).

Con estas discusiones, el autor se acerca a los movimientos que cuestionan los modelos preestablecidos de comportamiento y los cuerpos forjados por una lógica colonialista, centrada en la tríada hombre, blanco y hetero. Según su propia definición de que el cuerpo es todo un universo simbólico, como si este fuera un modelo en miniatura de la humanidad y, al mismo tiempo, una metáfora del cuerpo social más amplio, puedo entrever en las reflexiones de Gómez-Peña algunas conexiones con lo que Paulo Freire indicaba como fundamentos de la pedagogía del oprimido, que son la esperanza y la autonomía. Cuando afirma que

quizá la meta última del performance es descolonizar nuestros cuerpos y hacer evidente estos mecanismos descolonizadores ante el público, con la esperanza que ellos se inspiren y hagan lo mismo por su cuenta (Gómez-Peña en Taylor, 2011, p. 498),

el autor se refiere a la esperanza de descolonizar a los cuerpos de mujeres, *gays* o minorías étnicas y marginados sociales,

quienes serían los oprimidos en las teorías de Paulo Freire y de Augusto Boal.

Ante la esperanza de dejar huellas e inspirar la autonomía del público, Gómez-Peña postula que, más que hacerles gustar o comprender un performance, el objetivo de la acción performática sería crear un sedimento en la psique del espectador, para que las ideas sigan rondando sus sueños, recuerdos y conversaciones. La creación de este sedimento atraviesa el cuerpo y se transforma en teoría incorporada, lo que, para mí, contempla la idea de flujos formativos arte-educadores, al comprender, junto a este autor, que la experiencia performática transcurre por varios niveles, desde el cuerpo de las personas hasta el nivel social y el documental. De acuerdo con sus palabras:

El performance siempre empieza en nuestra piel y nuestros músculos, se proyecta sobre la esfera social, y regresa, por vía de nuestra psique, a nuestro cuerpo y a nuestro torrente sanguíneo, sólo para ser refractado nuevamente al mundo social a través de la documentación (Gómez-Peña en Taylor, 2011, p. 505).

Al considerar la importancia de lo que Gómez-Peña llamó de teoría incorporada junto a su documentación, vimos que esta última también es considerada por otros autores como un factor fundamental para los estudios de performance. En el artículo “*Usted está aquí*”: *el ADN del performance* (2002), Diana Taylor hace un análisis de las manifestaciones de los grupos argentinos las *Madres de la Plaza de Mayo* y la agrupación *Hijos*, basada en la conexión genética entre los dos, como si fueran una experiencia colectiva transmitida de generación a generación. En este trabajo, la autora apunta dos elementos básicos que, para ella, constituyen el ADN de la performance: el archivo y el repertorio,

dos sistemas heurísticos interrelacionados (Taylor, 2011, p. 417), que se vinculan y refuerzan mutuamente.



Figura 27

### Archivo y repertorio traen consigo huellas del tiempo

Antes de detenerme en las discusiones sobre el archivo y el repertorio, se hace necesario aclarar que, para Taylor, el arte del performance consiste en transferir memoria cultural a través del tiempo; por esa razón, se borra en otros matices la imagen construida, difundida y casi unánimemente aceptada de que, en performance, se trabaja con base en un tiempo efímero, ya que, siendo la memoria algo persistente, esta se ubicaría en la duración de un tiempo largo.

El trabajo del investigador brasileño Rodrigo Cracco, titulado *A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel* (2009), aborda el legado del historiador francés Fernand Braudel, que ha dedicado parte de su vida a los estudios sobre la pluralidad del tiempo, es decir, el tiempo largo, el tiempo corto o eventos efímeros. Según Cracco, Braudel afirmaba que, si se observa solamente el tiempo presente, el investigador acaba por notar solamente lo que más brilla, aquello que cambia rápidamente o es más accesible, sin darse cuenta de la

profundidad total de la investigación de lo social (Cracco, 2009, p. 79). Braudel ya decía en 1949, que los eventos cortos y aislados eran como luciérnagas en una noche oscura de verano, que encienden y apagan sin nunca alumbrar totalmente. Uno de los miembros más destacados de la Escuela de los Annales y alineado a los teóricos de la Nueva Historia Cultural, Braudel renueva la idea de tiempo histórico y apunta que para manejar el tiempo es preciso ir más allá de los eventos efímeros.

De ahí que pasamos a relativizar las consideraciones sobre la efimeridad del performance dentro del espectro más amplios de las artes del tiempo. No tomamos el tiempo aquí como un mero representante de una medida cronológica, sino que lo observamos según la lógica compleja del holograma (Morin, 1990), donde el todo se muestra presente en cada parte y cada parte está contenida en la totalidad. En otras palabras, el tiempo efímero hace parte del tiempo histórico, mientras toda la historia se presenta en un sólo instante.

Volviendo estas consideraciones para el ADN del performance, Diana Taylor declara que los sistemas de conocimiento y memoria pueden combinar las obras de lo permanente y lo efímero en el archivo y en el repertorio. Aunque constate que el sistema colonialista intentó avasallar la cultura no-escrita al considerarla efímera, Taylor trae el **repertorio** como *lo vivo* que convive con el **archivo**, *lo documental*, sin que uno se sobreponga al otro. En sus palabras: “Lo vivo no puede almacenarse en el archivo y el archivo permanece más allá de lo vivo” (Taylor, 2011, p. 417). Según la autora, hay un prejuicio cientificista que valora la permanencia del archivo, que son los registros, documentos, fotografías,

objetos, textos literarios, en demérito del repertorio, que son los actos expresivos, discursivos, las acciones en vivo, gestos, oralidades, bailes, canciones y movimientos no-reproducibles. La memoria, archivo, y su transferencia, repertorio, resultan insuficientessisetomandemaneraindividual.

De esta forma, esta tesis toma la idea de transmisión de la memoria cultural, presente en el ADN del performance, para relacionarse a la identificación de los flujos formativos de los arte-educadores, una vez que las acciones performáticas expanden nuestro sentido de conectividad, como corrientes de activismo social. Es decir, tales corrientes de activismo o los movimientos artistas pueden entenderse como acciones encadenadas propagadas en forma de conocimiento en vivo, conformando una experiencia colectiva de arte-educación, donde la memoria de los cuerpos en movimiento se torna una práctica política activa, capaz de preservar patrimonios y al mismo tiempo recrear la cultura. Por todo eso, en una investigación basada en las artes, el lenguaje del performance o su derivación, el video performance, será el instrumento ideal para comprender mejor las dinámicas de los flujos formativos de los arte-educadores, analizando la performatividad arte-educadora bajo las categorías de archivo y repertorio.

### **La video performance en el horizonte investigativo**

Al optar por el lenguaje del video performance, tomamos en cuenta que el trabajo de campo de la presente investigación debía ser pensado para realizarse desde el contexto remoto, lo que, además de considerar los protocolos de

bioseguridad vigentes durante la pandemia del COVID-19, facilitaría la participación de arte-educadores de diferentes países. Cabe aclarar que el trabajo de campo de esta investigación se elaboró en 2020 y se realizó entre 2021 y 2022 con una revisión en el año de 2024. Además, la decisión de elegir el video performance como lenguaje artístico principal de este trabajo también ha sido inspirada por la conferencia *Activismo audiovisual y digital: prácticas artistas que se realizan en la red*<sup>10</sup>, compartida por la investigadora española Ana Sedeño. Esta conferencia la promovió el Centro de Artes de la Universidad Federal de Pelotas, Brasil, en septiembre de 2020.

Figura 28



A partir de aquellas aclaraciones sobre las posibilidades artistas en audio y video, decidí explorar el cosmos del video performance, ya que esta investigación requería atravesar fronteras y jugar con los flujos en el tiempo y espacio, a partir de la creación de una obra A/R/Tográfica. Asimismo, la video performance presenta una potencia artística contemporánea que me pareció pertinente a los propósitos de esta tesis, la de recorrer espacios intersticiales entre las artes del performance y la educación artística a través de las discusiones y creaciones de una comunidad de arte-educadores colombianos y brasileños sobre

<sup>10</sup> Conferencia publicada posteriormente en la Revista Paralelo 31, edición 17, conforme datos presentados en la bibliografía.

el tema de sus propios flujos formativos.

En el artículo *Videoperformance: límites, modalidades y prácticas del cuerpo en la imagen en movimiento*, Ana Sedeño (2013, p. 133) aclara que la video performance “es una interrelación entre el videoarte y las artes del performance que surge en la década de 1950, desde la colaboración entre artistas como John Cage y Merce Cunningham en el



Black Mountain College de Carolina del Norte”. Según la autora, estos artistas ponen las primeras bases de la interacción e hibridación de medios hasta entonces s e p a r a d o s

como la danza, la performance y el video. Sin embargo, aunque se mantenga la identificación de que ambas son artes que ocurren en el tiempo y en el movimiento, la autora sostiene que es posible diferenciar tres fases del vínculo creativo entre el medio video y el modo performance.

Sedeño propone así tres submodalidades de video performance: la primera sería la **performance grabada**, que funciona como una documentación en video de una performance realizada; la segunda utiliza el **video como un elemento más durante la ejecución de una performance**, por ejemplo, cuando se ejecuta una proyección sobre los cuerpos; la tercera sería **el diálogo entre performance y video**. En las palabras de la autora: “En este caso, performance y dispositivo de video dialogan en igualdad. Las acciones

son concebidas única o fundamentalmente para la cámara y no tienen sentido sin ella” (Sedeño, 2013, p. 134).

Esta tercera submodalidad, es la concepción de video performance que nos propusimos a realizar durante el trabajo de campo que hace parte de la presente investigación. Cuerpo y cámara conectados en igualdad y mediatizados por los gestos de arte-educadores. Así llegué a la propuesta metodológica de este proyecto, que además se hace acompañar de la concepción sobre los saberes gestuales, de Marie Bardet (2018), al entender el gesto como medio que relaciona el cuerpo con el entorno, en este caso, el gesto de los performers es lo que hace la mediación entre el cuerpo y la cámara.



Figura 29

# Capítulo 2

*A/R/Tografía - Un método arte-educador en la investigación*

Al fluir por amplias líneas de relacionalidad entre la educación artística y las artes performáticas, encontré en la A/R/Tografía un suelo fértil para sembrar los propósitos de esta tesis, quizás por ser una propuesta metodológica creada por arte-educadores o por tener antecedentes que sintonizan con la misma. Según Belidson Dias, (2013, p. 24), entre los referentes teóricos de la A/R/Tografía están la fenomenología y el posestructuralismo. Es una propuesta metodológica que se sostiene en el trabajo de Elliot Eisner (2002; 2008), Michel Foucault (1990; 1999), Gilles Deleuze y Félix Guattari (1995), entre otros. En este trabajo, utilizo los estudios A/R/Tográficos provenientes del grupo canadiense de Rita Irwin (2013; 2015), articulado a la vertiente brasileña de Belidson Días (2013; 2014) y las propuestas españolas de Marín-Viadel y Joaquín Roldán (2017; 2019), que tratan de la A/R/Tografía social para crear un modo propio de investigar artísticamente.

### **Preámbulos A/R/Tográficos - Algunas tesis de referencia**

Además de los autores presentados en el párrafo anterior, otros antecedentes me permitieron ubicar la mirada sobre cómo llevar adelante esta investigación. Los principales fueron tres tesis doctorales (Madrid-Manrique, 2014; Parpinelli, 2015; Sasso, 2018) a partir de las que me acerqué al tema de los flujos formativos de los arte-educadores desde una perspectiva A/R/Tográfica. Son trabajos que utilizan esta

metodología propia para la investigación en educación artística, de manera particular, y para las ciencias humanas y sociales, de modo general. Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán, arte-educadores españoles de la Universidad de Granada, sostienen que “la A/R/Tografía es una metodología que se conecta con la idea de que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales o culturales” (2019, p. 887). Tal consideración se aplica exactamente a la búsqueda por un ejercicio significativo de praxis sobre el cual tratábamos en la introducción del presente trabajo.



Figura 31

La primera tesis de referencia, de autoría de Marta Madrid Manrique (2014), proviene de la Universidad de Granada, en España, y se titula *Creando narrativas audiovisuales participativas: A/R/Tografía e inclusividad*. Esta obra se presenta en tres tomos, similar a una trilogía de una novela gráfica, como una investigación basada en comics e historietas. Las discusiones y la forma de presentación contenidas en su trabajo invitan al lector a otras maneras de relacionarse con una tesis.

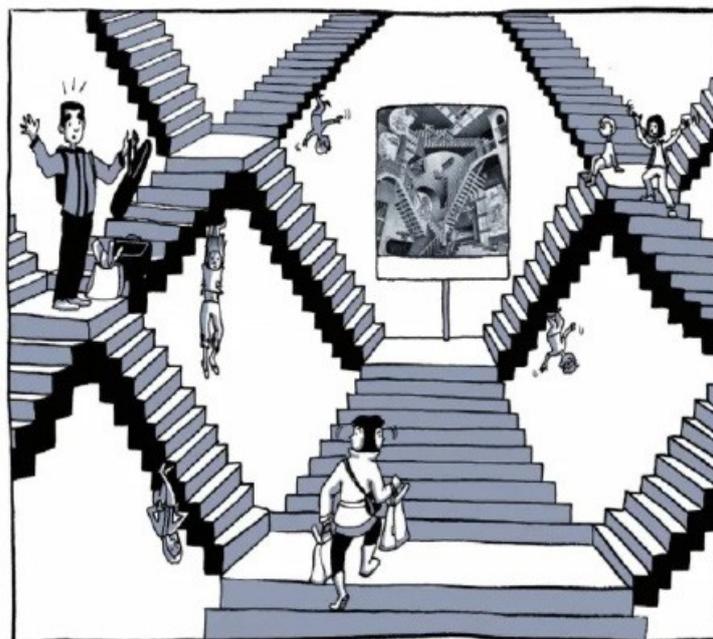


Figura 32

Las imágenes muchas veces sobrepasan al texto, complementando las palabras como en un discurso paralelo que concede al lector un diálogo semejante a la experiencia estética vivida cuando estamos en presencia de una obra de arte.

Al discutir el tema de la inclusión, Madrid Manrique toca en un punto que se identifica con lo que yo he señalado desde el inicio de esta tesis, la dificultad de incluir a los oprimidos en los rígidos espacios característicos de los sistemas del arte y de la educación. Por otro lado, encontré en la obra de esta autora la invitación al lector para que sea partícipe en la interpretación constructiva de la tesis como evento creativo. Esto sugiere que, en el acto de lectura, no solamente se encuentre sentido, sino que se construya sentido, en una relación de doble vía con la investigación A/R/Tográfica presentada. Tal relacionalidad con el lector es, para mí, una de las características más importantes de la A/R/Tografía, por esta razón busqué aplicar invitaciones a los participantes de la presente tesis en el sentido de que busquen en los elementos presentados aquí sus maneras personales de creación de sentido.

La segunda tesis que traigo como antecedente proviene de un programa de doctorado en Psicología en la Universidad Estadual de São Paulo - Brasil (Parpinelli, 2015) y trae como título *A/r/tografía de un corpo-experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade*

*[A/r/tografía de un cuerpo-experiencia: arte contemporáneo, feminismos y producción de subjetividad]*. A su vez, el trabajo de Roberta Parpinelli consiste en un ejemplo de cómo esta metodología no se limita al campo de la educación artística, sino que también puede ser relevante en investigaciones de otras áreas del conocimiento como, en este caso, la psicología. El carácter subjetivo, experiencial y transdisciplinario de la tesis de Parpinelli ha aportado a la presente tesis la confirmación de que es posible acceder a la condición de A/R/Tógrafo y democratizar el quehacer arte-educador a todos los que se dispongan a adentrar en sus flujos formativos.

Acompañada por autores como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Judith Butler y Paul B. Preciado, la tesis de Parpinelli trata del coraje de crearse “en consonancia con el arte como medio de resignificar nuestras relaciones con el mundo y con nosotros mismos, como vía para crear otros modos de pensar y vivir nuestras prácticas, deseos y valores” (Parpinelli, 2015, p. 05). Trayendo tales consideraciones para dialogar con las propuestas de mi propia investigación, encontré en el trabajo de Roberta Parpinelli una perspectiva de conocimiento incorporado (Gómez-Peña, 2005; Csordas, 2010; Jackson, 2010; Taylor, 2011), donde el cuerpo-experiencia de la autora se convierte en parte fundamental de la tesis que ella produjo. De la misma forma, pensé en acercarme a los flujos de formación de los arte-educadores a partir de mi propio ejercicio (video) performático, por considerar el cuerpo como “un territorio expandido, una tierra fértil para problematizar las cuestiones de nuestro tiempo” (Parpinelli, 2015, p. 256).



Agregando a lo anterior, encontré en las reflexiones de esta autora una forma original de tratar el espacio intersticial entre flujos de vecindades y conexiones, como en el siguiente fragmento: “en devenir continuo, por entre espacios y travesías, construyo una morada sobre un guion y navego por hiatos, dibujando horizontes” (2015, p. 58). Tales reflexiones me permiten una mirada poética sobre la navegación, la deriva, el devenir y el sentido de contigüidad que busco en el guion que existe en el término arte-educación.

La tercera tesis viene de la arte-educadora brasileña Leísa Sasso, investigadora de la Universidad de Brasilia, y que no se trata sólo de una tesis, sino que en realidad son dos los trabajos de esta autora que me han ejercido un fuerte impacto a punto de hacer parte de estos antecedentes. Pienso que me han influenciado de igual manera tanto su trabajo de maestría (2014) como el del doctorado (2018). El primero, titulado *Livro-Objeto A/R/Tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília* [*Libro-Objeto A/R/Tográfico: prácticas de pedagogía cultural en la periferia de Brasilia*] (2014), fue la primera obra A/R/Tográfica que me ha mostrado en la práctica cómo las artes vienen ganando espacio en el ámbito de la investigación académica, sin dejar de lado su carácter pedagógico. A mi parecer, este trabajo constituye un verdadero divisor de aguas en las anteriores concepciones que tenía sobre lo que puede o no ser considerado una tesis, al mostrar cuánto la A/R/Tografía es capaz de innovar en la forma de investigar sin perder de vista la educación, el arte y sus cualidades estéticas de creación, imaginación y sensibilidad, elementos que también aportan al tema investigado desde

otros modos.

En su tesis de maestría, Leísa Sasso (2014) busca relacionar arte, cultura y política desde una visión de la escuela como espacio de experimentación y creación. Sasso presenta sus narrativas y reflexiones en un trabajo A/R/Tográfico repleto de imágenes que mezclan creaciones propias con los trabajos de sus estudiantes. Son collages, fotonovelas y una extensa variedad de lenguajes artísticos que se entrecruzan creando lo que Rita Irwin (2013) llamaría “entrelugar”, un espacio de *in between* entre praxis, teoría y poética.

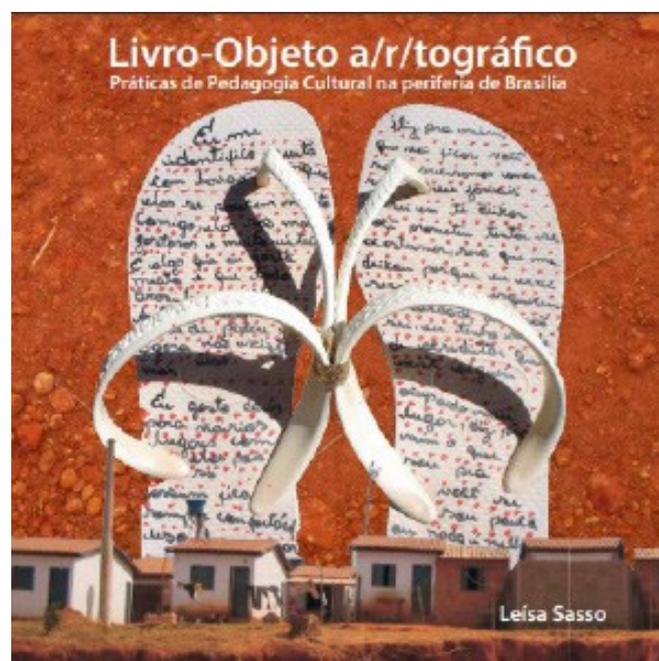


Figura 34

Basada en los estudios de la cultura visual y acompañada por autores como Fernando Hernández (2015) y Nicolas Mirzoeff (2003), Sasso retoma el método A/R/Tográfico en su tesis de doctorado (2018), titulada *Educação em visualidades no Chicão: Centro de Educação São Francisco no Distrito Federal* [*Educación en visualidades en el Chicão: Centro de Educación San Francisco en el Distrito Capital*], inquiriendo sobre sus propias prácticas pedagógicas y creando narrativas participativas sobre la escuela en relación con la sociedad. Leísa Sasso, en sus dos

trabajos, estuvo orientada por el profesor Belidson Dias, al cual yo, personalmente, considero como el principal referente sobre A/R/Tografía en Brasil. Dias realizó su doctorado en la Universidad British Columbia, en Canadá, con la orientación de Rita Irwin, considerada la madre de la A/R/Tografía. Además, Irwin y Dias publicaron juntos por la Editora de la Universidade Federal de Santa Maria, en Brasil, el primer libro sobre esta metodología en lengua portuguesa, titulado *Pesquisa educacional baseada em arte - A/R/Tografia [Investigación Educativa Basada en las Artes – A/R/Tografía]* (2013). Este libro es uno de los antecedentes más importantes de esta investigación, ya que reúne artículos de decenas de autores de diferentes países que tratan sobre este nuevo modo de concebir la práctica investigativa en relación con la vida del investigador.

de arte que reúne diversos modos de acercarse a una idea: textos de diferentes estilos (académicos, literarios, poéticos), imágenes, fotografías, experiencias, videos, músicas, collage, gestos y movimientos. Pretendo que los múltiples fragmentos, artísticos, investigativos y pedagógicos mantengan su individualidad, al mismo tiempo en que dialoguen unos con los demás, en la unimultiplicidad característica del pensamiento complejo (Morin, 1990; 1999; 2014) que acompaña todo este proceso. Al investigar los flujos de formación de los arte-educadores, la intención es también invitar a otras personas a reflexionar sobre el tema, en una confluencia donde se van desmenuzando las relaciones entre arte, investigación y educación abriendo espacio incluso para conjeturas subjetivas.

### Historial de la investigación

#### A/R/Tográfica - Articulación entre tres formas de conocer

En tanto método de investigación, la A/R/Tografía surgió en el año 2003, como consecuencia de las actividades de un grupo de investigación liderado por la profesora Rita Irwin, en la Universidad British Columbia, de Vancouver, Canadá. Se trata de una derivación de la IBA (Investigación Basada en Arte), o sea, proviene de un método de investigación basado en la práctica artística y de la IEBA<sup>11</sup> (Investigación Educativa Basada en Arte). De esta forma, se adapta al propósito de reunir de forma compleja, las tres identidades del arte-educador que aparecen en el acrónimo A/R/T [*Artist, Researcher and Teacher*]. Tal acrónimo, proveniente del idioma inglés, tiene dos intenciones, la

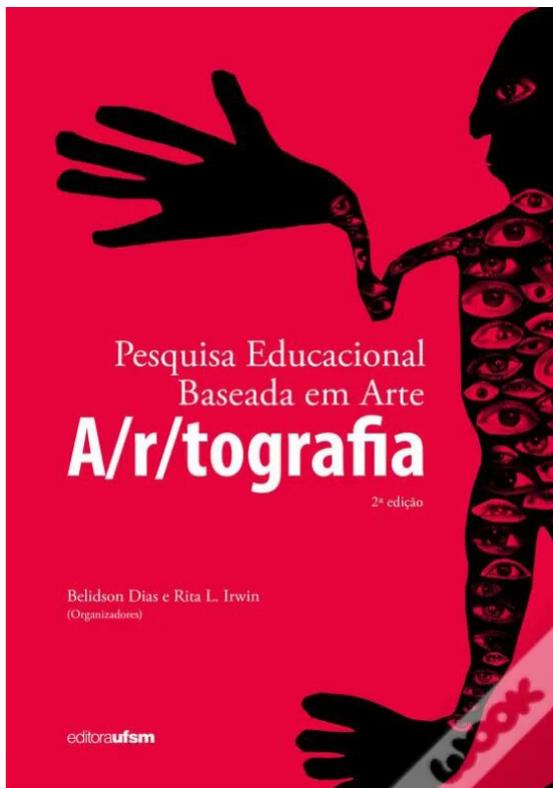


Figura 35

De acuerdo con todo lo descrito anteriormente, el desarrollo de la presente tesis implicó asumir que una investigación doctoral puede constituirse en una obra

<sup>11</sup> En la bibliografía están tres textos que tratan sobre la IEBA: Marín-Viadel (2017; 2019) y Mesías-Lema (2021).

de mencionar la triple condición del artista/ investigador/profesor y la de hacer alusión a la palabra arte, en aquella lengua [ART].

Aunque sea una metodología creada por arte-educadores para abarcar las especificidades de este campo, la A/R/Tografía se viene aplicando en investigaciones de diferentes disciplinas académicas, como la psicología, la enfermería, la antropología y el trabajo social (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 887). Además, mantiene en su denominación el mismo sufijo de la *cartografía* (Deleuze y Guattari, 1995, p.17) en una clara alusión a la *naturaleza rizomática* del término (Irwin, 2013, p. 30). Tal orientación hacia la movilización horizontal y no jerárquica de los rizomas demuestra el interés por la inquietud de los procesos investigativos post estructuralistas y también se nutre del concepto de *devenir* desarrollado por Deleuze y Guattari, (1995). Así, desde sus orígenes hasta el presente, la A/R/Tografía presenta una peculiaridad de apertura, contaminación, hibridismo y mestizaje, que reúne dos o más formas de pensar en una misma “contigüidad” (Irwin, 2013, p. 111). De este modo, arte, educación e investigación caminan juntas en un proceso A/R/Tográfico sin que una se sobreponga a la otra en términos de importancia.

La idea central es que las líneas de acción propuestas por la A/R/Tografía consideran que los conocimientos producidos por el arte y la educación presentan la misma magnitud de lo que antes se producía tan sólo por el llamado pensamiento científico. En otras palabras, los métodos investigativos tradicionales parecían colocar nuestra cultura arte-educadora como productora de saberes subalternos, lo que, de acuerdo con el arte-educador español Ricardo Marín-

Viadel (2017), pasa a cambiar a partir del surgimiento de las IBA - investigaciones basadas en arte:

Hasta la aparición de las metodologías de investigación basada en arte (IBA), cuando artistas y profesores tenían que hacer una investigación era obligatorio cambiar de registro. Era necesario dejar de escribir poesía y enseñar literatura, o componer y enseñar música, o pintar y enseñar artes visuales, para pasar a hacer cuestionarios, entrevistas, tratamiento estadístico de datos o análisis de contenido. Una de las ideas más atractivas de la A/R/Tografía es que las funciones de hacer arte, la de enseñar y la de investigar sobre educación pueden desarrollarse en unísono (Marín-Viadel, 2017, p. 43).

Al ser simultáneamente un proceso que juega con lo artístico, lo investigativo y lo pedagógico, cada investigación A/R/Tográfica termina por crear una obra que, como dice Pareyson (1993), reivindica su estatus de *mundo posible*. Un mundo nuevo que, en la medida en que va entrando en contacto con el mundo que existía anteriormente, lo transformará de forma inexorable. Así, más allá de un trabajo para ser depositado en una biblioteca, las obras A/R/Tográficas se caracterizan por presentar una propuesta de intervención en el mundo, una puesta en escena que moviliza, más allá de los investigadores, artistas y profesores, a toda una comunidad formada por lectores, público en general, aprendices y colaboradores, es decir, una práctica performativa. En este tipo de obra, tal como los *espect-actores* del Teatro del Oprimido, todos estamos invitados a mantener una postura activa hacia la obra y al mundo.

Según Rita Irwin (2013, p. 112),

“la obra resultante de un proceso de investigación A/R/Tográfica pretende que los lectores y espectadores comprendan algo de una manera nueva y atractiva, además de ser importante para la comunidad en la cual trabajan”. De acuerdo con la autora, esta mezcla entre producción artística, comprensión teórica y actividades educacionales adviene de la articulación entre las tres formas de pensamiento planteadas por Aristóteles para resolver un aparente conflicto entre arte y filosofía: el saber [*theoria*], la práctica [*praxis*] y la creación [*poiesis*]. Partiendo de este principio de articulación, donde en una investigación A/R/Tográfica se pretende promover la conexión entre creación, teoría y práctica e incluso entre los miembros de pequeñas comunidades, me permito afirmar, junto a Irwin (2013, p.107), que los proyectos A/R/Tográficos buscan hacer del proceso de investigación un intersticio social, una obra-mundo que, desde la relacionalidad, conlleve a nuevas comprensiones sobre los temas abordados y que igualmente pueda conducir a mejoras en las políticas o en las prácticas educativas, artísticas e investigativas.

### **Las seis prácticas conceptuales de la metodología A/R/Tográfica**

Como forma de nutrir las vías para la construcción de sentido, el grupo de la Universidad British Columbia (UBC-Vancouver) sistematizó seis prácticas conceptuales que, aunque no obedezcan un orden y puedan ocurrir simultáneamente, serían las formas de operar de la A/R/Tografía. La noción de práctica conceptual reúne dos ideas que en principio podrían ser consideradas opuestas, pero que efectivamente representan una invitación a

la *práxis*, pensar sobre la práctica mientras se hace lo que se piensa, de modo a salir del lugar común de considerar el trabajo investigativo como una acción meramente teórica.

De esta manera, la primera práctica conceptual a ser adoptada por los A/R/Tógrafos, aquellos que deciden trabajar con la A/R/Tografía, es la *contigüidad*, la segunda son las *aperturas*, la tercera serían las *metáforas / metonimias*, la cuarta es *tomar la investigación como práctica de vida*, la quinta son las *reverberaciones* y la sexta es lo que el grupo de la UBC/Vancouver denominó *excesos*.

La *contigüidad* se refiere a las palabras y términos compuestos y con intención de simultaneidad, tal como el propio neologismo “A/R/Tografía” o la figura del “arte-educador” y mismo la indicación sobre la cual acabamos de aclarar, de “práctica conceptual”. Son ideas que nacen juntas y que permiten la coexistencia de sentidos, relacionando y constituyendo alianzas entre diferentes matrices conceptuales que pasan a presentar un carácter indivisible.

Las *aperturas*, al contrario de la contigüidad, proponen una discontinuidad. Ellas abren espacios para recorrer *camino in between*, o sea, entre lo que parecía amalgamado. Las aperturas buscan brechas imprevisibles y nos llevan a salir de la zona de confort para que cosas nuevas puedan ocurrir. En tal espacio de grieta es donde nos encontramos más inseguros y, como consecuencia de este vacío, somos desafiados a crear.

Por medio de las *metáforas y metonimias*, el A/R/Tógrafo crea asociaciones y semejanzas que acercan el lector o el espectador a otras realidades a través de *palabras imágenes* que hagan

sus ideas más comprensibles y accesibles al universo sensorial de los demás. Por eso podemos decir que la A/R/Tografía incentiva el uso de una escritura creativa que proponga un acercamiento entre las palabras, las imágenes y otras sensorialidades con el objetivo de acceder a los diversos imaginarios del lector-espect-actor.

La *indagación vital* [*living inquiry*] es una práctica conceptual que la autora Rita Irwin también denomina *investigación viva*, en el sentido de que “el espíritu de indagación continuo, nunca se dará por terminado” (Irwin, 2013). En este punto, tomo la libertad de relacionar la indagación vital al concepto del arte de vivir y de las obras que se hacen fuerza y sangre, conforme lo planteó Foucault (1999, p. 296) al referirse a la vitalidad del ejercicio de la escritura personal como forma de promover la estetización de sí. Sucintamente, de acuerdo con este concepto de *living inquiry*, Irwin sugiere que el trabajo del A/R/Tógrafo es una manera de ser y de estar, una forma de vivir. De ese modo, veo que las prácticas de los artistas y las prácticas de los educadores se convierten en lugares de investigación, y viceversa. En concreto, la investigación A/R/Tográfica ya no se percibe desde una perspectiva científica tradicional, sino desde un punto de vista alternativo, donde investigar es un estilo de vida íntimamente ligado a las artes y la educación.

Las *reverberaciones* se refieren a la proyección de las relaciones que un elemento de la pesquisa va tejiendo con los otros, “estableciendo vínculos y conexiones hasta expandirse en la construcción de nuevos significados” (Irwin, 2013, p. 112). En el caso específico de esta investigación, veo que el concepto de reverberación viene al encuentro de la imagen suscitada

por el término flujo; es una especie de irradiación que inevitablemente genera cambios a cada nuevo movimiento de un componente en relación con los demás. Las reverberaciones también pueden entenderse como las contribuciones provenientes de otras áreas de conocimiento para el campo extendido de los estudios sobre un tema. Para ejemplificar, tomo el caso particular del estudio de las teorías matemáticas de Mandelbrot (1982) para comprender el concepto de fractal, fundamental para descifrar la circulación de uno de los flujos formativos que investigué en la presente tesis.

Como sexta y última práctica conceptual planteada por los teóricos de la A/R/Tografía está el exceso. Según Rita Irwin (2013), el exceso es un llamado para observar de nuevo lo que ha sido ignorado o rechazado anteriormente. El exceso reside en las sobras y en los desbordes de la investigación, que se transforman allí en un suplemento, algo que agrega a la obra más de lo estrictamente necesario. En el caso específico del presente proceso de investigación, percibimos que el exceso se manifestó al revisar algunos trabajos iniciales que parecían no tener importancia para esta tesis, como es el caso de las entrevistas realizadas cuando llegué a Colombia. En aquél entonces, traía otro tema en mente, pero al volver a ellas encontré revelaciones insospechadas que me posibilitaron comprender mejor el tema actual. Otro ejemplo de exceso está en el nuevo sentido que tomaron las obras realizadas durante las experimentaciones artísticas propuestas en el ámbito de los primeros seminarios del doctorado.

## Las cuatro características generales del trabajo de los A/R/Tógrafos

Además de estas seis practicas conceptuales referentes al modo de actuar de la A/R/Tografía, considero que otro punto importante de esta propuesta metodológica está en “*los cuatro R*” propuestos para caracterizar el trabajo de los A/R/Tógrafos. De acuerdo con Rita Irwin (2013, p. 109), el quehacer A/R/Tográfico se caracteriza por ser *receptivo, recursivo, introspectivo [reflexivo] y responsable*.



Figura 36

El A/R/Tógrafo es *receptivo* en la medida en que recibe y repiensa sobre lo que pasó y lo que todavía podrá pasar con relación a la temática/problemática que está siendo investigada. La receptividad se torna más clara cuando, a la luz de Paulo Freire (2005) nos percibimos como seres históricos, conscientes de nuestra historicidad e inconclusión. La historicidad se manifiesta cuando caímos en cuenta de que el mundo donde vivimos no siempre fue como está, ni

siquiera se mantendrá así por mucho tiempo. Sabemos que los cambios son constantes y que hay razones estratégicas que llevan las cosas a cambiar en dirección a un sentido u otro. Ser receptivo es también ser crítico y saber lidiar con tales transformaciones.

El segundo R indica que el trabajo A/R/Tográfico es *recursivo* a medida que permite un desarrollo en espiral, donde a cada vuelta las ideas van evolucionando de forma distinta, llegando a rangos cada vez más elevados. El carácter recursivo tiene que ver con el ir y venir, aunque se vuelva siempre como otro. Podemos relacionar la recursividad propuesta a los A/R/Tógrafos con el concepto deleuziano de ritornelo. Este autor toma el término ritornelo de una figura proveniente de la escritura musical, un símbolo que indica un fragmento que se repite en distintas partes de una composición. Transponiendo la idea de repetición para la filosofía, dada la influencia del tiempo, del espacio y demás variantes, el ritornelo pasa a ser visto como un volver diferente. Del mismo modo, la investigación A/R/Tográfica será recursiva cuando demuestre un pensamiento espiralado, que vuelve a pasar por las mismas cuestiones, pero a cada vez el investigador las comprenda más y mejor.

Respeto a la tercera característica, el trabajo es *reflexivo o introspectivo* en la medida en que interroga y cuestiona los propios prejuicios, suposiciones y creencias del investigador. Moverse en una investigación requiere reflexionar y poner a prueba antiguas certezas. Hay que abrir espacio para los nuevos conocimientos en el comfortable territorio de lo que ya estaba dado como puesto; y esta apertura suele desacomodar. La actitud reflexiva trata de razonar hasta qué punto y en cual medida las

nuevas lógicas interfieren en la investigación y en el propio ser del investigador. En este sentido, vuelvo a Morin (1999) para quien uno de *los siete saberes necesarios para la educación del futuro* es aprender a convivir con la incertidumbre. Concibo así que el ejercicio reflexivo es una manera de salvaguardar nuestra propia condición racional, lo que no quiere decir que defienda una racionalización fría, ajena de cualquier emoción sensibilidad. Interpretolareflexión propuesta para el trabajo A/R/Tográfico según la vigilia de la razón propuesta por Edgar Morin (1999, p.45), para quien “la racionalidad, si no mantiene su vigilancia autocrítica, cae en la racionalización”.

El cuarto y último R indica la característica de que la actuación del A/R/Tógrafo es *responsable*, una vez que asume la responsabilidad de actuar éticamente con los participantes de la investigación. Teniendo en vista que una obra A/R/Tográfica sobrepasa el trabajo solitario de tejer consideraciones teóricas sobre un tema, sino que deviene de un trabajo práctico que suele involucrar otras personas en diferentes contextos, el tema de la responsabilidad gana mucha más significado e importancia. Además de responsabilizarse por la idoneidad y seguridad de los participantes, hay que ser responsable por las actividades que se proponga, con el tratamiento de los datos construidos e incluso con la forma como se discute y analiza cada punto de la obra.

En términos generales, la propuesta es que las seis prácticas conceptuales (contigüidad, aperturas, metáforas, prácticas de vida, reverberaciones y excesos) se sumen a las cuatro características (receptivo, recursivo, reflexivo y responsable) y se mantengan en constante movimiento

de *práxis*, entre la acción poética y la teoría incorporada, creando así nuevos espacios dentro y en torno del proceso de investigación, donde cosas nuevas puedan continuamente irrumpir (Días, 2013).

De esta forma, la A/R/Tografía fue el camino que se fue construyendo al caminar, donde a cada paso dado he logrado encontrar novedades. Un proceso de investigación vivo realizado en comunión con otros arte-educadores, todos conscientes de nuestra condición de historicidad y de constante formatividad. Al partir del movimiento de arte-educación y su fuerza colectiva, me propuse a realizar esta investigación A/R/Tográfica sobre los flujos formativos, contando con la participación de una comunidad A/R/Tográfica, formada inicialmente por nueve arte-educadores que participan o participaron de este movimiento en Brasil y Colombia. En un segundo momento se sumaron integrantes del movimiento en Portugal y España desde la Red Ibero Americana de Educación Artística.

Asumiendo las prácticas colectivas como un camino metodológico, he logrado la posibilidad de incorporar otros saberes y contextos diferentes para la construcción de esta tesis. A seguir, pasaré a tratar sobre la constitución de la comunidad A/R/Tográfica creada específicamente para esta obra y cómo se dieron sus primeros pasos.

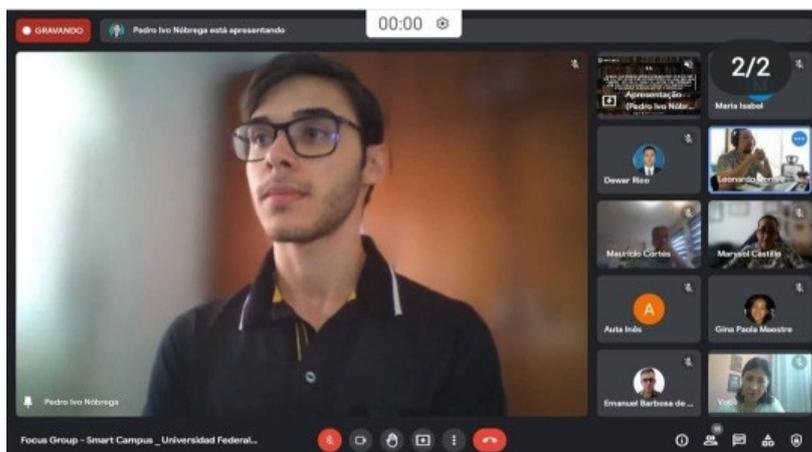
## **2.1. Experimentaciones A/R/Tográficas de mi cuerpo singular y plural**

Habiendo internalizado los seis conceptos y las cuatro características que direccionan los modos de operar de las prácticas investigativas A/R/Tográficas,

empecé a aclarar las ideas sobre el recorrido metodológico que sería realizado por mí y por el grupo que me acompañaría en dirección al objetivo de esta investigación: recorrer los espacios intersticiales entre las artes del performance y la educación artística para comprender los flujos formativos que configuran las teorías y prácticas de los arte-educadores. La idea de seguir en compañía de una comunidad A/R/Tográfica parecía la opción apropiada para perseguir los flujos formativos de los arte-educadores y acercarme cada vez más a los propósitos de este estudio; sin embargo, luego surgieron las primeras dudas con relación al trabajo comunitario: ¿cómo reunir arte-educadores de dos países diferentes, que no se conocen, para realizar una creación colectiva?, ¿cuáles serían los criterios para buscar y seleccionar a los participantes?, ¿cuál sería mi papel como coordinadora de la comunidad A/R/Tográfica si jamás había trabajado con prácticas colectivas de investigación?

Rodeada por tantas dudas, en aquella etapa del proceso, yo realizaba la pasantía doctoral en la Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, bajo la tutoría de la investigadora Adriana Chim-Miki y, como estábamos inmersos en la pandemia del COVID-19, todos los encuentros los realizábamos en modo virtual. Las actividades durante la pasantía me llevaron a comprender mejor las prácticas colectivas de investigación, al participar de grupos focales con diferentes investigadores de otras áreas de conocimiento, vinculados a varias universidades de diversos países. La experiencia con los grupos de investigación coordinados por mi tutora brasileña, Adriana Chim-Miki, me proporcionó una serie de

aprendizajes sobre cómo conducir una investigación desde prácticas colectivas, conociendo otros métodos, nuevos teóricos, organizando reuniones telepresenciales, proporcionando debates desde la distancia, documentando las discusiones y analizando posibles resultados. Aprendizajes que se mostraron valiosos para concebir y convocar una comunidad A/R/Tográfica, que trabajaría a partir de encuentros colectivos en el ambiente virtual.



Como resultado de la referida pasantía doctoral, escribí, en conjunto con la profesora Chim-Miki, un artículo titulado *Prácticas colectivas de investigación: de los grupos focales a las comunidades A/R/Tográficas* (D'Oliveira y Chim-Miki 2023). En este trabajo, realizamos una revisión de la literatura, para mostrar las transformaciones entre las formas más conocidas de investigación grupal, tales como los Grupos de Discusión (Manrique, 2009; Godoi, 2015), Focus Group (Schröder & Klering, 2009; Tuttas, 2015) y grupos Delphi (Wright & Giovinazzo, 2000; Okoli & Palowsky, 2004; Varela-Ruiz et alii, 2012) hasta llegar a la potencia de las Comunidades A/R/Tográficas (Días, 2013; Irwin, 2013; Hernández, 2019). Así, al mismo tiempo en que comprendía teóricamente los propósitos y las transformaciones en las

prácticas colectivas de investigación, sean cuantitativas, cualitativas o postcualitativas, me iba sintiendo más cómoda y segura para emprender las acciones prácticas y artísticas que este proyecto requería.

### **Del conocimiento incorporado al gesto A/R/Tográfico**

Para esbozar los pasos metodológicos que harían parte de la presente A/R/Tografía, seguí los preceptos de mis antecedentes sobre el tema del *conocimiento incorporado*, presente en las obras de Taylor (2011), Gómez-Peña (2005), Csordas (2010) y Bourriaud (2008) hasta llegar a la noción de *gesto*, de Marie Bardet (2018), la cual permite considerar el cuerpo a modo de una dimensión móvil del pensamiento. Esta autora propone pensar una corporeidad *entre* gestos más que sobre los cuerpos, gestos que atraviesan la oposición entre material e inmaterial y abren la posibilidad de establecer una articulación entre prácticas artísticas y sociales (Bardet, 2018, p.22). De este modo, pasé a ensayar gestos corporales que se movían en torno de mis percepciones sobre los flujos formativos y el proceso A/R/Tográfico que estaba atravesando.

Volverse compás atento al abanico de sentidos y no solo a lo visual, devenir sismógrafa de las fuerzas (gravitatorias particularmente) en curso, escuchar los feedbacks propioceptivos a través de cada gesto, desarrollar capacidades de hacer escuchando y escuchar haciendo, son propuestas que atraviesan la danza contemporánea y de improvisación en particular (Bardet, 2012: 115-136). Danzas concretas que hacen y que piensan gestos como milieu, es decir, como entre y ámbito a la vez, que afirman unas corporeidades distintas a un cuerpo objeto y unas relaciones implicadas en el entorno (Bardet, 2018, p.23).

En tal sentido, los pasos que llevaron a la creación de una comunidad A/R/Tográfica capaz de acompañarme en esta investigación, surgieron de aquel ejercicio artístico corporal que realicé en la sala de mi casa, durante un atardecer del mes de agosto de 2021. Una especie de danza particular, inspirada por el deseo de comprender el tema de los flujos formativos en compañía de otros arte-educadores. Los gestos terminaron por indicar el curso a seguir y se materializaron en las siguientes metáforas: (1) El llamado; (2) Vestirse del otro; (3) Gotear; (4) Lagunas; (5) Confluencias; (6) Remolino; (7) Corrientes; (8) Flujos de creación; (9) Surfear la ola; (10) Remanso.

Pasada la etapa de experimentación corporal, complementé los referidos gestos con una creación pictórica en acuarela, todavía llevada por la liquidez y el tema del agua y AG(u)A, recurrente en mis trabajos anteriores. Al mismo tiempo, durante la ejecución de la pintura, realicé una grabación en video, que luego se transformó en un *time-lapse*. Entonces percibí que, a cada acción artística, el encadenamiento de los pasos metodológicos y los despliegues peculiares de cada gesto se tornaban cada vez más claros. El conocimiento pasa por el cuerpo, fluye a través del gesto y suscita nuevos conocimientos, en un bucle infinito.

### **2.2. Diez gestos metodológicos para una comunidad A/R/Tográfica**

Muchas fueron las acciones artísticas, investigativas y pedagógicas que he realizado hasta llegar a los diez gestos metodológicos que encaminarían cada una de las etapas de esta investigación a ser realizada en conjunto con una Comunidad A/R/Tográfica. Paso ahora a aclarar el modo

particular en que cada uno de los diez gestos se desplegó y aportó en la conducción de este proceso:

2.2.1. *El llamado* – Gesto de convocatoria. El filósofo italiano Antonio Negri, en el texto *La constitución de lo común* (Negri, 2006), sostiene que la constitución de una comunidad requiere que sus miembros tengan algún interés en común que conlleve a la sensación de pertenencia. A partir de este entendimiento, de que la comunidad es un espacio que reúne personas con intereses en común, es que surge la siguiente pregunta: ¿cómo encontrar y reunir personas que compartan los mismos intereses de esta investigación? Por lo tanto, este primer gesto metodológico tenía como objetivo conformar un grupo que se sintiera atraído por la identidad arte-educadora, en el contexto Brasil-Colombia y luego entre Portugal y España. Esto se logró a través de la propagación de una convocatoria<sup>12</sup> abierta que circuló de manera virtual en algunas redes de las cuales hago parte, como AGA, FAEB, CLEA, INSEA y en grupos de profesores de Educación Artística de los referidos países.

había tenido contacto anteriormente y con los que me sentía de alguna manera identificada. La convocatoria que circuló en las redes invitaba a hacer parte de la creación de una video performance de carácter colectivo sobre los flujos formativos de los cuerpos arte-educadores. De un total de nueve video performances producidas por los participantes de la comunidad A/R/Tográfica, seis vinieron por invitación personal, dos llegaron a través de la convocatoria y la novena era yo. En términos de nacionalidad, esta comunidad inicialmente estuvo conformada por dos brasileñas residentes en Colombia, tres colombianos que ya estuvieron y trabajaron en Brasil, una argentina que vive en Alemania y ha participado activamente del movimiento de arte-educación en Brasil, una colombiana que nunca ha estado en Brasil y dos brasileños que tampoco estuvieron en Colombia. Los participantes de España y Portugal llegaron en un momento posterior al de la producción de videoperformances. Sobre la participación de ellos trataré en el capítulo 4, que trata sobre el juego de la deriva.

2.2.2. *Vestirse del otro* – Gesto de acercamiento. Este movimiento de otredad contempla la importancia de la empatía entre los arte-educadores a partir de sus contextos y sus diferentes intereses al participar de esta investigación. Fue el gesto en el que recibí las inscripciones e hice los primeros contactos con los participantes, aclarando dudas individuales y buscando sintonizar con la subjetividad de cada persona que conformaría la comunidad A/R/Tográfica, siempre de acuerdo con los tiempos y las fechas establecidas en el cronograma del proyecto. El gesto de *vestirse del otro*, además de aclarar dudas, trató sobre todo



Figura 38

Además, durante el periodo del llamado, realicé algunas invitaciones personales a profesionales con cuyo trabajo

<sup>12</sup> Ver anuncio animado de la convocatoria en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=MkgZr6vD35k>

de subrayar los cuatro compromisos de los A/R/Tógrafos propuestos por Rita Irwin (2013, p. 157): [1] el compromiso con una determinada manera de ser y estar en el mundo; [2] el compromiso con la indagación, que tiene que ver con la característica de living inquiry o investigación viva, presente en el apartado anterior de este texto; [3] el compromiso de negociar el empeño personal en una comunidad de pertenencia, de ahí la importancia de la referencia de Antonio Negri (2006) sobre lo bien común; [4] el compromiso de crear prácticas que problematicen y reflejen la diferencia. Ser, indagar, pertenecer y hacer diferencia, aquí están los compromisos iniciales que adoptamos en nuestra comunidad A/R/Tográfica. De acuerdo con la responsabilidad, característica del trabajo de los A/R/Tógrafos y teniendo en vista al cuidado y seguridad de todos, resalto que, antes de empezar los trabajos, cada participante ha firmado un consentimiento informado según lo determinado por la legislación nacional e internacional de ética en la investigación y en acuerdo con el Comité de Bioética de la universidad. Así, veo a este gesto, no solo como un compromiso con el otro, sino también una forma de cuidado con nosotros mismos.

2.2.3. *Gotear* – Gesto de comunión. El proceso de construcción de la obra A/R/Tográfica es lento y requiere paciencia a cuentagotas. De esta forma, el gesto de gotear empezó con algunas pocas y largas reuniones de presentación y discusión sobre el tema de la investigación, donde todos tuvieron tiempo para hablar y escuchar. En las reuniones, fuimos conociéndonos, discutiendo conceptos teóricos y aclarando detalles artísticos, investigativos y

pedagógicos sobre la creación de los fragmentos audiovisuales que conformarían la obra colectiva. Para eso, compartimos lecturas y trabajamos sobre un material introductorio sobre el lenguaje de la video performance. Además, en las reuniones siguientes se les indicó a los participantes el formato y el tiempo en el que deberían grabar sus piezas video performáticas y también se enfatizó la importancia de la utilización de objetos de referencia, a partir de los cuales explorarían los movimientos corporales que les parecieran significativos en la constitución de los flujos formativos de cada uno al tornarse arte-educador. Metafóricamente, en esta etapa, cada gota representaba una reunión preparatoria; este periodo de “gotear” se dio entre octubre y noviembre de 2021, totalizando tres reuniones sincrónicas y telepresenciales de la comunidad A/R/Tográfica. Después de estas primeras reuniones preparatorias, hubo muchos otros encuentros, pero los demás contactos siguieron ocurriendo de forma más rápida, a través de un grupo de WhatsApp.



Figura 39

2.2.4. *Lagunas* – Gesto de creación de fragmentos audiovisuales. En la etapa de las lagunas se dio la concepción, grabación y producción de las video performances

individuales. Durante cerca de tres meses, entre diciembre de 2021 y marzo de 2022, los participantes de la comunidad A/R/Tográfica estuvieron produciendo separadamente sus video performances y, siempre que necesario, se les asesoraba y aclaraba dudas que eventualmente surgían durante este proceso. Todo el ecosistema de la laguna había que estar en conformidad con el tema de los flujos formativos de los arte-educadores: cuerpo, objeto, cámara, sonidos y movimientos en un espacio significativo para que se realizara la acción video performática. Es importante aclarar que, como miembro de la comunidad, yo también he producido mi fragmento audiovisual, de acuerdo con las normas acordadas en el momento anterior. Otro detalle que debo resaltar es que, durante el gesto metodológico de las lagunas, aparecieron muchas dificultades de carácter técnico al momento de grabar, muchas veces con sus celulares personales, o también en el momento de la edición de los videos. En sus lagunas particulares, algunos participantes usaron guiones audiovisuales, otros decían que no se consideraban artistas y que, como docentes, tenían en cuenta más a las producciones de sus estudiantes, lo que les dificultaba exponer sus propias producciones artísticas. Finalmente, ocho de los nueve participantes necesitaron ayuda extra y tuvieron que conformar pequeños equipos para tornar viable la producción de sus video performances, fragmentos de la obra colectiva mayor que realizaríamos más adelante.

2.2.5. *Confluencia* – Gesto de recepción. Este fue el momento dedicado a la confluencia de diferentes fragmentos que compondrían la obra final y empezó cuando pasé a recibir los archivos con las

video performances producidas por cada uno de los participantes de la comunidad A/R/Tográfica. La llegada de los videos acompañados por los más diversos materiales de apoyo fue la materialización de lo que Rita Irwin (2013) había escrito sobre los datos de la investigación:

Para algunos investigadores, la idea de que los objetos artísticos sean datos y que el proceso de investigación sea el análisis de esos datos es difícil de aceptar. La razón de esto radica en que los datos se entienden como información verificable, organizada o simbólica. Los a/r/tógrafos prefieren pensar en las prácticas de los artistas y los educadores como ocasiones para la creación de conocimiento (Irwin, 2013, p.108).

Agregamos a esta consideración el hecho de que en una investigación A/R/Tográfica los datos no son detectados como algo estrictamente objetivo que siempre estuvo ahí, sino que son producidos considerando la subjetividad a través de una serie de creaciones inéditas. De esta forma, en esta etapa de confluencia, se hizo un acercamiento a los primeros datos provenientes de las producciones individuales de los A/R/Tógrafos y mediante numerosas conversaciones se examinó la pertinencia y la capacidad de ensamblaje de cada fragmento recibido con relación a la propuesta general del proyecto. En algunos casos se hizo necesario realizar ajustes o mismo aclaraciones teóricas sobre la concepción de las piezas video performáticas producidas por los A/R/Tógrafos. Además del recibimiento y análisis preliminar de todos esos archivos, la confluencia fue el momento de organizar y catalogar las obras, que deberían haber sido enviadas en formato mp4 para luego guardarse en carpetas identificadas con los respectivos

nombres de los autores, juntamente con las fichas técnicas, textos suplementarios y los formatos de consentimiento informado.

En medio a la confluencia de materiales recibidos, es importante resaltar que algunos trabajos llegaron acompañados de referencias musicales, algunas grabadas y enviadas a través de archivos en formato mp3. Todas esas indicaciones fueron recogidas, almacenadas y utilizadas en una posterior creación de audio que reuniría una multiplicidad de sonidos en una misma banda sonora que acompañaría la ambientación de nuestra futura obra colectiva de video instalación A/R/Tográfica.

*2.2.6. Remolino – Gesto de discusión.* Las obras producidas generaron nuevos motivos para el intercambio entre los participantes con la finalidad de establecer discusiones en torno a la obra colectiva que estábamos por inaugurar. En este sentido, el remolino marcó una segunda ronda de encuentros telepresenciales, sincrónicos y asincrónicos, lo que promovió un compartir de impresiones sobre las relaciones entre la creación individual que habían realizado y la futura obra de video instalación que todavía sería realizada por la comunidad A/R/Tográfica. Así, el remolino fue el momento de compartir y registrar experiencias sobre los procesos individuales de elaboración, grabación y edición de las video performances y apuntar perspectivas respecto a la exhibición colectiva que ocurriría en el evento que tendría lugar en un espacio cultural de Medellín, durante el segundo semestre del año de 2022. Las discusiones giraron en torno de cómo realizar la propuesta inicial de proyectar todas las video performances en un espacio con características determinadas y desde allí generar un ambiente propicio para dar

lugar a la video instalación. Entre tantas discusiones, destaco la fecha del primer remolino, que ocurrió en enero de aquel año de 2022, por medio de la plataforma Zoom. Luego siguieron varios otros remolinos y discusiones que se dieron por medio del grupo de WhatsApp.

*2.2.7. Corrientes – Gesto de análisis y síntesis.* Luego de la recopilación de todo el material producido y de las discusiones con los demás A/R/Tógrafos sobre los procesos de producción de las video performances y de las ideas para la ejecución de la video instalación, empecé a identificar las corrientes teóricas, artísticas y pedagógicas que me llevarían a comprender los saberes y prácticas de las y los arte-educadores, rasgos que configurarían lo que vengo llamando de flujos formativos. Durante este periodo, profundicé el análisis de las video performances, a través de las nociones de archivo y repertorio indicadas por Diana Taylor (2011), y así se fueron desprendiendo algunos conjuntos de palabras, semejante a los mapas conceptuales, cartografías hidrográficas que empezaron a indicar las primeras imágenes metafóricas de lo que serían los flujos formativos. Tales metáforas, construidas a partir de las reflexiones generadas por un análisis más profundo sobre las video performances, fueron sugiriendo nombres a los flujos formativos. La práctica de pensar por imágenes también llevó en consideración el concepto benjaminiano de constelación (Benjamin, 2008) para quien las imágenes llevaban a una filosofía dialéctica revolucionaria, tal como el concepto de formismo, que, según Michel Maffesoli (2000, p. 192), es “un análisis que se complace en dibujar grandes cuadros que tienen por función apenas hacer que se sobresalga la efervescencia vital, y dar

a eso una apariencia de orden intelectual”. En suma, el gesto de las corrientes fue determinante para la concepción de esos dibujos efervescentes y el nombramiento de los flujos formativos que se sobresalieron de las imágenes que aparecieron en las video performances, hallazgos sobre los cuales hablaré de forma más detenida en el próximo capítulo de esta tesis.

2.2.8. *Flujos de creación* - Gesto de montaje y activación de la obra colectiva. Paralelamente al trabajo conceptual desarrollado en las corrientes, este octavo gesto apunta para el trabajo artístico de composición de la obra A/R/Tográfica que sería presentada en el evento y la consecuente elaboración del proyecto pedagógico derivado de la muestra. El espacio elegido para la video instalación fue el Parque Biblioteca Belén, un centro cultural ubicado en el corazón de uno de los mayores y más tradicionales barrios de la ciudad de Medellín. Como ex habitante de Belén, guardé en la memoria la sorprendente sensación que me atravesó la primera vez que ingresé en aquel espacio, que fue proyectado por el arquitecto japonés Hiroshi Naito<sup>13</sup>, y que presenta en el centro de su patio interno un inmenso espejo de agua. Tal presencia de este elemento me remitió de inmediato a la metáfora acuática y a la liquidez contemporánea que acompaña mis últimos trabajos de investigación. Por otro lado, de acuerdo con la historia del Parque

Biblioteca Belén, el espejo de agua es una invitación para meditar y reflexionar, algo que coincide con los propósitos de toda obra artística, investigativa o pedagógica: invitar a pensar sobre un determinado tema, en este caso, pensar sobre los flujos formativos de los arte-educadores. En atención a ello, en el mes de febrero de 2022, entré en contacto con el departamento de arte y cultura de la Biblioteca de Belén, que desde el principio acogió la propuesta de la video instalación, principalmente debido al interés inédito de realizar una intervención con video arte en el espejo de agua. Los principales desafíos de este gesto giraron en torno de la adaptación de la propuesta a un espacio tan amplio y en cómo proyectaríamos los videos en una pantalla de agua. Los desafíos fueron discutidos con la comunidad A/R/Tográfica y enfrentados con la ayuda de profesionales y de un grupo de estudiantes de Educación Artística que trabajaban conmigo en la asignatura de Taller de Prácticas Curatoriales. Volveré a tratar sobre el tema del montaje e activación de la obra en los próximos apartados de este trabajo.



Figura 40

2.2.9. *Surfear la ola* – Gesto de fruición. En esta etapa, la idea principal era percibir, dejarse afectar y recoger impresiones de lo que pasaría durante el

<sup>13</sup> La videoinstalación ocurrió en agosto del año 2022, cuando el Parque Biblioteca Belén tenía catorce años de existencia, ya que su inauguración fue en el año 2008. Fuente: <https://www.100libroslibres.com/medellin-360-cordial-pujante-y-bella-parque-biblioteca-belen>

curso del evento de activación de la obra A/R/Tográfica. El centro de interés de surfear la ola estuvo en la experiencia estética de lo que atraviesa a los artistas y espect-actores al momento de relacionarse con la obra; experiencia vivencial de inmersión en un tiempo-espacio determinado. Disfrutar el instante eterno que invita a una epifanía irrepetible. Como dice Michel Serres (1995, p. 35), “el acorde perfecto y suave de la tabla sobre la resaca de la ola en la cual vuela el artista equilibrista (...) la obra flota y se desliza sobre el rodillo fluido y escribe en él (...) la inteligencia brilla en lágrimas que se les arrebató el viento”. La metáfora de la obra a flotar y escribir sobre el fluido brillo de la sal del mar y la sal de las lágrimas de inteligencia remete al sentir pensante de la razón sensible que despierta mediante un encuentro estético. Así, el momento de surfear la ola se propuso a reflexionar in situ sobre el equilibrio sutil que balanceaba entre teoría y práctica, el público y la obra, los reflejos en el agua de los cuerpos de las comunidades que habitan aquel espacio y de las imágenes creadas por la comunidad A/R/Tográfica, la mezcla entre proyectos, proyecciones y proyectables. Reflejos y reflexiones que interactuaban con el evento colectivo. Volviendo a la metáfora de Serres, todo este juego resultó en una video instalación que brillaba una inteligencia traspasada por una red de luces y sombras, afectos y afecciones. Una obra A/R/Tográfica que terminó por convertirse en un nuevo mundo posible, habitado por un público atravesado por flujos formativos de arte-educadores.

2.2.10. *Remanso* – Gesto de asentamiento. El remanso es el momento de la escritura final de la tesis. Entre tanto, el remanso no trata de una escritura normal,

sino de una escritura con características A/R/Tográficas que, según Hernández (2013), se hace en combinación entre narrativas visuales y textuales que permitan a los lectores encontrar espacios donde vean reflejadas sus propias historias. Una tesis A/R/Tográfica goza de una bienvenida conexión entre diferentes elementos estéticos tales como el uso de imágenes, indicaciones de sonidos, representaciones performativas y diversos tipos de textos (narrativos, poéticos y ficcionales), de manera tal que nuevos significados puedan emerger de este dialogo entre la teoría y la práctica. En resumen, este décimo gesto indica el remanso de cuándo las olas llegan a la playa, un tiempo de volver a la calma, revisar, registrar y dar a conocer todo el proceso de construcción de los nuevos conocimientos generados durante el trayecto de elaboración de la tesis. Luego de la composición final de la obra A/R/Tográfica en formato publicable, la última actividad propuesta para el remanso es la sustentación pública de la misma.

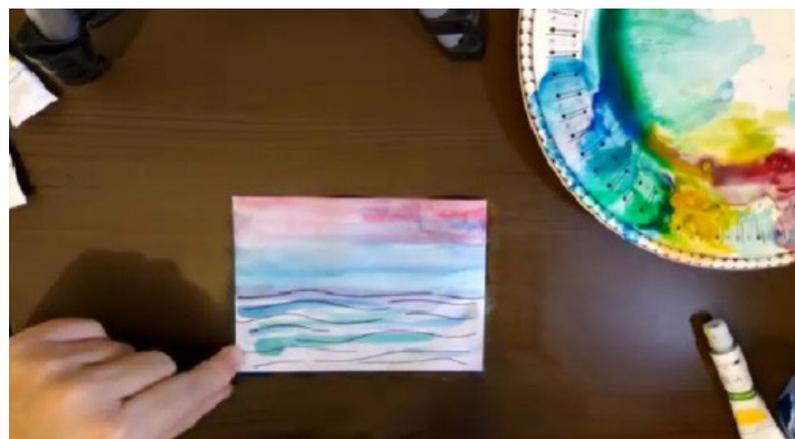


Figura 41

### **Aprendizajes gestuales**

Volvimos a resaltar la importancia de la libre adaptación de la propuesta de Marie Bradet (2018) sobre los saberes gestuales derivados de las epistemologías estéticas y políticas de un cuerpo danzante, para componer los gestos metodológicos

de la presente tesis. Con eso, hemos vivenciado considerar nuestros cuerpos como dimensiones sensibles y materiales de nuestra experiencia, que también es experiencia de pensamiento y de lucha (Bardet, 2018, p.16). Las indicaciones de los gestos, tomados como acción de auto-organización de los cuerpos en relación con el ambiente, fue esencial para dibujar la ruta y caminar sobre ella en dirección a los resultados pretendidos. También hay que subrayar que la atención a las sutilezas de cada detalle de la investigación se torna más relevante en la medida que los saberes pasan por la dimensión corporal y sensible. Tal afirmación confirma la potencia del verbo acuerpar como un llamado a la relacionalidad que se da entre las prácticas artísticas y los saberes socialmente relevantes.

(...) se forjó un nuevo verbo, acuerpar, la mayor parte de las veces conjugado en primera persona del plural, acuerparnos. Cuerpo deja de poder ser sustantivo para volverse verbo, acto, gesto. Acuerpar como un abrazar que también es tomar cuerpo, meter el cuerpo, ocupar la plaza intrínsecamente en relación (Bardet, 2018, p.25).

Además de confirmar la factibilidad de las epistemologías del cuerpo en una investigación A/R/Tográfica, el trabajo con los diez gestos metodológicos me ha posibilitado responder al deseo inicial de ejercitar la praxis arte-educadora, que buscaba pensar sobre la arte-educación que hacemos al mismo tiempo en que se hace la arte-educación que pensamos. El sentir-pensar-hacer que la comunidad A/R/Tográfica ha logrado alcanzar por medio de estos gestos acercó tres campos designados como las ciencias de la educación, el campo de las artes y la filosofía. Si bien concordamos que el trípode del conocimiento asienta sus bases en esos tres modos de construcción de saber

- arte, ciencia y filosofía - considero, junto a los teóricos de la Investigación Basada en las Artes (Eisner, Hernández, Marín-Viadell, Irwin, Días, Oliveira, Charréu), que hemos logrado aquí demostrar que el conocimiento producido por la praxis artística se alza al mismo grado de importancia que los otros dos pies del trípode que son los saberes científicos y las reflexiones filosóficas.

Por fin, lo que logramos aprender con estos gestos y en compañía de esta comunidad A/R/Tográfica, se trata de valorar la potencia grupal para un proceso investigativo que se despliega de una praxis arte-educadora horizontal, colectiva, transdisciplinaria, donde los diferentes saberes son llevados en cuenta y adaptados de acuerdo con una convivencia ética, estética y política no jerárquica. Es decir, cada miembro de la comunidad aportó desde su experticia personal y su visión de mundo auténtica y particular, en un trabajo simultáneamente artístico, investigativo y pedagógico que culminó con la creación de la obra *Cuerpos arte-educadores – Flujos formativos desde una perspectiva-A/R/Tográfica*, expuesta en el evento de la Biblioteca de Belén y presentada en las páginas de esta tesis.

### **2.3. Recorporealización de la formatividad arte-educadora – Video performances**

La materialización de las obras de videoarte con carácter A/R/Tográfico originadas durante el curso de esta investigación se dio en dos momentos, uno de creación de fragmentos individuales y otro de composición de la obra colectiva. En la primera etapa, los integrantes de la comunidad crearon nueve video performances y en la segunda, juntamos

todo este material, editamos, agregamos elementos y concebimos una video instalación presentada al público en un espacio cultural de Medellín. Entre tanto, es necesario aclarar que tanto la video performance como la video instalación son dos lenguajes derivados del videoarte.

Durante las primeras reuniones de la comunidad A/R/Tográfica, nos dedicamos a explorar el concepto de artes de acción, tomado desde sus despliegues específicos para este trabajo, que son las artes que fluyen, es decir, aquellas que se presentan en un tiempo-espacio efímero. Ya decimos anteriormente que tales obras “de acción” se tratan de acontecimientos y por eso no se prestan para ser coleccionables ni comercializables. Las artes de acción tampoco pretenden conservarse expuestas en un museo, sino que se perpetúan y dejan marcas tan sólo en la memoria de quienes las vivenciaron.

Dada la comprensión de las características de estas artes “líquidas”, elegimos trabajar en la intersección entre el lenguaje de video, con su torrente de imágenes electrónicas y simbólicas, el lenguaje de las artes performáticas, que contemplan los saberes de cuerpos en movimiento y el lenguaje de la instalación, que permite la interacción de la obra con el público, invitado a relacionarse con la presencia de las materialidades en un espacio determinado. Fue en este intermedio entre tres diferentes lenguajes artísticos contemporáneos (video, performance e instalación) que nos propusimos a investigar los flujos formativos de los arte-educadores.

El acercamiento al videoarte empezó con la realización del taller poético (07/11/2021) propuesto por el

colectivo *Por un grano de tierra* [*Por um grão de terra*]<sup>14</sup> seguido de una lectura y discusiones sobre el concepto de *recorporealización*, de Ana Sedeño (2013), además de la apreciación de obras<sup>15</sup> de uno de los principales referentes artísticos sobre el videoarte, el surcoreano Nam June Paik.

La proyección del taller poético *Por un grano de tierra* permitió a la comunidad A/R/Tográfica reflexionar sobre algunos momentos estratégicos del proceso de creación en videoarte, tales como la concepción de la idea como un deseo, el flujo de las imágenes en movimiento, la edición de video y el cuidado con el audio. Utilizando la metáfora del fuego, el taller invita a buscar una chispa que se enciende por una razón específica y que hace brillar nuestros ojos; el deseo inflamado alimenta una mirada ávida que atraviesa la cámara con el objetivo de mostrar algo que necesita ser dado a conocer. Igual que se propuso con la metáfora del fuego, el taller se sirve del elemento agua para provocar una mirada sumergible que nos lleva a una inmersión en la tarea de acompañar el fluir de algo que se mueve entre diferentes obstáculos.



Figura 42

<sup>14</sup> Taller disponible em <https://www.youtube.com/watch?v=nTMtchri7EQ>

<sup>15</sup> Algunas obras analizadas fueron TV Buda (1974); Electronic Superhigh (1995); Fin de Siècle II (1989); TV Garden (2000).

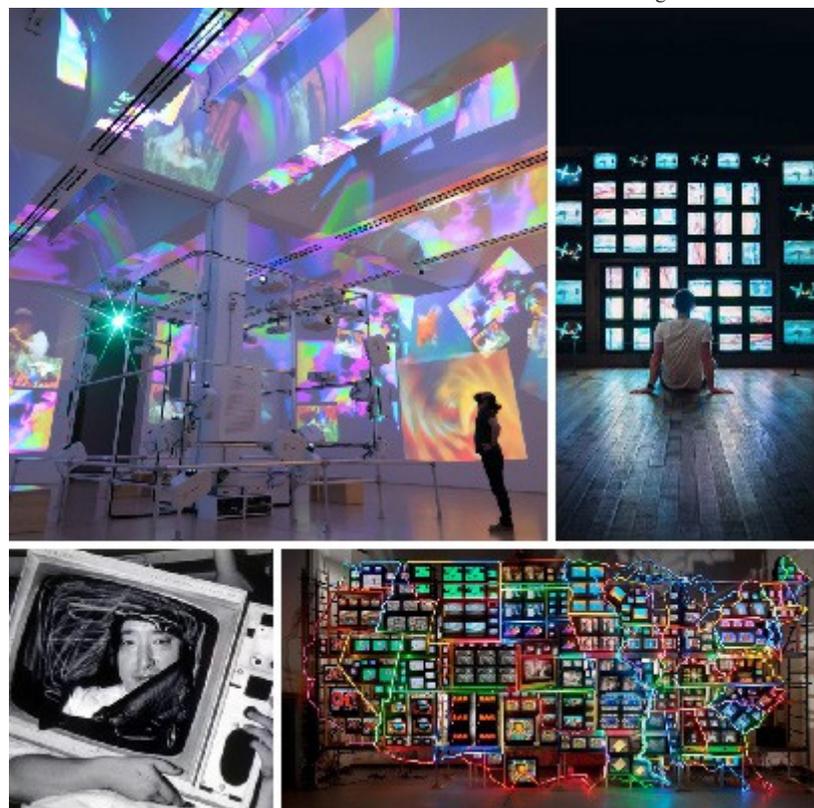
Frente a la metáfora del agua, el taller indica que el objetivo de la cámara es perseguir imágenes en movimiento. Delante del elemento tierra, este taller resalta la importancia del tiempo, la paciencia y la dedicación para analizar, seleccionar y organizar cada registro durante el proceso de edición de video. Por fin, con la metáfora del aire, el taller apunta para los cambios de perspectiva, el factor sorpresa que nace de la apertura a lo inesperado y para la sensibilidad necesaria en el momento de agregar la banda sonora a la obra de videoarte.

Además de las indicaciones del taller de videoarte, durante el proceso de preparación para la acción video performática, nos hicimos acompañar por los estudios de Ana Sedeño (2013), para quien la video performance permite experimentar un proceso de *recorporealización*, donde uno puede explorar facetas de un cuerpo improbable desde la mediación tecnológica, al hacer uso de sus recursos de edición y montaje; tales recursos pueden subvertir los ángulos de la mirada, sobreponer perspectivas, acercar, alejar, cambiar la velocidad de los movimientos, creando así una nueva realidad electrónica. El nuevo cuerpo tecnológico, *recorporealizado*, puede desplegarse, mezclarse, repetirse, invertirse, jugar con colores, con la nitidez, dividir o multiplicar planos, construir o deconstruir tiempos y espacios, en fin, este insólito cuerpo atravesado por la tecnología es capaz de formar y ser formado a través de la ocurrencia de distintas formatividades.

Luego de los acercamientos a los lenguajes del videoarte, pasamos a relacionar los lenguajes de la video performance con el de la video instalación, a partir del análisis de algunas obras del artista surcoreano Nam June Paik que vivió entre 1932 y 2006. Paik

participó activamente del grupo Fluxus, considerado la última vanguardia artística del siglo XX. El movimiento Fluxus ejerce una notable influencia en la presente investigación, por su carácter contestatario, precursor de los rasgos desacralizados y desacralizadores del arte contemporáneo, al promover el pacto con la vida cotidiana y la atracción por todo lo que se encuentra en movimiento; en este sentido, la video instalación creada para esta investigación comparte con este movimiento Fluxus el interés por la subversión de la cultura de masas, representada por el uso artístico y reflexivo del brillo de las pantallas. Al desubicar el propósito mayormente publicitario de las pantallas, convirtiéndolas en obras estéticas que reúnen forma y contenido, llamamos la atención para otras posibilidades de alteración del *status quo* para que el arte proporcione un nuevo entendimiento que indique otras perspectivas de ver y vivir la vida.

Figura 43



En el contexto de los años 1960 y 1970, el trabajo de Paik hacía una crítica a la

televisión y a la seducción de las imágenes en movimiento. De acuerdo con sus palabras: “En el fondo, yo quería ir simplemente allí donde nadie había llegado. Todo el mundo miraba la televisión como si fuese lo más normal del mundo. Pero yo quería saber qué se podía hacer con ella: puro Fluxus. Fluxus es pisar tierra virgen” (Paik, en Baigorri, 2006, p. 38). En el caso específico de la presente obra A/R/Tográfica la pantalla migra desde la televisión a los computadores y dispositivos móviles de telecomunicación, como los teléfonos celulares, explorando la reflexión estética a partir de las tecnologías ordinarias. Cuando no se usan críticamente, las *mass-media* (Morin, 1966, p.20) suelen alienar al pensamiento y a los sentidos, como lo hace la dinámica masiva de los grandes conglomerados de comunicación e información por detrás de las pantallas.

A partir del estudio de la obra de Paik, empezamos a concebir lo próximos pasos para la creación de la obra que serían los gestos denominados lagunas y confluencias, a saber, todo el proceso de producción, y edición de los fragmentos audiovisuales. En esta fase, como en un rompecabezas, cada video performance traería una versión distinta sobre los flujos formativos, lo único que conectaría las piezas sería el uso de la tecnología y los movimientos corporales de los arte-educadores que osarían explorar y se expresar con sus creaciones.

Luego empezaron a llegar las video performances. Eran cuerpos que se dejaban ver, más allá de las apariencias, exhibían sus ideas *recorporealizadas* y estimulaban la plasticidad de la producción de nuevos conocimientos. Parafraseando Gómez-Peña (2005), al adentrar por las fronteras abiertas del desacralizado y democrático *país de las video performances* producidas para

esta investigación, encontramos cuerpos que se hundían en el arte y lo respiraban a todo instante. En el ámbito de un proceso A/R/Tográfico, además de cuerpos artistas, aquí también se presentaron simultáneamente cuerpos educadores y cuerpos investigadores. Eran A/R/Tógrafos que discursaban, cantaban, dibujaban, mostraban sus memorias, se pintaban y, al remodelarse a través de recursos tecnológicos de composición, hacían aparecer otros cuerpos en los suyos y en los de sus estudiantes.

### **Apariciones iniciales del archivo y repertorio**

Al momento de analizar cada una y el conjunto de las video performances producidas por la comunidad A/R/Tográfica, volví a los estudios de Diana Taylor (2002), que propone llegar al *ADN de las performances* a través de dos categorías: el archivo y el repertorio, recordando que este último se dirige a los movimientos corporales, partiendo de las prácticas culturales presentes en ellos a la vez que el archivo trata de los documentos y los objetos utilizados para la realización de las performances.

El análisis del repertorio me permitió en un primer momento identificar las diferentes prácticas culturales presentes en este acervo. Hay cuerpos que se mueven de forma lenta en torno a hábitos como la lectura de Bernardo, la contemplación de Auta, y la devoción de Cleusa. Otros movimientos son más ágiles como el caminar por las calles de Angela, o exponer el cuerpo a operaciones artísticas como el servir de soporte para un collage, de Fernanda, o el autodibujarse de Moni. También hay acciones disruptivas y

experimentales tales como el planchar ropas en las calles de Johnja, o el volar de Carlos. Además, hay otras video performances que muestran actividades un tanto más arriesgadas e inusuales como el bucear en una cascada de Auta y el equilibrarse de María, descalza sobre las piedras de un río. Hay que aclarar que, en este trabajo, me remito a las nueve video performances de acuerdo con los nombres artísticos indicados por sus autores en el momento de identificar y guardar cada fragmento en su debida carpeta, catalogadas en un drive.

percepciones. Sus flujos formativos también pasan por arriesgarse, cuestionar el sistema y chocar el orden instituido. Finalmente, el primer análisis del repertorio mostró que los arte-educadores se forman al percibirse parte integrante e integradora de un todo ecológico, en constante relación con los demás elementos de nuestra *Casa Común*<sup>16</sup>. Estas observaciones serán más discutidas y profundizadas en el siguiente capítulo.

Con relación al archivo, fueron muchos los objetos y referencias utilizados. Moni recorrió a cuadernos, ordenador, carteles y libros con los cuales está trabajando actualmente, Angela, Bernardo, María y Fernanda trajeron fotografías de la época de sus primeras experiencias arte-educadoras; otros buscaron objetos personales como el sombrero de Carlos, la tetera y los juguetes de la hija de Moni, o los muñecos de Angela y Cleusa. Hubo quienes hicieron una especie de ritual utilizando objetos cotidianos como la plancha y la sombrilla de Johnja o materiales específicos como el polvo colorido de Auta. También aparecieron elementos de la naturaleza como piedras, fuego, agua y flores

La categoría archivo, compuesta por objetos y textos presentes en las fichas técnicas, me ha llevado a la impresión de que esta comunidad A/R/Tográfica considera que sus flujos formativos son influenciados por estudios, lecturas, escrituras y memorias de experiencias arte-educadoras. Tales flujos devienen también de la intersubjetividad y del cuidado con el otro y con uno mismo. En resumen, el primer análisis del archivo utilizado durante la producción de las video performances

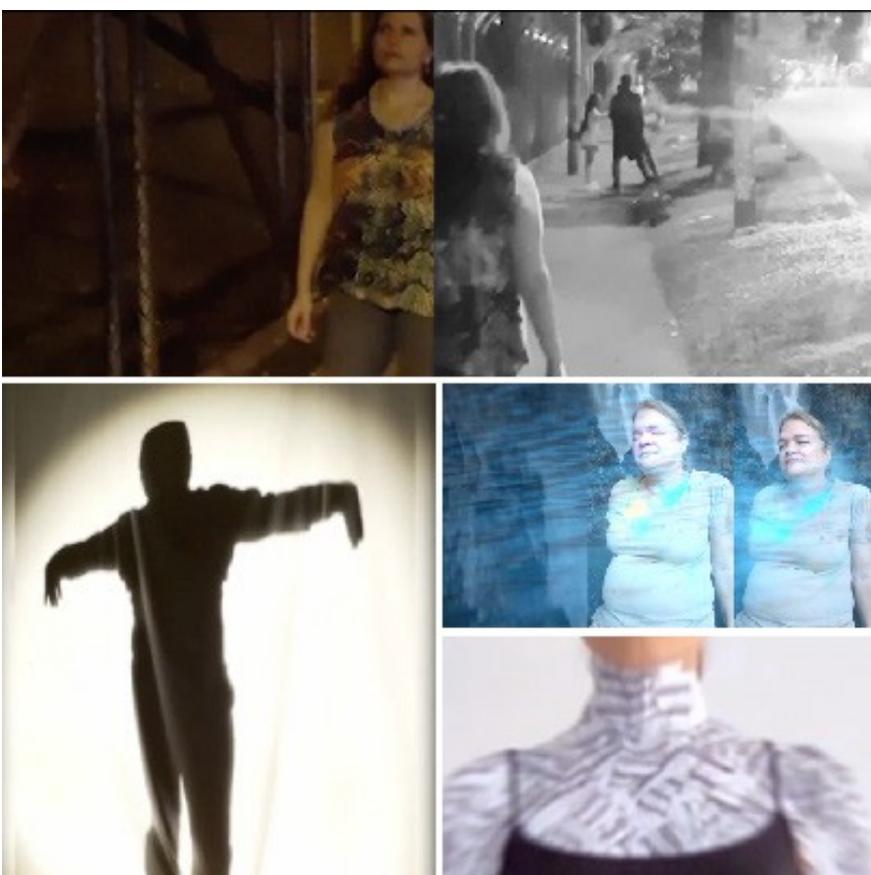


Figura 44

A partir de este repertorio de prácticas culturales fui llegando a las siguientes impresiones: los arte-educadores se forman al leer y visitar sus memorias donde encuentran el sentido biográfico de su historia. Se forman al fluir como performers, actores sociales que actúan en distintos escenarios de la vida. La formatividad se da al prestar su cuerpo al arte y, desde allí, experimentan nuevas sensaciones y

<sup>16</sup> La Casa Común hace referencia al modo como el ecologista brasileño Ailton Krenak (2021, p.23 y 24) nombra al nuestro planeta Tierra.

volvió a mostrar los flujos formativos de los arte-educadores reflejados en una red holística e integrada con los demás seres que habitan el mundo en donde vivimos.

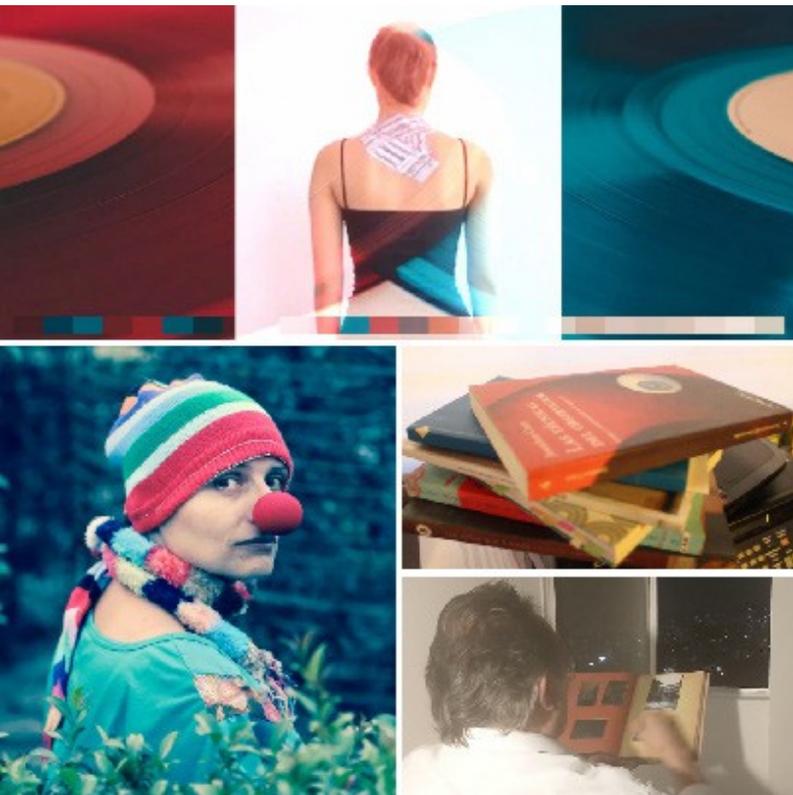


Figura 45

Considero que el principal logro de esta experiencia que analizó el archivo y el repertorio es que, a partir de un primer acercamiento a las piezas de video performance, he podido realizar un acercamiento preliminar a los resultados del trabajo de campo, lo que me llevó a identificar a algunas apariciones y pensamientos recurrentes durante todo el proceso A/R/Tográfico. Tales apariciones, en forma de imágenes mentales, dieron origen a las primeras metáforas, en un proceso que permitió traducir verbalmente lo que a principio se mostraba sólo como intuiciones corporales. A partir de esta constelación de imágenes referenciadas metafóricamente es que empecé a intuir y ensayar los nombres de los flujos formativos y, sobre tales términos, logré construir las bases conceptuales para el evento de activación de la video instalación

colectiva sobre la cual volveré a hablar en el próximo apartado.

## 2.4. Reflejos y reflexiones en un tiempo-espacio habitado por un público de espect-actores

El evento *Cuerpos Arte-educadores – Flujos formativos desde una perspectiva A/R/Tográfica*, que articuló varias actividades en torno de las video performances elaboradas por la comunidad A/R/T, fue realizado en los pasillos, salones y el espejo de agua del Parque Biblioteca Belén, en la ciudad de Medellín, durante la tarde-noche del día 19 de agosto de 2022. A los acontecimientos y discusiones que acompañaron la activación de la video instalación asistieron muchos estudiantes, artistas, profesores, familiares, invitados y la comunidad en general, entre usuarios, mis ex vecinos del barrio y funcionarios de aquel espacio. Es importante resaltar que esta obra colectiva contó con la coautoría de los siguientes arte-educadores: Fernanda Miki (Brasil-Colombia), Carlos Oliveira (Brasil), María Benites (Argentina-Alemania-Brasil), Johnja (Colombia), Bernardo Bustamante (Colombia), Angela María (Colombia), Cleusa Peralta (Brasil) y Moni (Colombia), además de mí misma, Auta Inês (Brasil-Colombia).

### Los fragmentos – Piezas del rompecabezas

De manera muy amplia, presento la video performance de cada uno de los nueve coautores de la video instalación: El fragmento de Fernanda Miki, que inicialmente se llamó *Notas de una construcción*, simboliza la formatividad de lo que es esta arte-educadora a través del

“uso de retazos de partituras, como ladrillos que poco a poco crean este cuerpo hecho por arte” (Miki, 2022). Por su parte, Carlos Oliveira produjo el fragmento titulado *La Voix*, que muestra la performance de un director de coro que, con sus brazos, simula un vuelo “para traducir el proceso de construcción de la triple identidad del educador-director-investigador” (Oliveira, 2022). El fragmento presentado por María Benites traía el título *Rizoma- Entre Heráclito y Deleuze*; esta obra relacionó la formatividad arte-educadora con el movimiento incesante de un río, puesto que, de acuerdo con Benites (2022), “Heráclito dice que nunca nos bañamos en el mismo río, porque ni el río es el mismo ni nosotros somos los mismos. Y la vida así fluye, pero en forma de un rizoma de Deleuze con una cierta cronología”.

Johnja, nombre artístico de John Jairo Echavarría, incorporó a la obra colectiva un fragmento repleto de estudiantes; su título inicial era *Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento*. Para el autor, “esta experiencia se constituye en un modo de poner en crisis la idea de lo educativo desde posturas tradicionales, en la medida en que propone maneras alternativas para pensar la formación” (Echavarría, 2022). Por su parte, Bernardo Bustamante presentó una obra *Sin Título* donde una luz intermitente lo deja ver virando páginas de un álbum de fotografías que trae momentos significativos de su trayectoria como arte-educador; según él, “todo el trabajo que intento hacer en este momento es fractal” (Bustamante, 2022). El fragmento de Angela María, nombre artístico de Angela María Marín Saldarriaga, llevaba el título *Caminando entre lanas y muñecos* y trataba de relacionar sus flujos formativos al teatro realizado a través de marionetas

de hilos. En sus palabras: “Los muñecos posibilitan la comunicación con los chicos y los hilos permiten tejer y destejer los sueños” (Marín, 2022).

Cleusa Peralta aportó a la composición con el fragmento llamado *Devas - Devoción*, donde relaciona su formatividad con las energías sagradas de la existencia. Para la autora, “la concepción fue performatizar mi relación corpórea y devocional con la Naturaleza” (Peralta, 2022). El fragmento de Moni, nombre artístico de Mónica Romero, traía como título *Soy yo si tú eres* y trató de la formatividad arte-educadora a partir de una resignificación del cuidado y de la relación con *l\*s otr\*s*, “manteniendo una atención importante en las sensaciones, percepciones y acciones” (Romero, 2022). El último fragmento que compuso la obra colectiva fue producido por mí y su título original era *El polvo de los pueblos* y, de acuerdo con la ficha técnica elaborada en el momento de su catalogación, “se trata de la influencia del aire del *tiempo - espacio* en el constante proceso de formación de un cuerpo arte-educador” (D’Oliveira, 2022). La idea del aire del tiempo se origina en la valoración de los momentos históricos que atravesamos y el aire del espacio trata de las geografías expandidas que nos afectan por donde sea que estemos.

### **La obra colectiva – escenas del evento de Belén**

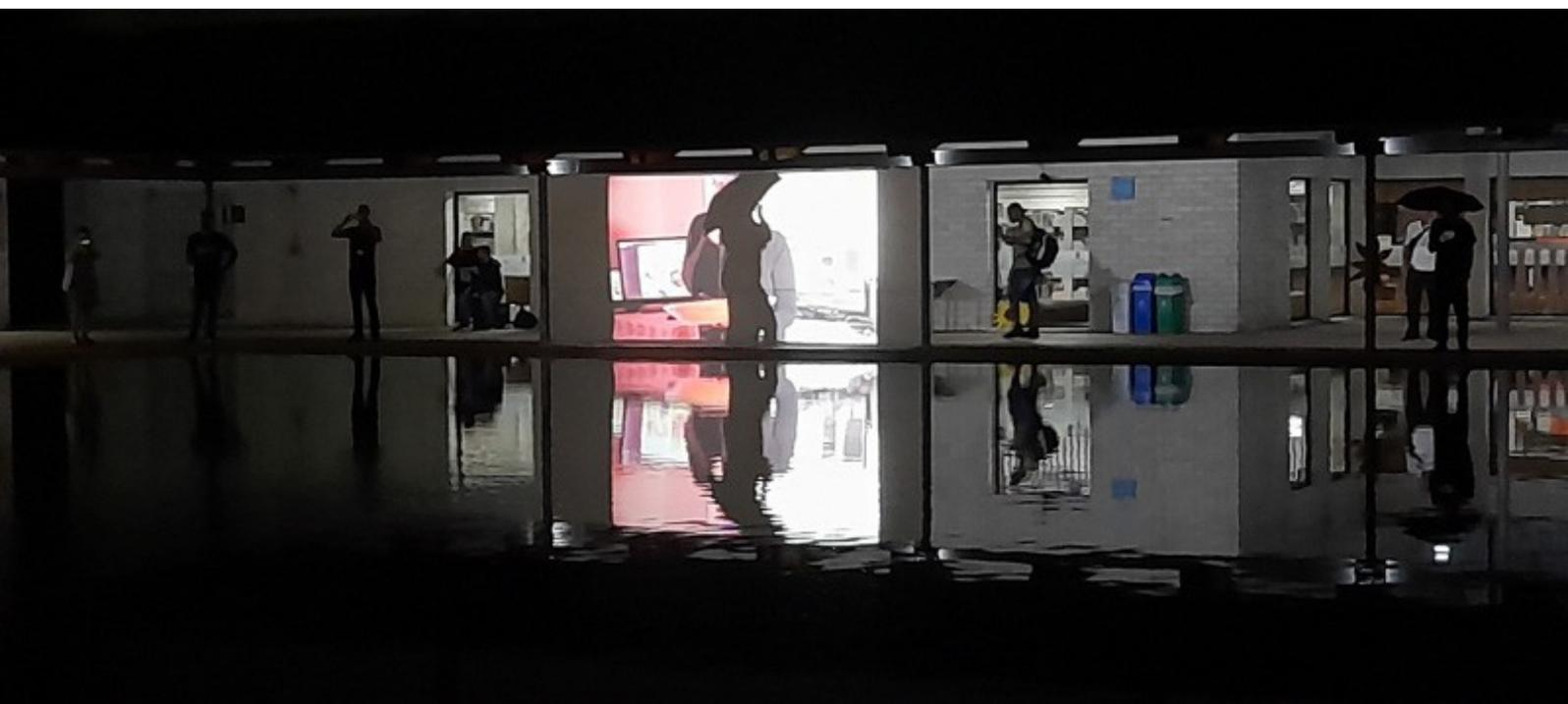
En un edificio tan peculiar, la Bibliotecade Belén, marcado por la presencia central de un espejo de agua, fue donde, por primera vez, la obra *A/R/Tográfica* entró en diálogo relacional con su público. A las personas menos cercanas al lenguaje artístico de la instalación, hay que subrayar

que el concepto de espacio representa el elemento primordial, y que su uso debe provocar en el público la reflexión-acción. Al interactuar con aquel espacio, la obra y su público se complementan, proporcionando el ejercicio de otras formas y dimensiones de conocimiento incorporado.

De ese modo, el carácter abierto y relacional presente en esta video instalación logró alinearse a los mismos propósitos de la A/R/Tografía, la cual estimula este aspecto interactivo, al invitar al lector a experimentar y tejer sus propias interpretaciones sobre la obra. Según Laura Baigorri (2006, p. 31), también la obra de Nam June Paik presentaba la misma característica: “tendremos que convenir que Paik siempre fue Fluxus por su concepción lúdica del arte”.

En efecto, Paik se basaba en los preceptos de McLuhan (1996, en Baigorri, 2006, p. 29) quien sostenía que “el medio es el mensaje”<sup>17</sup>. Así, volviendo a los reflejos

líquidos que se presentaron en el espacio de la video instalación *Cuerpos Arte-educadores – Flujos formativos desde una perspectiva A/R/Tográfica*, percibimos que la proyección de las cuatro pantallas, con cuatro ediciones distintas de los fragmentos de las video performances, sobre el espejo de agua, multiplicaba las imágenes en movimiento, vistiendo de flujo todo lo que pasaba en aquel espacio-tempo. Las pantallas luminosas proyectaban las video performances reeditadas por los dos lados de la tela, imágenes que se sumaban a sus reflejos en el agua. Además, la relación de las pantallas con los cuerpos del público resultaba en una otra manera de proyectar luces, sombras e imágenes sobre las superficies compuestas por ladrillos, aguas y piel de los cuerpos en movimiento, lo que acabó por traer revelaciones inéditas para mí, en el sentido de lo que se reflejó y reflexionó en torno a aquella multiplicidad de flujos formativos.



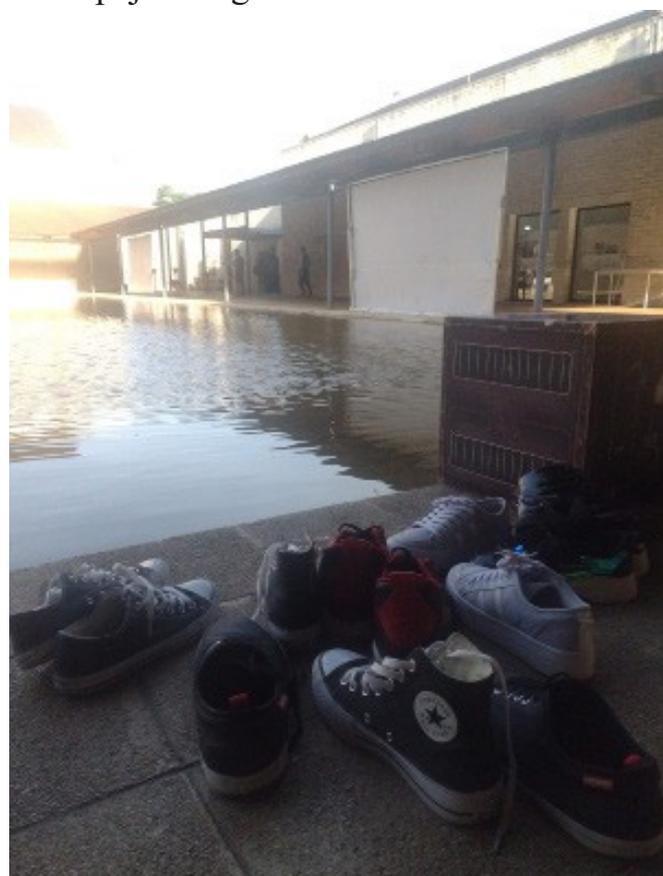
<sup>17</sup> “El medio no sólo transmite mensajes, no sólo es forma y vehículo de una comunicación, sino que es su propio tema, su mensaje y, en último término, el objetivo en sí mismo. Los medios de masas están esencialmente interesados en sí mismos”. Marshall McLuhan en *Comprender los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona, 1996; Primera edición *Understanding Media* McGraw Hill, 1964. Más tarde, McLuhan publicó junto a Quentin Fiore un libro de imágenes titulado *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. Bantam Books, New York (1967).

De hecho, los reflejos ocasionados por la pantalla líquida en interacción con la luz de los cuatro proyectores y la sombra del público que caminaba alrededor del patio de

la biblioteca, combinados con el ambiente sonoro<sup>18</sup> creado especialmente para aquella ocasión, proporcionaron un cambio en las reverberaciones de la obra, porque una cosa es proponer e imaginar una video instalación y otra es vivir la sorpresa de lo que pasa en el momento de su activación. Por más que el proyecto expositivo, elaborado en conjunto con mis estudiantes de Taller de Prácticas Curatoriales<sup>19</sup>, hubiera organizado el espacio de acuerdo con los títulos de los nueve flujos formativos derivados de los fragmentos de video performance de la comunidad A/R/Tográfica, haciendo uso de textos y objetos en las vitrinas (archivo), mientras los cuerpos de los arte-educadores en las video performances eran exhibidos en los telones (repertorio), lo que pasó en la muestra en vivo brindó otra dimensión a la obra y cambió la perspectiva sobre lo que se presentaba allí. Algo que no habíamos imaginado, por ejemplo, era que el público también se vería proyectado, tanto en cuanto reflejos en el espejo de agua como en tanto sombras en los telones, pasando a formar parte de la obra.

Otra sorpresa fue la llegada de estudiantes de uno de los participantes de la comunidad A/R/Tográfica<sup>20</sup>, los cuales habían participado de las grabaciones de su video performance. Estos estudiantes repitieron las acciones que habían grabado con su profesor, utilizando sombrillas abiertas para pasear en un ambiente heterotópico; la impresión que tuvimos era de que estos estudiantes salían y volvían a entrar en las pantallas. Al encontrar con ellos y con otros

personajes reales de los videos circulando por los pasillos de la biblioteca, todos los que estábamos en aquel espacio expositivo y comunitario asumimos la condición de partícipes de la obra, personajes en potencial, ya que también nuestros cuerpos se veían reflejados en el agua y nuestros movimientos también oscurecían con sus sombras las proyecciones que cambiaban los telones y pasaban a proyectar imágenes en los mismos cuerpos del público espectador, convencido por los estudiantes a también circular e interactuar en el ambiente, como en una performance improvisada alrededor del espejo de agua.



Durante la tarde-noche de activación de la obra colectiva, también contamos con la participación de un invitado internacional que prefiere ser identificado por su apodo, *Goy*. Se trata de Donald Hugh de Barros Kerr Junior, PhD en Educación, actor fundamental en el recurrente intercambio académico entre el eje Medellín y la ciudad

<sup>18</sup> La creación de la ambientación sonora que acompañó el evento, contempló las sugerencias de audio de la comunidad A/R/Tográfica y fue realizada por el Productor Fonográfico Gil Lucas d'Oliveira.

<sup>19</sup> Los cinco estudiantes de Licenciatura en Educación Artística que participaron del montaje de la exposición fueron: Evelyn Agudelo Ramírez, Juan Diego Cano, Luisa Fernanda Torres, Sonia Ruiz y Juan Fernando Rodas.

<sup>20</sup> Johnja llegó al evento acompañado de cerca de veinte estudiantes del semillero de filosofía, literatura y arte de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del municipio de Bello, Antioquia.

de Pelotas, en Brasil, quien compartió una charla sobre investigación, arte y educación. Además, por tratar de otra forma sobre las mismas cuestiones que relacionan arte, investigación y docencia, en aquella tarde-noche, el seminario de la línea Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín también realizó sus actividades académicas en uno de los salones del Parque Biblioteca Belén. Estos son algunos de los despliegues que el evento convocó, resultando que los invitados de la charla, mis estudiantes de pregrado y los estudiantes del doctorado se sumaran a la comunidad que frecuenta este espacio diariamente, convertida en público presente en la activación de aquella obra A/R/Tográfica. Todo este movimiento ha tornado más ricos y variados los flujos formativos de arte-educadores que atravesaban el barrio de Belén.

Por otra parte, el evento contó con transmisión en vivo por la plataforma YouTube, lo que permitió que otras personas estuvieran presentes, algunos en modo virtual y otros presencialmente. Vale subrayar que otras arte-educadoras participaron activamente de algunos momentos de la investigación colectiva llevada a cabo por la comunidad A/R/Tográfica, aunque tres de ellas no llegaron a producir sus video performances. La valiosa contribución de

estas tres arte-educadoras en el proceso, permite considerar que el número total de participantes, más allá de los nueve que participaron de la exposición, haya sido de doce personas. De una o de otra manera, estas doce personas estuvieron presentes aquella noche en el Parque Biblioteca Belén.

El gesto de *surfear la ola* vivenciado durante la video instalación mostró que un evento A/R/Tográfico puede constituirse en un momento importante tanto a nivel artístico como en lo que remite a la educación no-formal de quienes participan de una comunión en torno a un tema como la que ocurrió en la Biblioteca de Belén. Tal como rompen las olas, la activación de las obras de arte en vivo instauran una oportunidad única y original para la construcción de nuevos saberes incorporados. Para mí, el evento fue como un mar de experiencias estéticas que se proporcionaron para surfear, sentir y pensar sobre el tema de los flujos formativos de arte-educadores. Además, pienso que este evento, entre reflejos acuáticos, transgredió los modos tradicionales de discutir sobre la relación de las artes con la educación y la investigación en el sentido de que ha proporcionado un mestizaje entre el tránsito de personas del barrio que se juntó a la circulación de profesores y estudiantes universitarios por los pasillos de la biblioteca y se mezcló con la circulación de los funcionarios y usuarios, invitados internacionales y los arte-educadores

coautores de aquella obra. En última instancia, siento que hemos logrado democratizar el acceso de todas esas personas a las discusiones académicas que veníamos manteniendo, hasta aquel entonces, a puertas cerradas. De esta forma, la video

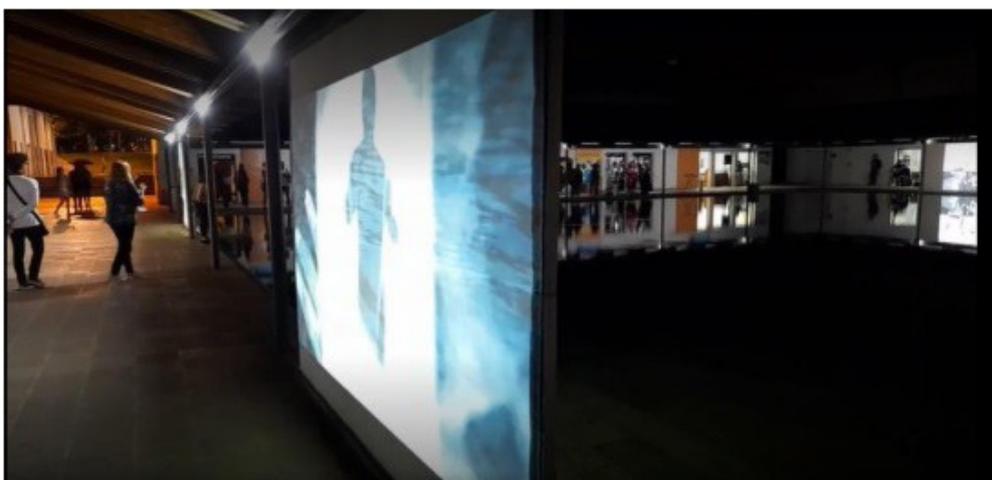


Figura 48

instalación reiteró la apuesta de acercarse al conocimiento a través de presencias, fuerzas e imágenes que circulan alrededor del arte.

En relación con lo antes expuesto, concluimos que el conocimiento producido en esta investigación A/R/Tográfica ha sido generado durante todas las etapas del proceso artístico realizado, desde la creación, edición, proyección y reflexión de imágenes que eran intensificadas por los movimientos del público al interactuar con la obra. En armonía con lo que ha pasado en el tiempo y espacio de aquel acontecimiento artístico, investigativo y educativo pasamos a elaborar una mejor comprensión sobre el tema de los flujos formativos de los arte-educadores. Tema sobre el cual volveré a tratar en el capítulo siguiente.

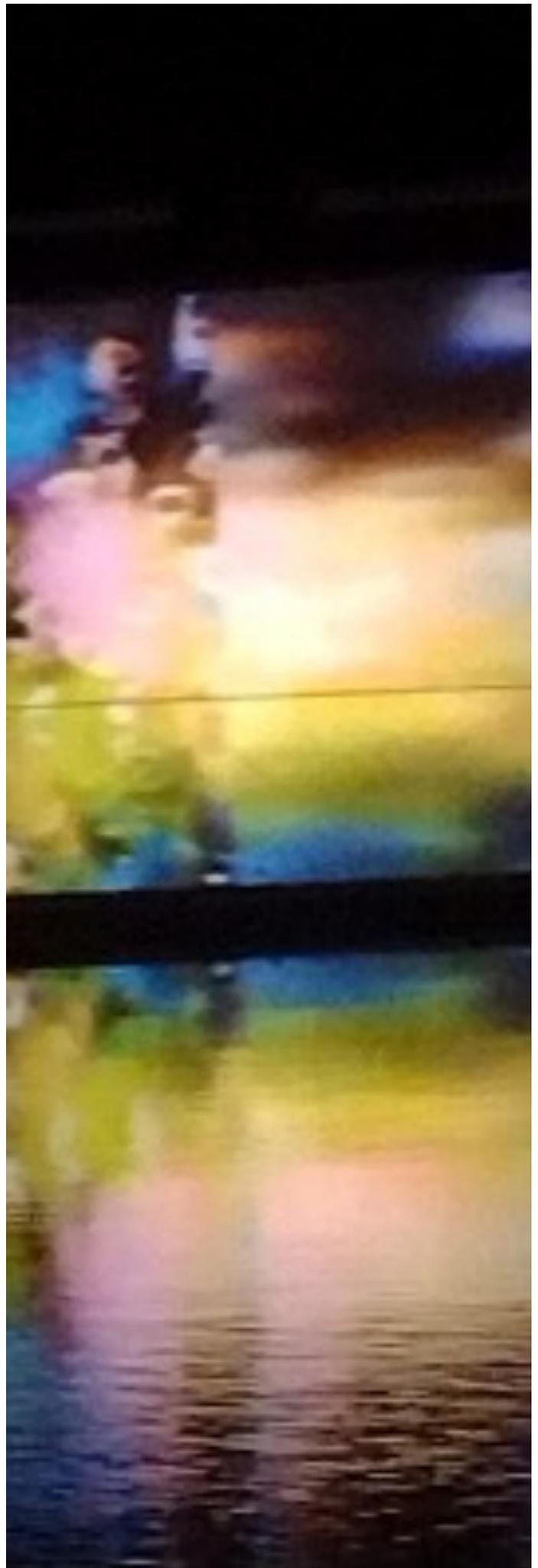


Figura 49

# Capítulo 3

Flujos formativos bajo una constelación de imágenes en movimiento

Cuando el pensar se detiene de repente, en medio a una constelación saturada de tensiones, provoca en ella un “chock” que la hace cristalizar como mónada.

Walter Benjamin (2018)

**S**iguiendo las dinámicas sugeridas por el concepto benjaminiano de constelación, que agrupa y relaciona diversos *elementos-estrella* para posibilitar la creación de nuevos significados, la construcción de esta tesis ha sido estimulada por un conjunto de imágenes en movimiento que, puestas en tensión, se cristalizaron en *ideas-mónada* que, a su vez, originaron las metáforas que dieron nombre a los once flujos formativos conceptualizados en

este trabajo. Aunque Benjamin (2018) plantea el concepto de *mónada cristalizada*, debo decir que los once flujos formativos serán tomados como *mónadas porosas*, de manera que la naturaleza de los flujos permanezca atravesada por movimientos incesantes, que permean todo, incluso a las partículas que forman los cristales de las mónadas.

En este sentido, los once flujos formativos presentan denominaciones que empiezan por acciones fluidas, verbos que sugieren dinámicas y movimientos, desde el asociarse,

que se apoya en la fuerza de atracción que congrega a los grupos humanos, pasando por fenómenos de la naturaleza como los soplos, aires, vuelos y germinaciones, hasta algunas manifestaciones artísticas como el cantar, trazar, danzar, realizar ensayos, pasar páginas y mismo la marcha de los pies al caminar.

A partir de ahí, en este capítulo, pasaré a delinear los matices de cada uno de los once flujos formativos de los arte-educadores, invitando a los lectores que se liberen de los conceptos estáticos, unidireccionales, y consideren las apariciones como “representaciones flexibles, móviles, casi fluidas, siempre prestas a moldearse sobre las formas huidizas de un real que por sí solo el análisis sigue siendo incapaz de aprehender en sus movimientos singulares” (Didi-Huberman, 2015, p. 86). Al comprender la naturaleza resbaladiza de los flujos formativos como procesos en tránsito, que van y vienen en doble vía, centraré la atención en las modulaciones que estos operan en los cuerpos de los arte-educadores en la medida en que estos son atravesados por aquellos. Así, los once flujos formativos recibieron los nombres de *Asociativismo pulverizado*, *Soplos de transcreación*, *Cánticos de Pachamama*; *Vuelos del devaneo*; *Páginas de experiencias fractales*; *Ensayos de marionetas sin hilos*; *Danza de fragmentos constitutivos*; *Caminos sobre un rizoma acuático*; *Germinaciones heterotópicas*; *Trazos gestacionales* y *Aires de los pueblos*.

Figura 50



De acuerdo con los primeros análisis y apariciones descritas en el capítulo anterior, donde exploré las nociones de archivo y repertorio, el diálogo con las obras de videoarte producidas por la comunidad A/R/Tográfica me fue llevando a componer tales identificaciones de metáforas que nombrarían los flujos de una manera conjunta, al absorber las referencias y reflexiones de los propios autores de las video performances y el público presente en la exposición de la video instalación.

Considero que estos flujos no sólo han sido conceptualizados, sino compuestos, dado que la idea de composición se relaciona más con una obra A/R/Tográfica y menos con una construcción esencialmente teórica sobre el carácter científico de esta investigación. Se trata, por lo tanto, de unir teoría y práctica en la praxis arte-educadora. Según Elliot Eisner (2008, p. 09), “la composición es una de las formas cualitativas de inteligencia enraizada en lo artístico. Lo que un compositor compone son relaciones entre un número virtualmente infinito de posibles patrones”. Así, fui componiendo mis propios patrones y constelaciones con el material audiovisual recibido, manteniendo la certeza de que otros compositores habrían trazado otras relaciones frente al mismo acervo. Mi proceso trató de relacionar las reflexiones realizadas durante las reuniones de la comunidad A/R/Tográfica, la lectura de las imágenes en movimiento, los mensajes que traían los sonidos indicados por los autores de las video performances y los textos presentes en las fichas técnicas, además de otros cruces que fui realizando durante todo el tiempo de elaboración de la presente tesis.

Para realizar tales composiciones, he mantenido el modo de pensar sobre y con

imágenes, tal como lo habían propuesto Benjamin (2008) con sus *constelaciones* y Maffesoli (2000) en su teoría del *formismo*, con la diferencia de que, en este momento, dicho modo de pensar pasó a contemplar cada vez más a las *apariciones* de autoría de Didi-Huberman (2015), quien sostiene que:

Conocer por imágenes es acercarse a la aparición de las cosas más acá del hecho observable. Es tocar la singularidad más acá de toda ley generalizadora. Conocer por imágenes es renunciar a la síntesis de lo “ya elaborado” y arriesgarse a la intuición - fatalmente provisional, pero armonizada con el tiempo del acto – del “haciéndose” (Didi-Huberman, 2015, p.86).

A partir de ahí, pasé a relacionarme con las imágenes en movimiento como quien efectivamente disfruta de las obras de artes de acción, es decir, buscando escuchar la intuición armonizada con el tiempo del acto, como dijo el autor, en el *haciéndose*. De esta forma, recorriendo caminos inciertos, por las afueras de los conceptos estáticos y normas tradicionales que rigen las *ciencias de la educación y de la formación*, sino que busqué componer estos flujos desde las *artes de la educación y de la formatividad*, para pensar los flujos formativos de los arte-educadores a través de una perspectiva que contempla el movimiento, la creación y la sensibilidad. Sobre tales composiciones, pasaré a tratar a seguir, presentando cada una en el mismo orden en que las fui elaborando.

### 3.1. Asociativismo Pulverizado / Flujo Afectivo

Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur  
Piso en la región más vegetal del viento y de la luz  
Siento al caminar, toda la piel de América en mi piel  
Y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal.  
(*Canción con todos*, Mercedes Sosa<sup>21</sup>, 1970)

Consciente de mi condición de arte-educadora suramericana, tomé el periodo dedicado a mi doctoramiento para encaminar la formatividad que me atravesaría en dirección a los flujos sangrientos de los caudales que corren por las venas abiertas de la América Latina<sup>22</sup> y así juntar mis manos y mi voz a la voz de arte-educadores de otro país en este mismo continente.

Figuras 51 y 52



Al llegar a Colombia, mis primeras acciones fueron visitar y entrevistar de forma sistemática a algunos arte-educadores de Medellín y Bogotá con la intención de conocer los despliegues del CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte) en este país. No tardé a darme cuenta de que la constante violencia a que eran sometidos los líderes sociales en Colombia implicó que, al contrario de Brasil, no se haya desarrollado por aquí una tradición de militancia en agremiaciones oficiales, lo que probablemente inhibió la existencia de una organización nacional de arte-educadores creada a partir del movimiento social de este sector de la sociedad. Aun así, pasé a vislumbrar un flujo que nos asociaba a través de vínculos afectivos, aunque los cuerpos estuvieran separados por el tiempo-espacio. Eso lo capté en las entrevistas, donde se abordó el legado de personas que, sin que jamás se hayan encontrado físicamente, se fortalecían; o sea, a pesar de no hablarse ni mirarse, se sentían cercanas unas a otras. Eran compañeros de oficio que tomaban iniciativas personales para realizar eventos puntuales en lugares distintos, sin un encadenamiento evidente entre sí. Las entrevistas se referían a encuentros esporádicos donde los arte-educadores, sin un liderazgo aglutinante, se reunían

<sup>21</sup> Música disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=r1IKK0h2iYg>

<sup>22</sup> En alusión al libro del escritor uruguayo Eduardo Galeano, "Las venas abiertas de América Latina", publicado en 1971 (ver referencia completa en la bibliografía de este trabajo).

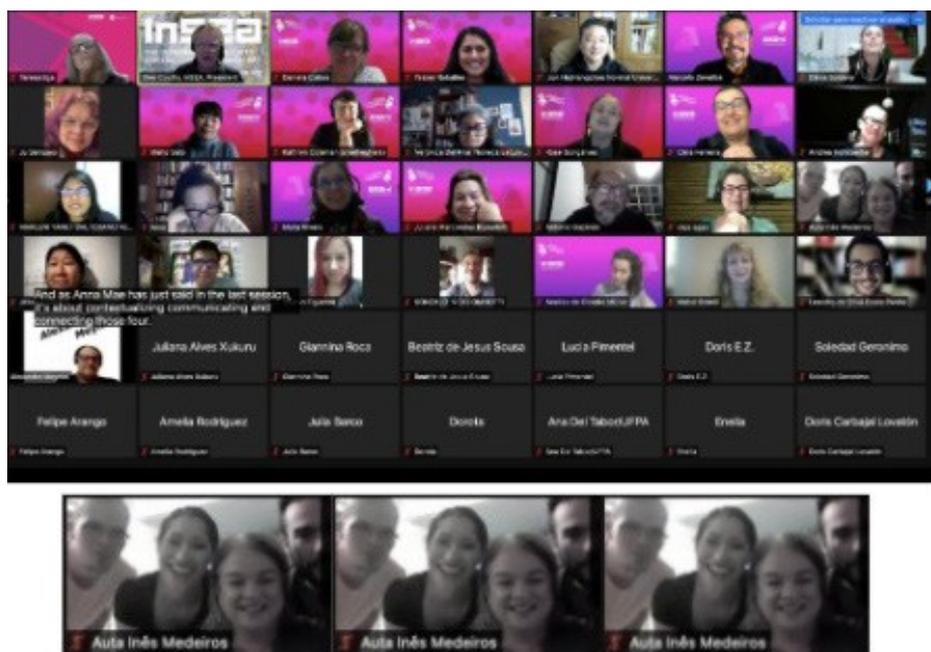
antes de volver a dispersarse.

En entrevista realizada en 13 de agosto de 2018, la arte-educadora Olga Olaya de la Universidad de La Sabana, Bogotá, declaró que “hay por aquí una diáspora que no se asocia, pero sí se multiplican en facultades y grupos de estudios. No sé quiénes son, no tienen rostros, pero hay que seguirles la pista”. Desde esta idea de diáspora es que surge la imagen de pulverización luminiscente, donde cada átomo siente que los otros existen y, aunque independientes, fortalecen sus trabajos, cada cual en su lugar de actuación.

En otras palabras, el *asociativismo pulverizado* se fue delineando como un flujo formativo basado en una especie de empatía que suele atravesar nuestros cuerpos, por ejemplo, durante una lectura de un autor que ya no está, uniendo mis afectos a los suyos. Este flujo puede ocurrir en un evento, donde nos asociamos a otros arte-educadores porque nos identificamos con su forma de ser, aunque no nos acerquemos físicamente a ellos. También podemos asociarnos a las propuestas de artistas que no conocíamos e interactuar con sus obras a punto de poner nuestro cuerpo en interacción con ellas y pensar “¿cómo no las realicé yo?”. Otro ejemplo del asociativismo pulverizado como flujo formativo que atraviesa tiempo y espacio es que, aunque ya estuviera viviendo en Medellín, continué sintiéndome unida a mis compañeros del movimiento de arte-educación de Brasil, incluso participando de reuniones virtuales de la AGA. La posibilidad de encuentros a través de herramientas tecnológicas para reuniones tele presenciales también facilitó la comprensión de este flujo asociativo ya

que un simple computador permitió que, en el año 2021, desde Medellín, sin poder viajar ni romper el aislamiento provocado por la epidemia del COVID 19, yo participara de un congreso regional del CLEA / INSEA que ocurrió en la ciudad de Cusco, en Perú, e impartiera una conferencia durante el XXX CONFAEB<sup>23</sup> con sede en el municipio de Pelotas, Brasil. Además, durante el periodo en que realizaba esta tesis, estuve asesorando dos trabajos de grado de algunos de mis antiguos estudiantes brasileños, Ana Antunes, en el IFSul<sup>24</sup> y Emanuel Santos, en la UFPEl<sup>25</sup>. Todos esos ejemplos reunidos fueron determinantes para la constitución de este flujo pulverizado, al demostrar que tiempo y espacio no detienen el sentido de asociación.

Figura 53



De esta forma, he podido comprender que el flujo del *asociativismo pulverizado* permite transitar en un ambiente expandido, más allá de las instituciones formales de arte y educación, pudiendo alcanzar cualquier tiempo y espacio donde estén dos o más arte-educadores que se identifiquen entre sí. Por lo

23 Congreso de la Federación de los Arte-educadores de Brasil, realizado de 05 a 11 de noviembre de 2021.  
24 Instituto Federal Sul-Riograndense.  
25 Universidad Federal de Pelotas.

tanto, esta fue la primera línea puntillada que he podido trazar a modo de conceptualización de un flujo formativo de arte-educadores, la cual ya había sido esbozada de la siguiente forma, durante las primeras entrevistas, por uno de los futuros integrantes de la comunidad A/R/Tográfica, el profesor doctor colombiano Bernardo Bustamante, de la Universidad de Antioquia:

Pienso yo que es como una organización latinoamericana que me permitió a mí entender cómo era el movimiento, por lo menos una de las líneas de la Educación Artística en América Latina. Muchos de las personas que trabajan en el CLEA, porque trabajan cerca de treinta años en el movimiento de educación artística, tienen también una claridad teórica importante para uno no sentirse como “rueda suelta” en el proceso de educación artística y de arte-educadores en la América Latina (B. Bustamante, entrevista, 13 de junio, 2018).

En suma, además de encontrarse en las instituciones formales del movimiento de educación artística, como en el CLEA, INSEA, FAEB o AGA, lo que percibo es que el flujo del asociativismo pulverizado activa una sensación de estar acompañado incluso en otros arte-educadores que no conocen la existencia de estas instituciones, estén ellos por donde quieran. Se trata de un afecto que, aunque traspasa cuerpos muchas veces distantes en el tiempo y espacio, nos permite sentir un aumento de potencia, al percibir que no estamos solos ni somos una *rueda suelta*; al contrario, el asociativismo pulverizado es un flujo que mueve un engranaje global que une a los semejantes en torno a alguna causa en común. No importa si nos asociemos de forma intencional o no, es decir, cuando buscamos o cuando somos encontrados por tal flujo, lo que destacamos aquí es la potencia que este afecto ejerce en los cuerpos arte-educadores durante la sensación de encuentro. Según Gleizer (2005), la definición espinosiana de afecto es la siguiente:

Por afecto (affectum) entiendo las afecciones (affectiones) del cuerpo, por las cuales la potencia de actuar se aumenta o disminuye, es favorecida o impedida, así como las ideas de esas afecciones. Por consiguiente, cuando podemos ser la causa adecuada de una de esas afecciones, por afecto entiendo una acción; en los otros casos, una pasión (Gleizer, 2005, p. 33).

Una clara manifestación de este flujo afectivo fue capturada en el caso específico de la comunidad A/R/Tográfica creada durante el trabajo de campo de la presente investigación. En aquellas reuniones virtuales, logramos vivir los efectos del asociativismo pulverizado en nuestros propios cuerpos, en el momento en que todos, de una forma o de otra, acabamos uniéndonos y trabajando “codo con codo”, junto a arte-educadores que siquiera habíamos conocido anterior o personalmente.

La energía que se desplegó en estos encuentros tornó posible la realización de esta obra A/R/Tográfica y también me hizo relacionar este flujo al concepto de *aura estética* (Maffesoli, 2000), el cual indica que es la potencia de los afectos compartidos la fuerza que reúne momentáneamente a las efímeras tribus contemporáneas. Tal fenómeno aglutinante

se muestra así, como un cambio en la organización social, que antes se basaba en un poder individualista representado por las *instituciones* y actualmente viene siendo sustituida por las *tribus contemporáneas*, organizadas en torno de una potencia colectiva movida por los afectos.

Figura 54



Así, sea participando de una tribu informal, o integrando organizaciones que se reúnen de modo presencial o virtual, o mismo en un introspectivo encuentro estético con la obra de un artista, aunque su nombre sea desconocido o incluso que haya vivido en otra época o lugar, el flujo del *asociativismo pulverizado* nos atraviesa y abre espacio para que la formatividad arte-educadora actúe en nuestros cuerpos a través de la fuerza de los afectos.

### 3.2. Soplos de Transcreación / Flujo Material

Un soplo carga y anuncia el universo.  
Cada flujo se descompone  
en minúsculos estímulos fragmentados  
y todos componen el mundo.  
Una razón universal  
sopla em pequeños granos  
(*La leyenda de los ángeles*, Michel Serres,  
1995)

Este flujo surgió durante un seminario de la línea *Estudios culturales y lenguajes contemporáneos*<sup>26</sup>, titulado “Epistemología de las materialidades: un acercamiento a la performatividad de los objetos en la investigación”, donde fuimos provocados a pensar sobre ¿qué potencias epistemológicas y afectaciones corporales agencian las materialidades en el despliegue de la investigación? La idea era acercar la investigación a la experiencia vital, proponiendo que creáramos una máscara (extensión de nuestro cuerpo) que posibilitara establecer reflexiones entre los objetos, los sujetos y nuestros temas de interés.

En el transcurso del seminario, además de los ejercicios prácticos de leer, discutir, experimentar y registrar sensaciones en contacto con diferentes materialidades, trabajé simultáneamente con construcciones teóricas que me permitieron componer el concepto de transcreación para discutir las transformaciones creativas que ocurren en el seno de los procesos que encadenan investigación, arte y educación, las tres dimensiones A/R/Tográficas.

Las reflexiones realizadas sobre lo que sería el nacimiento del segundo flujo formativo de arte-educadores se encuentran

en una publicación que se hizo en una edición especial de la *Revista Estesis*<sup>27</sup> al respecto del referido seminario. El artículo publicado allí, que se llamó *Transcreación: flujos entre arte y educación* (D’Oliveira, 2020), plantea que los procesos formativos se pueden vincular en una misma corriente de flujos que constantemente atraviesan y son atravesados por el universo de las materialidades. Acompañada por autores como Michel Serres (1995; 2011), Thomas Csordas (2010) y Tim Ingold (2013), traté de demostrar que, desde el punto de vista de la transcreación, las cosas están, como nosotros, en formación permanente y que la praxis arte-educadora torna posible componer conceptos experimentándolos corporalmente. Las dinámicas experimentadas durante el seminario nos llevaron a un bucle donde el contacto con los objetos derivaba en algunos constructos teóricos iniciales; por consiguiente, la teoría volvía a ser incorporada en otras materialidades que luego se transmutarían en máscaras, con la intención de vestir ideas en nuestros cuerpos.

Este gesto de vestir ideas demuestra el resultado de la ecuación entre práctica y teoría, la auténtica praxis que va al encuentro de la construcción de un *conocimiento incorporado* que, a su vez, camina hacia lo que Csordas (2010) llama de *embodiment*, o sea, un modo somático de atención. Este autor aclara que la percepción comienza en el cuerpo y, a través del pensamiento reflexivo, termina en los objetos (Csordas, 2010, p. 86). Tal extensión desde el cuerpo hasta el objeto y de vuelta de allá para acá, no puede ser tomada como una división cuerpo-materia, dado que los dos están inmersos en la misma corriente de trans-formación. Volviendo al campo artístico o educativo, esto me ha llevado a una comprensión más ampliadequela formatividad no se da solo a nivel objetivo o cognitivo,

<sup>26</sup> Línea adscrita al programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.

<sup>27</sup> Ver referencia completa en el apartado de la bibliografía.

priorizando el cerebro humano, sino que hay flujos formativos diversos que se expanden por todo el tránsito relacional entre materialidades, generando cambios durante el trayecto.



Figura 55

Efectivamente, los *soplos de transcreación* tratan de un flujo formativo que surge de los múltiples estímulos que recorren sutilmente el mundo sensible y tocan las materialidades hasta que éstas se vuelvan obra y retornen a volar como mensajerías. En este aspecto, el concepto de transcreación, tal como lo propuse, nació de la provocación de crear una máscara que hiciera ver sobre la superficie de mi rostro un movimiento de circulación líquida cuyo impulso se diera por mi respiración. Para eso, utilicé mangas de suero y tubos para inhalación, equipamientos adecuados para hacer entrar y salir fluidos de los cuerpos. La idea caminó en el sentido de buscar un alto contraste cromático que tornara visible la circulación de un líquido negro sobre la máscara blanca que cubría mi rostro. Tal circulación era activada por la fuerza del aire de mis propios pulmones, a través de una manga que entraba en mi boca, por donde yo podía



inhalar y exhalar pequeñas porciones de café colombiano, mientras respiraba por la nariz. De ahí surgió la principal característica de este flujo formativo – transcrear es tomar algo del mundo, que circula en mi cuerpo y lo devuelvo modificado.

Para hacer aparecer la máscara, partí del principio que las materialidades tenían sus propios códigos, tal como yo tenía los míos. La opción por la excelencia de la representatividad internacional que goza el café colombiano en contacto con el cuerpo de una arte-educadora brasileña tornaron posible reflexionar sobre innumerables variables de percepciones, tales como la influencia que ejercían los sabores más fuertes o suaves sobre la intensidad del color, la temperatura y los olores que exhalaban de la obra. De este modo, el proceso de transcreación entre mi cuerpo y los materiales que componían la máscara ocurrió como un juego de fuerzas, a veces una lucha, a veces una danza; por algunos momentos me dejaba llevar y en otros imponía mi propio ritmo y voluntad. Mi cuerpo, el aire, la plasticidad, la transparencia, el líquido, todo conformaba un flujo de materialidades en el que al final fueron brotando acuerdos, cambiando las cosas y logrando trans/crearlas. Así, emergió la máscara de café, moviéndose más allá de las nociones de objeto artístico, creadores y criaturas, sino que centró la atención sobre los constantes cambios de rumbo que tienen lugar en el tránsito por los procesos de creación.

En este ejercicio, los acuerdos entre distintas materialidades me permitieron experimentar que hasta un pensamiento o una intuición pueden llegar a ser considerados cuerpos, dado que, por su condición de materia o energía, atraviesan y modifican otros cuerpos. Según las nociones de *mente extendida* desarrollada por Tim Ingold (2013, p. 12), al cambiar el foco de la objetividad de una cosa hacia los flujos materiales que la componen, comprendidos como dinámicos procesos formativos, logramos superar la dualidad cuerpo y mente hasta entender

que también el conocimiento y los saberes pueden ser vistos como cosas, o sea, materialidades en permanente tránsito. Tales modulaciones muestran que, al igual que todos los cuerpos, también las ideas y conceptos no son estáticos, sino que se comunican entre sí, a punto de transformarse y de provocar transformaciones en el medio.

Por lo tanto, los *soplos de transcreación* constituyen una serie de acciones en red, cuyos impulsos se mueven de una intuición a una idea, de un gesto a una obra y, finalmente, desde pequeñas acciones individuales hasta las grandes y deseadas transformaciones sociales. Este acercamiento a la formatividad arte-educadora se basa en el principio de que “la existencia de todos los organismos vivos se encuentra atrapada en este incesante intercambio respiratorio y metabólico entre sus sustancias corpóreas y los flujos del medio” (Ingold, 2013, p.32); esto significa que el intercambio entre las materialidades provoca otros modos de ser y saber, transcreando el conocimiento como una obra viva en constante proceso, que modula las ideas mientras estas se mueven.



Concluyendo, al aceptar que el proceso de creación de un trabajo artístico es fruto de un intercambio entre materialidades, los soplos de transcreación han mostrado que también en un trabajo educativo se establecen alianzas y permutas entre todos los cuerpos involucrados en el proceso formativo. Si Ingold (2013) afirma que los materiales no existen, sino que suceden, podemos deducir que, en este flujo material, nosotros, arte-educadores, *sucedemos junto* a otros seres, al entrar en contacto y al negociar acuerdos relacionados a nuestra formatividad.

### 3.3. Cánticos de Pachamama / Flujo Ecológico

De nuestro divorcio con las integraciones e interacciones con nuestra madre, la Tierra, resulta que ella está dejándonos huérfanos, no sólo a los que en diferentes graduaciones son llamados de indios, indígenas o pueblos originarios, sino a todos.

(Ailton Krenak, 2021)

El flujo *Cánticos de Pachamama* fue establecido a partir de reflexiones en torno a la video performance titulada “Devas - Devoción”, producida por la arte-educadora brasileña Cleusa Peralta, quien vincula sus flujos formativos a una relación ecológica con lo sagrado femenino. Desde este punto de vista, la composición teórica de este flujo pasó a observar la formatividad arte-educadora a partir de una lógica más conectada a la Madre Tierra, cercana a lo que Maffesoli (2005) llama *pensamiento matricial*. Tal pensamiento apunta al uso de una nueva y fecunda epistemología, la *razón sensible*, un conocimiento erótico, que ama aquello que describe. Cabe resaltar que Cleusa Peralta dirige un sitio agroecológico, además de haber realizado estudios sobre Educación Ambiental, tanto en su maestría como en el doctorado, lo que la ubica en una posición de arte-educadora holística, que defiende la vida de todos los seres en comunión con los flujos de la naturaleza.

La video performance creada por Cleusa Peralta apunta para la importancia de resaltar lo carácter femenino de la formatividad, haciendo referencia al papel

de la hija, la madre y la abuela en relación con el cuidado y la preservación del planeta a que Krenak llama de nuestra casa común. Además, la obra llama la atención a la valoración de los saberes ancestrales pasados de generación a generación. De acuerdo con sus palabras:

Se trata de una performance de invocación a los Devas de la Naturaleza presentes en los cristales e imágenes de devoción. El mantra es el de la Diosa Triple, la inspiración es de la cosmología energética chamánica. En cada toma, un elemento, sean flores, cristales, telas, velas, imágenes chamánicas y mi propio cuerpo, evidenciando mi voz y tejiendo una urdimbre con la letra de la canción “A Deusa Tríplice” [La diosa triple] (C. Peralta, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).



Figuras 57 e 58

El cántico de Cleusa Peralta acompaña toda su obra, revistiendo el ambiente electrónico con una atmósfera orgánica que exalta la cosmovisión ancestral. A partir de esta ambientación sonora, se ha desplegado el nombre del tercer flujo formativo de arte-educadores, *Cánticos de Pachamama*. Este se presenta rodeado de una simbología que alude a la dedicación que tenemos para con nuestros parientes, como el esmero con la madre naturaleza, de la cual hacemos parte,

en la condición de hijos. Al vislumbrar tal flujo formativo, luego percibí algunas semejanzas con las teorías del filósofo, periodista y actualmente elegido escritor inmortal de la Academia Brasileña de Letras, el ecologista indígena brasileño, Ailton Krenak. En su extensa obra, este autor indica la necesidad de construir un *futuro ancestral* (Krenak, 2022) a través de un cambio de mentalidad que, de acuerdo con las ideas de esta tesis pasa obligatoriamente por las manos de los arte-educadores. Además, este autor critica la noción homogeneizadora de humanidad que la civilización occidental insiste en imponer a los pueblos originarios desde la colonización, alejando la especie humana de las demás especies de la naturaleza.

Comparto con Krenak que precisamos ser críticos “a esa idea plasmada de una humanidad homogénea en la que hace mucho tiempo el consumo tomó el lugar de aquello que antes era la ciudadanía” (Krenak, 2021, p.06). Al criticar los fundamentos de un modelo único de humanidad en negro y blanco, que solo considera la naturaleza como recursos naturales, la intensa producción literaria de este autor (*Ideas para postergar el fin del mundo*, 2021; *Futuro Ancestral*, 2022; *La vida no es útil*, 2023, entre otras) encuentra eco en los postulados de Cleusa Peralta, cuando ella defiende la resignificación de los estereotipos coloniales y considera la pluralidad heterogénea y subjetiva como forma de resistencia en los multiversos de la formatividad arte-educadora.

En arte-educación buscamos una inmersión en el universo simbólico, cultural y relacional de nuestros educandos, para que puedan resignificar sus creaciones y subjetividades de forma enraizada y libre de estereotipos coloniales. En estos multiversos, los objetos con los cuales nos relacionamos libremente anclan la energía de nuestro existir subjetivado, la fuerza fenoménica de nuestra naturaleza corporeizada. En el caso de esta video performance, me relacioné con una punta de cristal generador, malaquita, flores, altar y, especialmente, la escultura en resina de la chamán andino-amazónica, realizada por el artista Thiago Talaci (C. Peralta, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

La video performance de Cleusa Peralta apunta a un cambio de paradigma en la forma de relacionarse con el saber académico; un cambio alineado a lo que Boaventura Santos (2019) propone como *Ecología de Saberes*, una epistemología que va más allá del saber científico y contempla otras formas de saber que advienen de las comunidades populares, sean urbanas, campesinas u oriundas de culturas no-occidentales. Saberes otros que, generalmente, suelen ser menospreciados por los poderes dominantes e incluso marginalizados al ser considerados ingenuos o románticos. Es lo mismo desprecio que frecuentemente ocurre con relación al espacio dedicado a la Educación Artística en los sistemas tradicionales de educación público o privado. Así, el flujo *Cánticos de Pachamama* amplía y resignifica nuestra noción ecológica de formatividad al considerar que la acción arte-educadora forma parte de una red no jerárquica que integra todos los saberes con el sentido de vivir en armonía con, como y en la Naturaleza. Como dice Krenak:

Nuestro tiempo es especialista en crear ausencias: del sentido de vivir en sociedad, del propio sentido de la experiencia de la vida. Eso genera una intolerancia muy grande, en relación a quién

aún es capaz de experimentar el placer de estar vivo, de bailar, de cantar. Y está lleno de pequeñas constelaciones por el mundo que baila, canta, hace llover. El tipo de humanidad zombie que estamos siendo convocados a integrar no tolera tanto placer, tanto usufructo de vida. Entonces, pregonan el final del mundo como una posibilidad de hacernos desistir de nuestros propios sueños. Y mi provocación sobre postergar el fin del mundo es exactamente siempre poder contar una historia más. Si podemos hacer eso, estaremos postergando el fin (Krenak, 2021, p.06).

En épocas convulsionadas por el calentamiento global, guerras injustificables, pandemias y por un creciente sentimiento de pesimismo generalizado con relación a la cercanía del fin del mundo, el flujo formativo de los *cánticos de Pachamama* es capaz de hacernos escuchar a la sabiduría originaria que proviene de la Madre Tierra y desde ahí comprender que los arte-educadores forman y son formados en consonancia con las lógicas de la naturaleza. Como defiende el artista y escritor brasileño, Evando Nascimento (2023), el *pensamiento vegetal* puede promover un cambio de mentalidad a partir de la observación de los modos de creación y adaptación propios de las plantas. El flujo ecológico valora los procesos que dialogan con el medio ambiente más allá de la tradición humanista.

Dicho de otro modo, los *cánticos de Pachamama* incentivan el uso de una nueva razón sensible, integrada a una ecología de saberes que inspirarán nuestras elecciones sobre las maneras y los lugares en que queremos vivir. Se trata de un flujo de esperanza en la continuidad de la vida en este planeta azul a través del fortalecimiento de una red holística que considere a las personas como parte de una misma familia junto a los ríos, montañas, plantas y demás criaturas que nos acompañan en este viaje cósmico.

Cuando decimos que la montaña está mostrando que va a llover y que ese día va a ser próspero, un día bueno, ellos dicen: “No, una montaña no dice nada”. Cuando despersonalizamos el río, la montaña, cuando los despojamos de sus sentidos, considerando que eso es atributo exclusivo de los humanos, liberamos esos lugares para que se tornen residuos de la actividad industrial y extractivista (Krenak, 2021, p.12).



Figuras 59 y 60

### 3.4. Vuelos del Devaneo / Flujo Poético

Yace aquí el hidalgo fuerte  
que a tanto extremo llegó de valiente  
que se advierte que la muerte no triunfó  
de la vida con su muerte.

Tuvo a todo el mundo en poco,  
Fue el espantajo y el coco del mundo  
en tal coyuntura, que acreditó su ventura,  
morir cuerdo y vivir loco.

(Miguel de Cervantes, 2015)

El flujo poético *Vuelos del Devaneo*, derivado de la video performance realizada por el arte-educador brasileño Carlos Oliveira, profesor de la Universidad Federal de Pelotas, surge de las provocaciones del autor sobre el tema de la locura atribuida al célebre caballero Don Quijote de la Mancha, personaje de Miguel de Cervantes Saavedra en su más famosa novela, publicada originalmente en el año 1605. La video performance empieza con la voz de Carlos Oliveira que, en su discurso inicial, recita el epitafio del hidalgo de Cervantes y anuncia: “Por la música, mi voz encuentra la del narrador de La Mancha, junto a la tumba de Don Quijote, para decir que detrás de mi voz hay miles de otras voces” (Oliveira, 2022). Hay que subrayar aquí que tradicionalmente se cree que la locura nos lleva a escuchar voces.

La video performance de Carlos Oliveira, que a principio se titulaba *La Voix*, es presentada por su autor como un experimento poético de un director de coro que funde su cuerpo a la música a través de la proyección de su sombra dirigiendo la obra *Pájaro de Fuego*, de Ígor Stravinski (1910); el resultado nos muestra gestos que se ubican entre el dirigir un orfeón y el volar sobre un escenario de teatro.

Para Oliveira (2022), en el trabajo con un coro, la expresividad del cuerpo del director es la responsable por hacer que la música sea posible. Transponiendo esta consideración para la esfera de esta tesis, podemos plantear que también es la expresividad de nuestros cuerpos lo que posibilita una mayor o menor formatividad arte-educadora.

Partiendo de la analogía entre la locura estratégica del hidalgo valiente de Cervantes y el vuelo fantástico de los cuerpos arte-educadores, fui acercándome a la figura del soñador, que, en la obra de Gastón Bachelard (1996), es el que devanea conscientemente. Así, la video performance de Carlos Oliveira dio origen al flujo *Vuelos del Devaneo*, por hacer referencia a una idea de formatividad expresiva que se acerca a lo que Bachelard ha llamado de *ensoñación poética*. Este autor nos dice que “el devaneo es un poco de materia nocturna olvidada en la claridad del día (...) La belleza le devuelve la consciencia” (Bachelard, 1996, p. 10) Al distinguir la figura del soñador de aquél que duerme, podemos percibir que el devaneo bachelardiano es una especie de vigilia consciente que permite renovar la belleza al entrar en contacto con una nueva imagen. En este sentido, continuamos reflexionando en compañía de las palabras de Carlos Oliveira (2022) en la ficha técnica que escribió para su fragmento de la A/R/ Tográfica:

La Voix é um experimento poético que utiliza a imagem do voo como cronotopo para traduzir o processo de construção da tríplex identidade do educador-regente-pesquisador. Um aspecto importante é que o vídeo não se trata de uma vídeoperformance, mas, de uma performance que foi registrada em vídeo, por isso uma tomada única de imagem, posteriormente editada (C. Oliveira, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).



Figura 61

En la cita anterior, al referirse a la imagen como cronotopo, Carlos Oliveira aborda un concepto acuñado por el teórico Mijail Bajtin (1989), donde la unión entre el tiempo y el espacio torna visibles artísticamente a las dos unidades. En otras palabras, la obra artística representada por el cronotopo permite abrir una grieta en el espacio tiempo, un pasaje desde lo posible hacia la presencia; metafóricamente, el vuelo que pasa por ahí da a ver lo que, hasta entonces, se mantenía invisible. Tal espacio tiempo visible materializado por el soñador, nos lleva a volar embalados por las corrientes del devaneo tomado aquí como un flujo formativo. Al disfrutar de este vuelo, el yo que sueña se descubre no sólo *poeta*, sino *poetizador*, experimentando así lo que Bachelard (1996) llamó de “una expansión del ser”, o sea, una formatividad que se da durante el devaneo poético. De acuerdo con Bachelard,

El devaneo poético nos da el mundo de los mundos. El devaneo poético es un devaneo cósmico. Es una apertura para un mundo bello, para mundos bellos. Da al yo un no-yo que es bien del yo: el no-yo mío. Es ese no-yo mío que encanta el yo del soñador y que los poetas saben hacernos compartir (Bachelard, 1996, p. 13).

la performance de Carlos Oliveira indica encontrar en su vuelo a “miles de otros pájaros”, junto a los que comparte y vuela en las alas del arte-educación. Así, pienso que este flujo formativo identificado como *Vuelos del Davaneo*, atraviesa a los arte-educadores durante el asombro de maravillarse; justo en el presente momento en el que compartimos la felicidad de la frecuentación artística con nuestros estudiantes, construyendo comunidad; felicidad a la cual Bachelard (1996) se refiere como la substancia primordial del devaneo. En sus palabras: “A quien desea devanear bien, debemos decirle: empiece por ser feliz. Entonces el devaneo recorre su verdadero destino: tornarse devaneo poético” (Bachelard 1996, p. 13). La felicidad a la que este autor se refiere es la sutil novedad que reanima orígenes, renueva y despliega la alegría de maravillarse. De esta forma, en el flujo *vuelos del devaneo*, es la descubierta de una nueva imagen poética la que amplía la potencia de nuestros cuerpos, llevándonos a otro estado de consciencia que, metafóricamente, nos abre las alas.

En fin, este flujo poético indica una formatividad arte-educadora que vuela en las alas de los soñadores que, más que creer en sus sueños, los frecuentan, los comparten, los disfrutan y los tornan reales. Este es el flujo de la maravilla, una búsqueda incansable por la belleza, que se arriesga entre la felicidad y el coraje de aventurarse en situaciones novedosas para recibir la recompensa de un breve y momentáneo reposo, donde todas las fuerzas encuentren una armonía que se vuelve impulso, para luego volver a volar. Como decía la poeta brasileña Cecilia Meireles (1939), “tiene sangre eterna el ala ritmada”.

Alineada a estas consideraciones sobre el no-yo-mío que los poetas saben compartir,

Motivo  
Cecília Meireles

Yo canto porque existe el instante  
y mi vida está completa.  
No soy alegre ni soy triste:  
soy poeta.

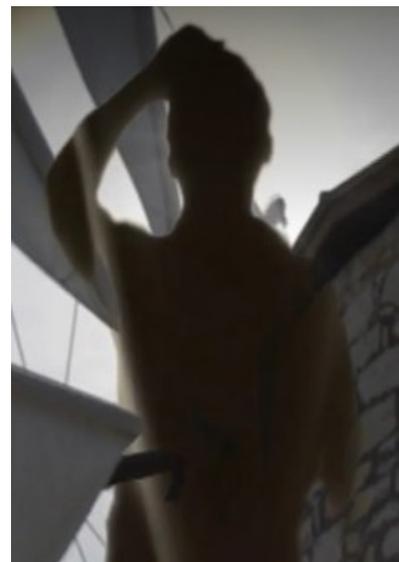
Hermano de las cosas huidizas,  
no siento gozo ni tormento.  
Atravieso noches y días  
en el viento.

Si desmorono o si edifico,  
si permanezco o deshago,  
-no sé, no sé. No sé si quedo  
o paso.

Sé que canto. Y la canción es todo.  
Tiene sangre eterna el ala rimada.  
Y un día sé que estaré mudo:  
-Nada más.



Figuras 62, 63 y 64



### 3.5. Páginas de Experiencias Fractales / Flujo Biográfico

Os sistemas vivos repousam  
no fluxo de viver e na transformação histórica,  
na tangente do caminho,  
onde o fluxo do viver e as adaptações  
são conservados através de  
uma mudança estrutural contínua de ambos,  
dos sistemas vivos e do meio.  
(Humberto Maturana, 1999)

El flujo *páginas de experiencias fractales*, fue creado a partir de la video performance realizada por el arte-educador colombiano Bernardo Bustamante. El fragmento producido por Bustamante presenta una acción intermitente de hojear las páginas de un álbum de recuerdos donde están plasmadas muchas de sus experiencias en décadas de trabajo como arte-educador. Al revivir las memorias conservadas en las fotografías, el autor se deja ver bajo una luz intermitente que se prende y se apaga, llevando al espectador a un looping de ir y venir en el tiempo y espacio plasmados en aquellas páginas, donde el pasado y el presente de sus experiencias arte-educadoras se repiten con un aspecto infinito que se asemeja a las formaciones fractales. De ahí surgió el nombre de este cuarto flujo. La idea de fractalidad nace a partir de las consideraciones que el mismo arte-educador hacía en las reuniones de la comunidad A/R/Tográfica sobre la naturaleza de un posible guion fractal para su video performance. En las palabras de Bustamante (2021):

Ahora toda la filosofía transmutó a la complejidad y todo el trabajo que intento hacer en este momento es fractal, pero desde la fractalidad como una posición posible. No es rizoma, no es Deleuze, no es rizomático, pero tampoco es un árbol estructurado. Es una condición que yo sé que tendré que crear, tengo que explorar. Pero es un guion fractal, no es un guion lineal. Por eso, puede que la lógica tradicional no entre en la narratividad, es más una narración de líneas de significación, más de contraposición y de ciclos (B. Bustamante, reunión comunidad A/R/Tográfica, 07 de noviembre, 2021).

De acuerdo con esta proposición fractal adoptada por el autor, encontré en la obra de Bernardo Bustamante evidencias de un nuevo flujo que coincide con el movimiento de búsqueda por una otra matriz epistemológica para discutir los temas relacionados a la formatividad arte-educadora, basada en la noción de fractalidad. En primer lugar, retomé el concepto de fractal<sup>28</sup> para indagar en sus orígenes y descubrí que tal noción proviene del vocablo latino *fractus*, que puede traducirse como quiebre, y luego es tomado por los estudios de Mandelbrot (1982) para relacionarlo con la rugosidad, las grietas y ocasionales fracturas que ocurren en la naturaleza. Al considerar el principio de que las imágenes de los fractales muestran una serie de elementos

<sup>28</sup> El concepto de fractal se atribuye al matemático Benoit B. Mandelbrot, y aparece como tal a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Mandelbrot, 1977 y 1982).

que mantienen el aspecto similar mientras cambian de escala, vemos que este flujo formativo se refiere a algo, o a alguien, que conserva una similitud consigo mismo, aunque se mantenga en una variación continua durante toda la vida. Es inevitable que seamos susceptibles a quiebres, fracturas y accidentes en el curso de nuestra trayectoria, asimismo, este flujo formativo demuestra que mantenemos la similitud de lo que somos hoy con lo que fuimos ayer y lo que seremos mañana.

Este es el caso del matemático polaco-francés Benoit Mandelbrot, quien descubrió que en la naturaleza las semejanzas y los pequeños cambios que ocurren en los fractales identifican diferentes clases de autosimilitud. Las tres clases de autosimilitud de los fractales son:

la autosimilitud exacta, donde el fractal resulta idéntico a cualquier escala; la cuasi-similitud, donde, con el cambio de escala, las copias del conjunto son muy semejantes, pero no idénticas; la autosimilitud estadística, donde el fractal debe tener dimensiones estadísticas o de número que se conserven con la variación de la escala.

A partir de tales comprensiones y acercando la noción de niveles de autosimilitud a la construcción conceptual sobre el flujo formativo de las *páginas de experiencias fractales*, pasé a relacionar los procesos constitutivos por los que pasan los arte-educadores con las series de obras artísticas que se desarrollan en torno a

“variaciones sobre un mismo tema”. Percibí entonces que, de acuerdo con este flujo, los arte-educadores se van formando durante cada momento de visitar y resignificar sus experiencias significativas. Como en el álbum de Bernardo Bustamante, las páginas de la vida son leídas y releídas, reescribiendo continuamente sus historias y construyendo sucesivas narrativas biográficas que terminan por crear sucesivas versiones de sí mismos.



Para la presente tesis, el concepto de fractal migró desde la puesta en escena de Bustamante, aprovechando los hallazgos de Mandelbrot (1982) hasta la educación y la biología de Humberto Maturana (1999), acercándose a la idea de *autopoiesis*, considerada por este último autor, como un suceso de transformaciones y adaptaciones del ser vivo al medio. El flujo de las *páginas de experiencias fractales* se refieren entonces a una formatividad gradual donde, al repetir algo diversas veces, este algo acaba por transformarse. Sobre este fenómeno, Humberto Maturana (1999, p. 88) aclara que: “la historia es la transformación alrededor de algo que es conservado. Si nada

es conservado, no hay historia”. Desde ahí, entiendo que este flujo trae un fundamento esencial de que el proceso de formatividad consiste en la transformación constante de un ser vivo en coherencia con el medio. Un cambio que se va dando en consonancia con el tiempo y espacio, la única certeza que se tiene es sobre el propio movimiento de mudanza. La formatividad fractal se daría entonces según el modelo en que se da la autopoiesis de la célula, sobre la cual trató Humberto Maturana, que se organiza y se especializa según las necesidades del organismo al que pertenece. Llegamos así a la conclusión de que los arte-educadores se forman de acuerdo con las transformaciones que ocurren en el seno del medio que es el sistema social en el que están inseridos.

La repetición de hojear páginas en un álbum de memorias trajo a este trabajo un nuevo flujo formativo basado en la iteración recursiva de las experiencias de vida. Tal recursividad ya había sido citada anteriormente como una de las cuatro características de la A/R/Tografía y tampoco es demás recordar que Edgar Morin (1990) se refiere a este principio de recursividad como uno de los pilares de la teoría del pensamiento complejo, complejidad que Bernardo Bustamante convirtió en escenario de investigación en su tesis doctoral<sup>29</sup>. En el caso particular de este flujo formativo, lo importante es comprender que las experiencias fractales son a la vez causas y efectos de la formatividad. Es decir, los arte-educadores dan forma a la sociedad que, a su vez, los forma.

El análisis de la obra de Bernardo Bustamante y la composición conceptual sobre el flujo que derivó de esas reflexiones

<sup>29</sup> La tesis doctoral de Bustamante tiene como título: “Interacciones entre Arte y Pedagogía en Colombia: un estudio sistémico entre instituciones educativas, colectivos y programas de formadores bajo el paradigma de sistemas complejos” (ver bibliografía).

propuso una otra manera de comprender biográficamente la naturaleza de nuestra formatividad fractal. Tal comprensión también me ha llevado a acercarme a la obra de Delory-Momberger (2008; 2015), investigadora sobre las narrativas biográficas, quien indica la emergencia de nuevas matrices narrativas provenientes de otras fuentes y otros espacios de donde surgen modos operatorios sensiblemente diferentes. Así, la apuesta de Bustamante posibilitó pensar que la formatividad arte-educadora puede estar conectada a lo que Momberger (2015) concibe como un relato que narra el devenir y el desarrollo de un ser a través de lo que él aprende de sus experiencias. En este sentido, este flujo formativo adviene de un “*proceso de biografización* que se actualiza en la acción del sujeto al narrar su historia, a tal punto que él se confunde con ésta” (Momberger, 2008, p. 17). Desde ahí, la formatividad biográfica es tomada como una acción permanente de escritura y configuración de sí.

En resumen, las *páginas de experiencias fractales* apuntan a un flujo que contempla diversos capítulos de una misma historia de vida (Josso, 2010), un tipo de conocimiento biográfico que parte de la reflexión que uno hace sobre las experiencias que orientaron y continuarán orientando sus procesos formativos. Se trata de un flujo constituido por sucesivas páginas de invención de sí que resultan por empoderarnos cada vez que tejemos una nueva meditación sobre nuestra existencia singular-plural, tal como sugiere la siguiente premisa:

La auto-orientación de sí como subproducto de nuestra creatividad (la invención de sí) pasa a ser una toma de poder sobre la manera en que cada individualidad puede descubrir su singularidad y cultivarla, inscribiéndose en un continuum sociocultural, es decir una historia colectiva (Josso, 2014, p. 752).

La creatividad, considerada como fundamental en el trabajo artístico y mismo en el trabajo pedagógico, toma aquí tintes de autoformación biográfica. Al comparar la creación de sí con una forma de poder, las páginas de experiencias fractales apuntan para la emancipación de los arte-educadores con inevitables consecuencias en las comunidades donde se encuentran insertos. Más que obras-objeto, lo que este flujo indica es la formatividad de obras-sujeto, a partir de la capacidad de construir y reconstruir nuestras propias vidas como auténticas obras de arte.

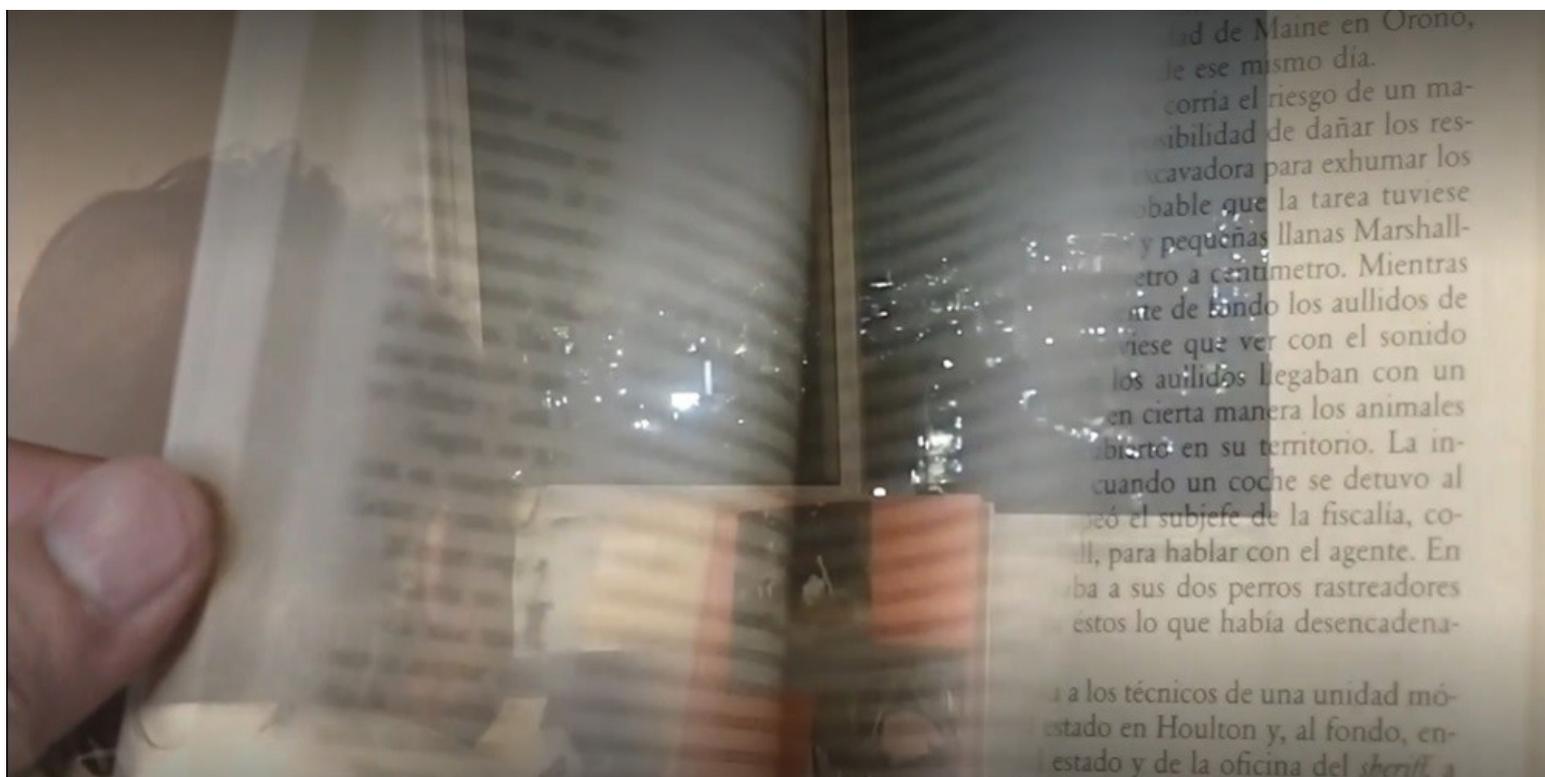


Figura 66

### 3.6. Ensayos de Marionetas Sin Hilos / Flujo Lúdico

El teatro despierta la poderosa fuerza del futuro en los niños.  
¿Cuál no sería la reacción de la pedagogía burguesa  
si sintiera de cerca el fuego que en los niños producen  
realidad y juego amalgamados y confundidos?  
(W. Benjamin, 1989, p. 103).

El flujo lúdico sintoniza con el epígrafe de Benjamin en el sentido que los dos enuncian que el arte en general y el teatro en particular pueden ser considerados como un fuego que amalgama realidad y juego. Este flujo formativo surge de las reflexiones sobre la video performance de la arte-educadora colombiana Angela María Saldarriaga, graduada en Teatro por la Universidad de Antioquia y soprano en el coro Pindorama, en el que cantábamos juntas. El fragmento de Angela María, para tratarla por su nombre artístico, traía el siguiente título inicial: *Caminando entre lanas y muñecos* y exhibía la formatividad arte-educadora a partir de la experiencia de caminar y tejer, con los hilos del arte, la trama de la vida. En la ficha técnica de su video performance, la autora cuenta que, desde la infancia hasta la madurez, viene reflexionando sobre las relaciones de los niños con el teatro de marionetas. Según las palabras de Saldarriaga (2022):

Nací entre lanas y me descubrí viva entre muñecos de hilos que me acompañan desde mi infancia para encontrarlos en el teatro. (...) Los muñecos posibilitan la comunicación con los chicos. Las lanas desde lo estético y lo simbólico, tratan de tejer la vida, los sueños y destejer. El color, la luz, el maquillaje en el proceso de creación y de montaje de la escena. El aula de clases que posibilita creación, conocimiento y comunicación. El teatro en la educación como medio y como fin (A. Saldarriaga, Ficha técnica de la video performance, febrero de 2022).

Frente a tales consideraciones y a la transmutación de estas ideas en la video performance, fui tejiendo el flujo lúdico, tomado a partir de la idea de juego, más precisamente el juego teatral. Particularmente, a mí siempre me llamó la atención el uso del verbo *to play* utilizado en la lengua inglesa para indicar la actividad artística. *Let's to play art*. Más que un hacer, el arte invita a jugar. Un juego que no tiene la pretensión de competir ni apuntar ganadores o perdedores, sino de gozar conscientemente el instante. Es decir que en esta propuesta se invoca esa dinámica de juego, porque en otros escenarios, el juego recurre a la competitividad.

A partir de ahí, seguimos tejiendo este flujo lúdico, que trae en sus orígenes la concepción de juego teatral. De acuerdo con los autores Augusto Boal (2008; 2013) y Viola Spolin (2010), el juego teatral es un diálogo corporal con el mundo, un ensayo de improvisación para actuar en el teatro de la vida. En la obra *Improvisación para el teatro*, escrita en 1963, Viola Spolin revolucionó los cánones tradicionales de actuación enfatizando la importancia del teatro incluso en los procesos educativos de niños y adultos, valorando a la espontaneidad y cuestionando la autoridad excesiva de los profesores sobre los estudiantes. Para esta autora, cada juego

tiene un objetivo, un problema que deben resolver los jugadores como grupo, donde el aprendizaje ocurre a través de lo experiencial y de la atención enfocada en provocaciones del tiempo presente. Por otro lado, en la obra *Juegos para actores y no-actores*, escrita por Augusto Boal en 1973, el autor defiende que el teatro, a través de sus ejercicios, juegos y técnicas debe traer felicidad, además de ayudarnos a conocer mejor a nuestro tiempo y a nosotros mismos.



Figura 67

En este sentido, el flujo de los *ensayos de marionetas sin-hilos* indica una formatividad arte-educadora basada en juegos de improvisación, una actuación libre de manipulación, aquella en la que se aprende y se enseña a partir de las *impulsiones del acto*, donde se proponen alternativas para solucionar los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida, con libertad y responsabilidad. En el texto que acompañó la video performance de Angela María, ella pondera sobre la importancia del principio de impulsión, a partir de los estudios de John Dewey (2008), para referirse a los desafíos creativos que se presentaron durante la ejecución de su obra. De acuerdo con sus palabras:

Concebir un video que permitiera ver mi ser creativo que ha vivido el teatro, los muñecos de hilos y el diseño gráfico me llenó de emoción y expectativa por no saber qué resultaría de mi “impulsión”. Cuando me formé como actriz siempre me inculcaba que buscara la verdad en la escena y que la defendiera. En esencia, es lo que quise lograr con el video (A. Saldarriaga, Ficha técnica de la video performance, febrero de 2022).

El hecho de que Angela María vinculara su verdad artística a las *impulsiones* planteadas por John Dewey, me ha llevado a pensar que éstas se relacionan con los principios del ensayo teatral, porque proceden de una necesidad o de una demanda que generan una serie de tentativas y errores que solo pueden ser resueltas estableciendo diversas interacciones con el ambiente hasta llegar al resultado esperado. De acuerdo con Dewey (2008), la impulsión originaria da lugar a una estrategia para la resolución a una determinada dificultad o necesidad; de ahí deviene un aporte consciente en busca de una consecuencia deseada.

Percibí entonces que, en el tránsito desde la impulsión hasta llegar a la consciencia es que se da el desarrollo de un flujo creador de estrategias, que yo relacioné a los ensayos de marionetas sin hilos. En el periodo de los ensayos teatrales, vemos muchas dinámicas propias del arte, el artista y sus creaciones que no se verán en la puesta en escena. Allí se ven la interna y urgente necesidad originaria de cada actor que, reclamando la mejor forma de expresarse, busca estrategias para responder a las situaciones problemáticas respecto a los otros y al medio circundante. En verdad, este flujo me ha llevado a comprender que, a través de las sucesivas

experiencias de tentativa y error, podemos ensayar, perfeccionar y manifestar nuestro potencial para desarrollar nuestra formatividad arte-educadora en dirección a una vida cada vez más digna e inteligente en medio a las demandas que enfrentamos a diario.

Las impulsiones nos llevan a soltar los hilos que nos prenden la espontaneidad, dejar que fluyan más sueltas las marionetas y jugar libremente con los niños arte-educadores que viven en y con nosotros. Entre tanto, hay que subrayar que si el flujo lúdico, por un lado, contempla el principio del placer en el juego, por otro, no deja de sugerir una visión crítica, consciente y emancipadora de éste, según lo que plantea el pensamiento de Walter Benjamin. En la obra *Juguetes* (2015), este autor afirma que el jugar siempre ha sido considerado desde el punto de vista de la imitación del mundo del adulto, por eso, hay que garantizar un espacio autónomo a los niños, para la realización de su niñez libre de las influencias morales establecidas. De este modo, defiende que el teatro, al actualizar el gesto y la creación infantil, constituye la esencia misma de la educación.



Figura 68

El flujo formativo de los *ensayos de marionetas sin-hilos* deviene, entonces, de una articulación entre las nociones de la libertad del gesto infantil, desde Walter Benjamin (2015) y de la impulsión para buscar la resolución de problemas, desde John Dewey (2008). Ambos conceptos apuntan a una expresión estética que responde a distintas necesidades de las personas y del medio. Así, este flujo deviene de la búsqueda por una acción expresiva auténtica, gestos que enlazan



Figura 69

estudiantes y arte-educadores que juegan como marionetas, sin dejarse someter a ningún marionetista. La cita siguiente, del texto *Programa de un teatro infantil proletario* (Benjamin, 2015), trae el ejemplo de una danza en donde las marionetas se sueltan de los hilos y se mueven sólo por la acción de flujos dibujados por diferentes puntos de gravedad:

Cada movimiento tenía un punto de gravitación. Los miembros no eran otra cosa que péndulos. Las líneas que el punto de gravedad tiene que describir son nada menos que el camino del alma del bailarín (Sobre el teatro de marionetas, de Heinrich von Kleist, 1810, citado en W. Benjamin, 2015, p. 69).

En suma, la formatividad arte-educadora, desde el flujo lúdico, significa seguir el camino del alma de marionetas libres, personajes reales que siguen sus impulsiones e improvisan nuevos gestos durante el juego teatral, ensayando, creando alternativas estéticas y reforzando las relaciones colectivas para actuar en el escenario de la vida misma.

El docente artista e investigador, que no para de aprender, de buscar, preguntarse y que además tiene la posibilidad de quedarse con un registro del terreno pisado y por pisar. Crear y creer en una comunidad que quiera seguir gestando arte es una fortaleza para este tiempo que nos desafía y nos potencia (A. Saldarriaga, 2022).

### 3.7. Danzas de Fragmentos Constitutivos / Flujo Virtual

Contrariamente a lo posible, estático y ya constituido, lo virtual es como el complejo problemático, el nudo de tendencias o fuerzas que acompaña a una situación, un evento, un objeto o cualquier entidad, y que llama a un proceso de resolución: la actualización.  
(Pierre Lévy, 1999)

El flujo virtual deviene de la video performance de Fernanda Miki, arte-educadora brasileña que estaba radicada en Colombia en la época de la construcción de esta tesis. Fernanda es cantante lírica, magíster en Músicas de América Latina y el Caribe por la Universidad de Antioquia, además, era la directora del coro Pindorama, donde cantó. Su obra video performática tenía como título original *Notas de una construcción* en una clara alusión a las notas musicales y traía la idea de construcción vinculada a la composición de sí en cuanto arte-educadora. De acuerdo con Miki (2022):

La construcción de lo que es esta arte-educadora está simbolizada por el uso de fragmentos de partituras, como ladrillos que poco a poco crean este cuerpo hecho por arte, mientras a su trasfondo, la vida también se construye, basada en los cambios y las diversas influencias a que uno es susceptible y que acepta como potencia de su propia trayectoria (F. Miki, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

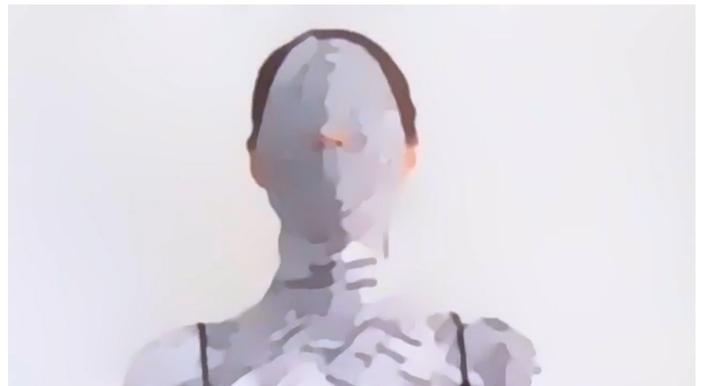


Figura 70

Fernanda Miki se refiere a su proceso de formatividad arte-educadora partiendo de la idea de una construcción de sí que se va configurando a través de fragmentos de partituras en lugar de ladrillos y que trae como trasfondo una especie de *arquitectura sonora* derivada de diversas influencias a las cuales todos somos expuestos durante el curso de la vida. El video y la ficha técnica que acompaña la obra de Fernanda Miki conectan su formación en música a otras manifestaciones artísticas, tales como sus estudios de danza clásica y contemporánea, lo que acabó generando el nombre de este flujo: *danza de fragmentos constitutivos*. En sus palabras, la autora detalla:

La música ha estado presente desde mi infancia, así no fuera como objeto de estudio. En los discos de mi padre, en voces familiares que entonaban melodías por los pasillos de la casa, en las clases de ballet... construyendo, ladrillo a ladrillo, pentagrama a pentagrama, el conocimiento del cual dispongo hoy y a la vez creando una fortaleza artística que, si bien puede protegerme, también me puede enyesar si no cuestionada o flexibilizada en relación a otros cuerpos u otras artes (F. Miki, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

Figura 71 y 72



La idea de una construcción que no se acaba y la consciencia de que aún no estamos completados, al contrario, siempre hay que flexibilizarse para que algo nueva pueda volver a suceder, me llevó a analizar esta video performance basada en la obra de Pierre Lévy (1999), sobre las dinámicas de *virtualización* que tratan de la permanente necesidad de actualizarse. Para que no nos quedemos enyesados en una formación encastillada, a la que la autora Fernanda Miki llamó de fortaleza, el flujo formativo de la *danza de fragmentos constitutivos* deviene de un movimiento constante que oscila entre la virtualización y la actualización. Según Lévy (1999):

La palabra virtual procede del latín medieval *virtualis*, que a su vez deriva de *virtus*: fuerza, potencia. En la filosofía escolástica, lo virtual es aquello que existe en potencia, pero no en acto. Lo virtual tiende a actualizarse, aunque no se concretiza de un modo efectivo o formal. El árbol está virtualmente presente en la semilla. Con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes (Lévy, 1999, p.11).

Vemos así que lo virtual no tiene que ver con lo irreal, sino con la potencia inminente de transformación de la realidad. Hay que aclarar que, para Pierre Lévy, lo real se relaciona con lo posible, mientras que lo actual se relaciona con lo virtual. A la mínima señal de posibilidad, lo virtual pasa a movilizar una perforación en los pozos de realidad que tienden a actualizarse. En las palabras del autor, “la articulación de lo virtual y de lo actual anima la misma dialéctica del acontecimiento, del proceso, del ser como creación” (Lévy, 1999, p.110). Tal formatividad tomada como el acontecer artístico y educativo de un proceso creativo es lo que he comprendido con este flujo de la *danza de fragmentos constitutivos*; un ramillete de nexos que se articulan entre emergencias interiores y exigencias exteriores para la virtualización de un mundo que se actualiza permanentemente. En este sentido, el flujo virtual trata de la potencia que antecede al acto, el relámpago que antecede el trueno. De acuerdo con Lévy, la virtualización va todavía más allá:

La virtualización va más allá del acto —aquí y ahora— y llega al problema, a los nexos de coacciones y de finalidades que inspiran los actos. Por lo tanto, la causalidad final, la cuestión del porqué, se encasillará del lado de la virtualización. La virtualización, en la medida en que existen tantas temporalidades como problemas vitales, se mueve en el tiempo de los tiempos. La virtualización sale del tiempo para enriquecer la eternidad. Es fuente de los tiempos, de los procesos, de las historias, porque, sin determinarlas, dirige las actualizaciones. Creadora por excelencia, la virtualización inventa preguntas, problemas, dispositivos generadores de actos, líneas de procesos, máquinas de devenir (Lévy, 1999, p. 112).

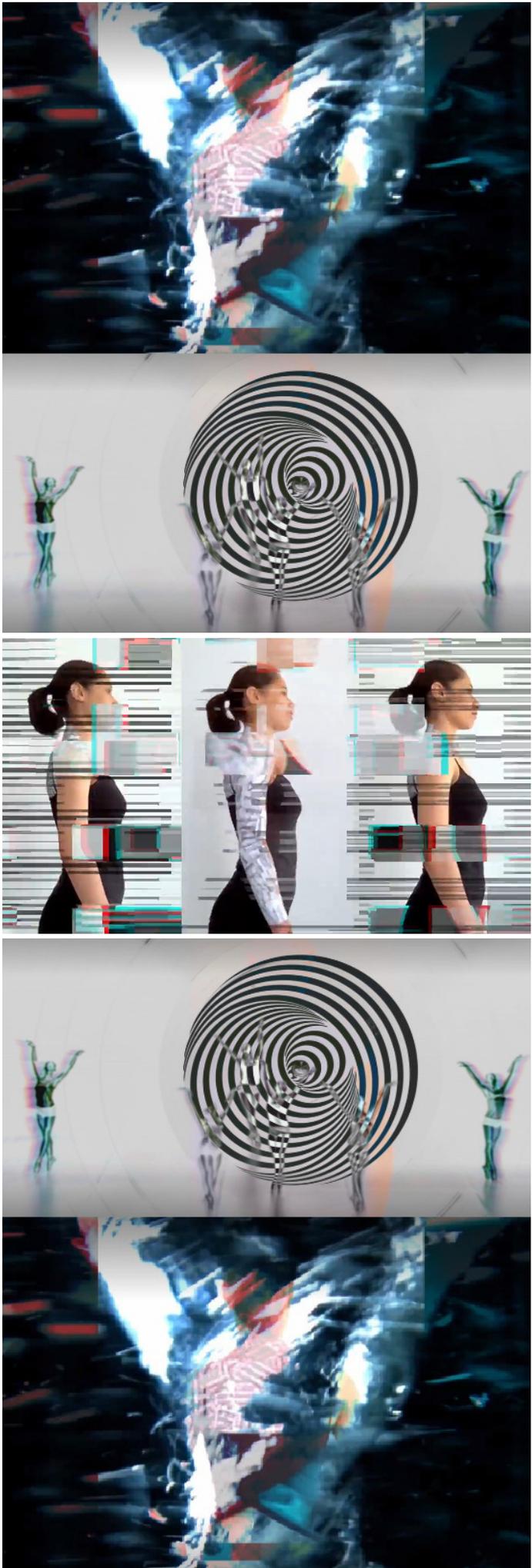


Figura 73

De modo general, se suele relacionar el término virtual al universo tecnológico, lo que no está malo, pero hay que aclarar que, en este caso, la virtualidad no se resume a eso. Aun así, esta imprecisión sirve para ejemplificar que, de la misma forma que la tecnología necesita actualizarse, el ser humano también. Este flujo formativo ha permitido mostrar que los procesos de virtualización nos permiten comprender el sentido de tal necesidad de cambio y, desde esta comprensión, potenciar nuestras propias actualizaciones.

Como hemos planteado desde el principio de esta discusión, virtualizar es un proceso ubicado en la ontología de la creación; en el caso específico de esta tesis, la *danza de fragmentos constitutivos* hace parte de la formatividad a partir de un modo permanentemente distinto de acontecer como arte-educador, alineado a lo que preconiza Lévy (1999, p. 118): “Aparece un nuevo tipo de artista que ya no cuenta ninguna historia. Es un arquitecto del ámbito de los acontecimientos, un ingeniero de mundos para miles de millones de historias venideras. Esculpe directamente sobre lo virtual”. Artistas y educadores que trabajan para actualizar(se), crean y creen en aquello que todavía no está.

Los encuentros han sido fructíferos y han reforzado el hecho de que no estamos solos; que hay siempre espacio para la formación y la solidaridad en conjunto con el otro, de la mano del otro, en las alas del otro (Fernanda Miki, 2022).



Figuras 74, 75 y 76

### 3.8. Caminos sobre un Rizoma Acuático / Flujo Conectivo

[El rizoma] no está hecho de unidades, sino de dimensiones, O más bien de direcciones cambiantes. No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio pelo el que crece y desborda (Deleuze y Guattari, 1995, p. 25).

Este flujo formativo surge inspirado por la video performance producida por la arte-educadora argentina María Benites, una legítima ciudadana del mundo, quien propuso una idea de formatividad a partir de su trayectoria biográfica vista como las aguas de un río que se van convirtiendo en rizoma. La obra de María Benites nos invita a conectar una multiplicidad de referencias, desde autores, obras de artes visuales, músicas y fotografías que muestran diferentes épocas y lugares donde la autora vivió y trabajó: Brasil, Argentina, Chile, Alemania, Polonia, Turquía, Rusia, España e Italia. La video performance trae todo este material emergiendo y sumergiendo en forma de una corriente acuática, donde momentos distintos de su vida se conectan y resignifican unos a otros. De acuerdo con sus palabras:

Fui besada por Rodin en un atardecer en Buenos Aires y desde ese momento amé el Arte en todas sus manifestaciones, fueron las 7 musas las que me bendijeron con inúmeros placeres. En Brasil abracé el arte como forma de respirar, comer, luchar y sobre todo vivir. (...) Finalmente en Alemania resolví reflexionar y enseñar lo que la práctica me había mostrado. Coordiné un doctorado en Educación con doctorandos de todas partes del mundo. Y entre la investigación y la enseñanza estoy caminando por este mundo ancho y ajeno (M. Benites, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).



Figura 77

El título inicial de la video performance de María Benites era *Rizoma*, lo que, de entrada, se justificó plenamente por la multiplicidad de líneas referenciales que la autora trajo con su trabajo. Sin embargo, a lo largo del tiempo, el carácter fluido y nómada de esta caminante, que en sus cambios de ruta va estableciendo nuevas conexiones, fue ganando fuerza, hasta que el flujo formativo cambió su nombre para *Caminos sobre un rizoma acuático*.



Figura 78

Teóricamente, la construcción de este flujo se basó en la obra *Mil Mesetas – Capitalismo y esquizofrenia*, en la cual Deleuze y Guattari (1995), anuncian que uno de los principios del rizoma es la multiplicidad de líneas que lo componen y estas líneas se mueven a través de un método, el agenciamiento del deseo. Por su parte, los agenciamientos, a medida que van aumentando las conexiones entre las diferentes líneas de la multiplicidad, se metamorfosean y cambian necesariamente de naturaleza. De esta forma, estos autores delinear las mesetas como toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos (o subacuáticos) de manera a formar y extender



el rizoma. Hay que aclarar que los autores Gilles Deleuze y Félix Guattari tomaron prestado el término rizoma de la botánica. Resumidamente el rizoma se refiere al sistema de raíces horizontales propio de las plantas gramíneas que se multiplican emitiendo brotes herbáceos de sus nudos.

Entre las mesetas formadas por agenciamientos improbables que la video performance que María Benites produjo está el hecho de conectar los pueblos originarios brasileños al compositor británico John Lennon, a través de la canción *Imagine* (1971). La autora justifica esta conexión aludiendo a la importancia de los arte-educadores abrazaren las causas que dignifiquen al hombre e imaginar un mundo de iguales. Otras conexiones inusuales fueron la relación que María Benites trazó entre Bach y la educación y entre sus orígenes argentinas con el poema sonoro *El Moldava* del compositor checo Bedrich Smetana (1874). Con relación a Bach, destaco la siguiente consideración: “Entonces, resolví enseñar todas las cosas que había aprendido, porque en ese intercambio de enseñar y aprender descubría más caminos a seguir, más mundos que no conocía; por eso Bach, porque él es quien es siempre nuevo” (Benites, 2022). A respecto de la obra de Smetana, un poema sonoro dedicado al río Moldava, el río más largo de la República Checa, percibimos que la video performance de María trabajó con la idea de sus flujos formativos conectada con los “cortes, pliegues, cascadas, mansedumbre, en fin, el curso de un río, desparramándose y a veces inundando, como el Moldava” (Benites, 2022).

De esta forma, fui llegando al flujo conectivo a partir del principio de la idea de un rizoma



Figura 81

acuático que se mueve mientras va trazando cartografías, en este caso, hidrografías. Un flujo que se deja percibir a través de mapas desmontables, conectables, reversibles, modificables, con múltiples entradas, salidas y líneas de fuga, a ejemplo de lo que propusieron Deleuze y Guattari en sus *Mil Mesetas* (1995). Basada en esos autores, concibo los mapas como caminos donde circulan intensidades de deseo,

cadena de devenires, que se mueven entre líneas segmentarias por entre las cuales el rizoma se territorializa, organizado; aunque pueda comprender también líneas de desterritorialización por las cuales huye sin parar.

Con el Arte Moderno me fui deconstruyendo, porque para mí el Arte era tan necesaria como el agua y que entonces vi lo difícil que era encontrarse en el Arte porque él estaba escondido como los grandes manantiales, lo peor es que también era deturpado, ignorado ridiculizado. Entonces que había que dignificarlo, redescubrirlo, entonces me dediqué a mostrar Arte por todo lugar donde podía, como podía y de la manera más eficaz que fue a través de exposiciones y cursos para arte-educadores (M. Benites, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

Paradójicamente, en la elaboración del flujo conectivo, capté que las palabras de María Benites indicaban su propia deconstrucción para referirse al tema de la formatividad arte-educadora. Pienso que eso se debe a que el rizoma, en este caso, está ligado al concepto también deleuziano de *devenir* y el devenir no trata de una historia lineal. De acuerdo con el libro *Conversaciones* (Deleuze, 2006, p. 144), “la historia designa únicamente el conjunto de condiciones de las que hay que desprenderse para devenir, es decir, para crear algo nuevo”. Concluimos así que, a ejemplo de lo que planteó Deleuze en sus teorías y María Benites en su ejercicio de praxis video performática, este flujo formativo de los *Caminos sobre un rizoma acuático* pasa por un desprendimiento, un desborde y un devenir. Basada en eso, puedo decir que nosotros, arte-educadores, nos formamos según los agenciamientos de deseos, que conectan lo que parecía improbable, entre la multiplicidad que nos rodea y de la cual formamos parte.

Lo más significativo en la experiencia de participar de una comunidad A/R/T fue la posibilidad de explorar más esa relación entre el arte, la investigación y la enseñanza como forma de profundizar conocimientos y poder visualizar de forma más concreta pensamientos, prácticas y relaciones (María Benites, 2022).

### 3.9. Germinaciones Heterotópicas / Flujo Climatosófico

Coração de estudante, há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo, tomar conta da amizade  
Alegria e muito sonho espalhados no caminho  
Verde, planta e sentimento  
Folha, juventude e fé  
(*Coração de estudante*<sup>30</sup>, Milton Nascimento, 1999)

El flujo climatosófico surge de la video performance de John Jairo Echavarría, cuyo nombre artístico es Johnja, y está directamente conectado al tipo de relación que nosotros, los arte-educadores, mantenemos con nuestros estudiantes. Johnja produjo su obra en compañía de más de una decena de jóvenes integrantes del Semillero de filosofía, literatura, y arte de la escuela donde trabaja, en Zamora, una comunidad del municipio de Bello, departamento de Antioquia, en Colombia. La participación de los estudiantes trajo otro color (y calor) para estas tesis, cambiando el clima de lo que estábamos produciendo hasta entonces.

Johnja y sus estudiantes, integrantes del fértil semillero, fundamentaron esta propuesta artística y educativa en el concepto de heterotopia, basados en las teorías del filósofo francés Michel Foucault (2008). Por tal razón, la obra de video performance elaborado por el grupo fue inicialmente llamada *Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento*. De acuerdo con las palabras de John Jairo Echavarría (2022):

En este fragmento video performativo se intenta poner en tensión la cotidianidad de las calles del barrio Zamora a partir de unas prácticas heterotópicas, el uso de algunos objetos y el movimiento de los cuerpos e intentar, desde allí, la cocreación de escrituras singulares (J. Echavarría, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

Las prácticas heterotópicas que dieron origen a este flujo formativo llevaron a Johnja y sus estudiantes a actuar en las afueras de la escuela y a intervenir en las calles del barrio, buscando crear *espacios otros*, a los cuales Foucault (2008) llamaría *contraespacios*. Según las teorías foucaultianas, los contraespacios son aquellos lugares reales que se presentifican fuera del lugar esperado; en resumidas cuentas, se trata de subversiones espaciales donde las utopías logran ser localizadas.

Básicamente, las acciones disruptivas realizadas en esta video performance para crear y transitar por esos espacios heterotópicos fueron: [1] traer la labor doméstica de planchar ropas, actividad generalmente ejecutada por mujeres en el interior de los hogares, para que la realizaran hombres en un espacio público. En este ejercicio video performativo la propuesta era que se pudiera reflexionar sobre las cuestiones de género y del uso de los espacios cerrados, de intimidad, en tensión con los espacios abiertos, de carácter exterior; [2] instalar un marco hueco en el que dos estudiantes ocupaban ambos lados, sentados frente a frente, uno en cada silla, mirándose a través del marco, como quien mira a un espejo. Esta acción trajo una reflexión sobre la otredad, poniendo delante de sí su propio reflejo con otra apariencia. El marco hueco invitaba a encontrar un espejo transparente donde la mirada de uno se veía en los ojos del otro; [3] caminar por las calles bajo

30 Música disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=mhquwxqt6WE>

sombrillas, aunque el tiempo estuviera nublado y cálido, “para hacer crítica de algunos modos de sometimiento presentes en el uso tradicional de este objeto” (Echavarría, 2022). El tema del sometimiento vuelve a abordar las discusiones sobre los estereotipos y la violencia de género, dado que el uso de sombrillas remite a un hábito característico de las señoras colombianas y se relaciona con la idea de protección a los rayos solares o a la lluvia. La sombrilla puede también revelar trazos de vanidad, frivolidad o incluso de fragilidad asociada a las mujeres o a los afeminados, cuyas pieles sensibles deben mantenerse seguras y sin marcas bajo alguna protección.

En suma, tales acciones heterotópicas realizadas por el semillero en el barrio Zamora se grabaron, editaron y me enviaron según el lenguaje de la video performance. Las tres acciones me parecieron a principio incompatibles las unas con las otras, mostrando así una peculiaridad de la experiencia heterotópica que, según las palabras de Foucault (2008), se constituye del siguiente modo:

Por lo general, la heterotopía tiene como regla yuxtaponer en un lugar real varios espacios que normalmente serían, o deberían ser, incompatibles. El teatro, que es una heterotopía, hace que se sucedan sobre el rectángulo del escenario toda una serie de lugares incompatibles (Foucault, 2008, p. 06).



Figura 82

Al mirar desde el punto de vista de la formatividad arte-educadora, la video performance de Johnja y sus estudiantes me llevó a pensar que la *incompatibilidad* apuntada como yuxtaposición en la cita anterior puede relacionarse con la dificultad que enfrentamos en lidiar con la diversidad de estudiantes presentes en nuestros salones de clase. En la condición de arte-educadores, diariamente nos vemos desafiados a convivir con todo el tipo de diferencia, de género, religión, clase social y, frente a eso, todavía debemos intentar crear un ambiente acogedor para que allí todos puedan tener espacio.

Tal diversidad multifacética se encuentra expuesta en la obra del profesor Johnja, a través de la presencia pulsante de más de una decena de jóvenes, lo que me ha llevado a renombrar este flujo formativo a partir de la canción *Corazón de estudiante*, del compositor brasileño Milton Nascimento (1999). Tal canción habla de cuidar el brote desde que es pequeño para que la vida nos dé flores y frutos. Fue desde esta sensible relación de acompañamiento del semillero y del sembrado entre profesores y alumnos que surge el nombre *germinaciones heterotópicas*. Un flujo que indica el tránsito cuidadoso por espacios inusitados de formatividad arte-educadora, donde las relaciones cálidas generen el microclima propicio para que cada semilla diferente pueda desarrollarse allí.

De hecho, la discusión sobre la creación de tales ambientes heterotópicos, dentro y fuera de las escuelas, me llevó a retomar algunos escritos de la profesora e investigadora de la Universidad de Ginebra, Apolline Torregrosa (2013; 2016) sobre el concepto de clandestinidad<sup>31</sup>. Para esta

autora, los maestros clandestinos se mueven en esos espacios otros y los microclimas sensibles que la educación y el arte pueden proporcionar allí son mencionados por Torregrosa mediante el concepto de *climatosofía*.

Al hablar sobre la educación artística, dejando claro que esta tesis extiende sus flujos a todas las (trans) disciplinas, entiendo junto con esta autora que la noción de climatosofía es algo que nos permite aprehender las actividades humanas y las formas sociales a través de sus condiciones atmosféricas como los ambientes, temperaturas, clima, espacios y tiempos, corrientes, relieves o fluctuaciones. Para Apolline Torregrosa, “la educación artística se vislumbra desde esta dimensión climatológica, donde las experiencias sensibles dan sentido al aprendizaje y conforman el proceso formativo de cada uno en lo colectivo” (2013, p. 34). Desde esta comprensión, el punto nodal de este flujo formativo de las *germinaciones heterotópicas* se centraría en el ambiente que se genera a partir de los encuentros, las interacciones y dinámicas que forman parte del tejido societal climatosófico, sustentado en la solidaridad y la simpatía.

El ambiente es impreciso, vaporoso, fluido, líquido, e invade el espíritu de la clase, entre silencios y dinámicas, donde cada uno tiene su ritmo y su proceso. Es un microclima porque se crea “una fauna particular” de personas que circulan, que están en plena creación, en estos tanteos, en silencios o en diálogos desplegando sus trabajos, participando de esta viscosidad. Este ambiente, este calor, esta “humedad”, que se crea en el espacio de educación artística conforma un microclima del cual emerge otra relación entre las personas (Torregrosa, 2016, p. 36).

31 Referencia al artículo “Los maestros clandestinos en la formación artística”, de Apolline Torregrosa. Disponible en

<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/download/4902/4208>



Figura 83

En resumen, la concepción del flujo climatosófico de las *germinaciones heterotópicas* ha permitido comprender la formatividad arte-educadora a partir de las nociones de espacios otros y ambientes cálidos. En este sentido vemos que la creación de nuevos espacios educativos puede posibilitar que se regeneren las relaciones de cada persona con la diversidad, con el entorno atmosférico, la naturaleza, la regeneración de la vida y el propio saber. La formatividad arte-educadora en este flujo climatosófico proviene entonces de espacios heterotópicos compartidos, donde circule una temperatura agradable; nos sumergimos en ella y ella nos envuelve como un aura vital que hace germinar, en este *humus humano*, formas mejores de ser, estar y conocer, tanto para profesores cuanto para estudiantes.

Pensar desde la dimensión ontológica “arte-educador” necesariamente pone en tensión las formas clásicas de las relaciones entre quienes nos aventuramos en la actualidad a pensar y vivir la experiencia de la docencia en espacios institucionalizados. Por tal razón, esta experiencia se constituye en un modo de poner en crisis la idea de lo educativo desde posturas tradicionales, en la medida en que propone maneras alternativas para pensar la formación y lo educativo (Johnja, 2022).



Figura 84

### 3.10. Trazos Gestacionales / Flujo Matricial

Vagos desejos insinuam esperanças.  
Eu-mulher em rios vermelhos inauguro a vida.  
Em baixa voz violento os tímpanos do mundo.  
Antevejo. Antecipo. Antes-vivo.  
Antes – agora – o que há de vir.  
Eu fêmea-matriz. Eu força-motriz.  
Eu-mulher, abrigo da semente,  
moto-contínuo do mundo  
(Conceição Evaristo, 2017)

El Flujo Matricial adviene de un cuestionamiento que empieza por el “ser mujer” y recae sobre lo “ser más femenino”, algo que caracteriza la mayor parte de quienes trabajan con arte-educación. Esta fue la discusión que trajo Mónica Romero con su video performance, cuyo título inicial era *Soyo-Situeres*, una clara alusión al tradicional concepto africano *Ubuntu*, que significa *Yo soy si tú eres*. Mónica Romero, cuyo nombre artístico es Moni, es profesora en la Universidad Nacional, en Bogotá, y se presenta como madre, artista e investigadora, además, reflexiona sobre su condición de ser-mujer a través de un juego de palabras entre la gestación, la gestión y el gesto.

A partir de este juego de palabras y de las acciones presentadas en su video performance, donde la autora traza reiteradamente el contorno de su propio cuerpo, multiplicándolo. En un juego de líneas, Moni termina por hundir las imágenes trazadas en negro de su cuerpo con el contorno en colores de los juguetes de su hija. El análisis de esta obra me hizo llegar al nombre de este flujo formativo: *trazos gestacionales*. De acuerdo con las palabras de Mónica Romero (2022),

El transitar entre el *deber ser* y *ser de otras maneras* mujer y madre, irradia otras maneras de ser artista, en las que me interesa mucho concebir prácticas que trascienden la técnica. Las técnicas para mí son un punto de partida de reflexión alrededor de la creación. Me implico en prácticas que se ponen en diálogo con otr\*, aquellas que le devuelven una imagen a uno mismo de algo en particular que se tornaba difuso. Por ello, el centro de la práctica artística, para mí, se sitúa en la práctica educativa, para desmoldarla, transformar cánones establecidos en torno a la formación, resignificar la relación con otr\* manteniendo una atención importante en las sensaciones, percepciones y acciones; prestando atención a no depositar la experiencia en el otr\* sino construir experiencias juntas y eso tiene varios riesgos (M. Romero, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

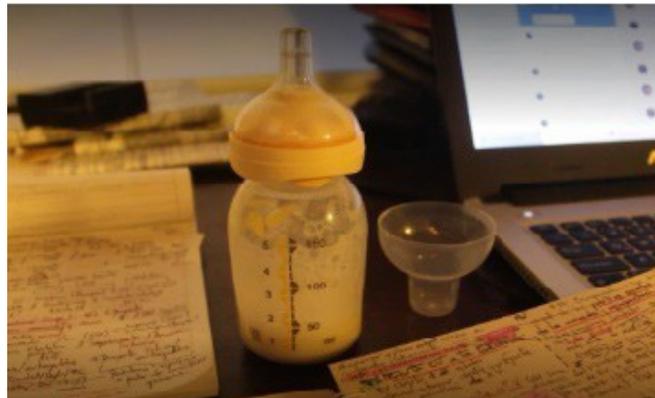


Figura 85

El encuentro con la arte-educadora Mónica Romero ocurrió debido a la referencia<sup>32</sup> de su nombre y su militancia en el movimiento contraunesquiano *La Otra Hoja de Ruta para la Educación Artística*<sup>33</sup> que cuestionaba la visión hegemónica europea sobre arte, cultura y educación presentes en el documento la *Hoja de*

32 La referencia al nombre de Mónica Romero vino de una revisión de las primeras entrevistas realizadas con arte-educadores colombianos. Revisión que en A/R/Tografía llamamos “exceso”. A partir del nombre la busqué y encontré a través de las redes sociales. Fue así que la invité y ella aceptó hacer parte de esta investigación.

33 Página oficial de la “Another roadmap”: <https://another-roadmap.net/another-roadmap>

*Ruta*<sup>34</sup>, de carácter oficial, determinada por la institución INSEA / UNESCO. De acuerdo con la página *Another roadmap*, tal movimiento contraunesquiano busca incluir otras voces, como los subalternos los suramericanos, asiáticos y africanos en dichas discusiones. En este sentido, más allá de la condición de madre, mujer y maestra, los aportes que la video performance de Mónica Romero ha traído me llevaron a pensar en toda y cualquier condición de subalternidad impuesta por los cánones imperialistas occidentales. El otr\* a quien Moni se refiere pasó poco a poco a convertirse en aquél o aquella al que frecuentemente se le niega la condición de sujeto a través de diferentes formas de violencia, sea de fondo epistémico o vinculada a la división del trabajo (Spivak, 2003).

Delante de esas consideraciones iniciales sobre la otra hoja de ruta y la condición de ser mujer, en la composición de este flujo formativo, fue ganando fuerza la obra de fondo decolonial de la filósofa india Gaytri Spivak (1997; 2003), a partir de su provocación sobre si *¿puede hablar un subalterno?* Esta autora llama la atención hacia las cuestiones relacionadas a la geopolítica del conocimiento a través de reflexiones con respecto a cómo “la producción intelectual occidental, de muchas formas es cómplice de los intereses económicos internacionales occidentales” (Spivak, 2003, p. 05). En el mismo sentido, la autora lanza la siguiente pregunta *¿Cómo es representado en el discurso occidental el sujeto del tercer mundo?*

A esta pregunta, en la condición de sujetos tercermundistas, la video performance de Mónica Romero parece

buscar respuestas a través de una obra que puede ser comprendida a la luz de los saberes subalternos o de los llamados estudios decoloniales, que estimulan posturas críticas y acciones de enfrentamiento con relación a cualquier tipo de humillación u opresión. Basada en un concepto proveniente del continente africano, Moni aborda la formatividad educadora a partir del principio de Ubuntu. Según Mungi Ngomane, en la obra *Ubuntu - Lecciones de sabiduría africana para vivir mejor* (2020), tal sabiduría trae en su génesis la empatía propia de las conversaciones que tienen como fin superar conflictos, algo que conlleva a un abrirse y estar disponible para conectarse con los demás, sin sentirse uno amenazado porque se está seguro de sí mismo con relación a los otros, ya que pertenecemos a una gran totalidad que se decrece cuando otras personas son menospreciadas.

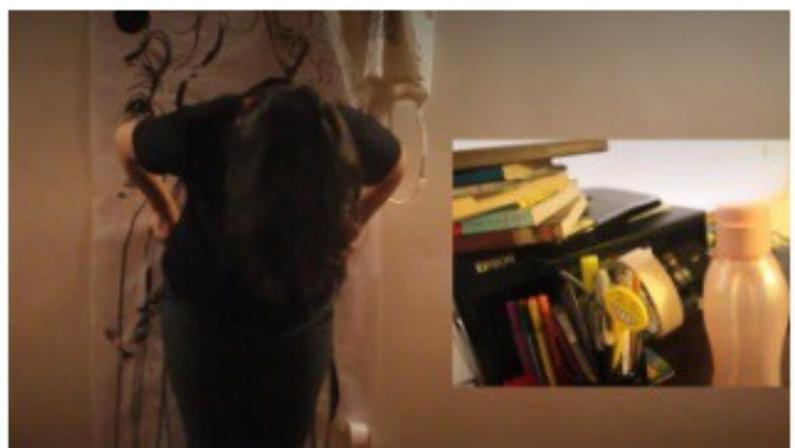
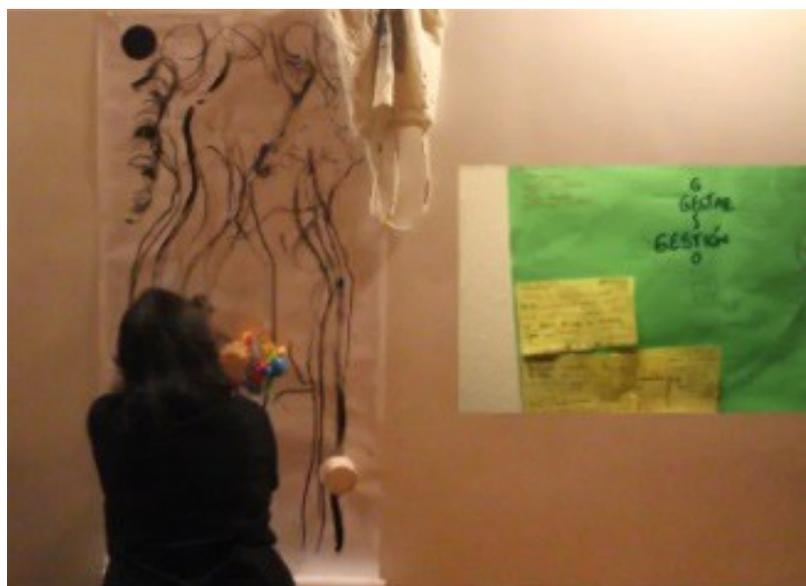
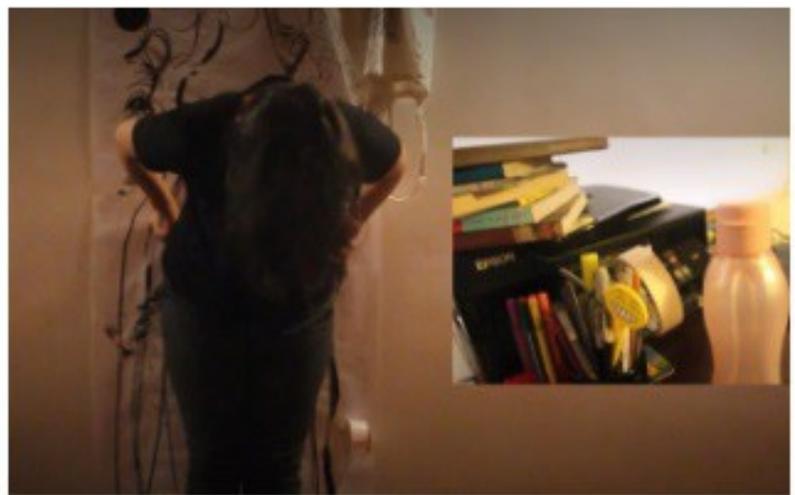
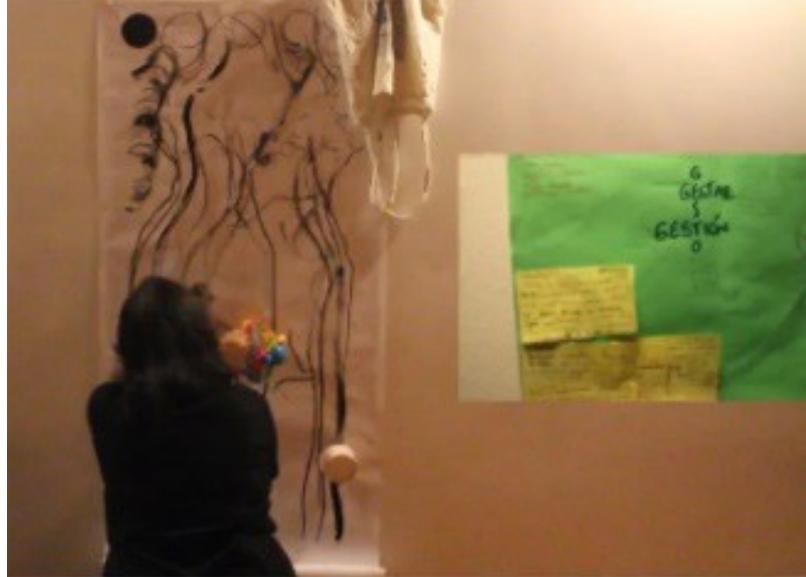
Desde ahí he podido deducir que la obra *Yo soy si tú eres* se acerca a los principios de descolonización del pensamiento, al trabajar a partir de una nueva lógica Ubuntu, es decir, llama la atención para la necesidad de una geopolítica alternativa de producción cultural que proponga acciones intervencionistas de deconstrucción afirmativa (Spivak, 1997) y hace ver que eso solo será posible a través de la restauración al subalterno de una posición de sujeto en la historia.

Por lo tanto, el flujo matricial *trazos gestacionales* esboza un ser-mujer de otras maneras, aunque uno haya nacido hombre, para gestionar el desarrollo de una nueva generación al contrapelo de la barbarie, para sanar las heridas coloniales provocadas por una lógica eurocéntrica, machista y hegemónica, a través de la facultad restauradora de una formatividad

<sup>34</sup> La Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO está disponible en el siguiente enlace: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa)

arte-educadora marcada por una lógica decolonial, femenina y contrahegemónica. Un flujo formativo que apunta para la promoción de un cambio epistemológico desde el individualismo hacia la acción solidaria, afirmando positivamente la diversidad y la comunidad, ésta última basada en una organización política justa y no en modelos estandarizados cuya estructura es la familia patriarcal. En este sentido, Mónica Romero (2022) asume la condición del ser madre, mujer y maestra artista para reflexionar sobre su propia formatividad arte-educadora:

Más que fragmentar roles, intento transitar entre ellos prestando atención a mis interlocutores, matizando algunos gestos, palabras y acciones que me permitan dialogar desde el cuerpo, el discurso o la experiencia/emoción de ese otr\* human\* que tengo al frente, al lado, encima. Busco o me encuentran, no estoy segura, las relaciones que me permitan provocar otros movimientos en las condiciones de ser madre mujer artista e investigadora. Esto lo hago generando acciones pequeñas, y que a veces pasan inadvertidas, pero que tienen efectos importantes en el tiempo. En ciertos momentos esa inquietud por la acción convoca la detención, aunque prefiero llamarla ralentización, y la escucha como elementos importantes para transformar esos imaginarios sociales en torno al ideal de mujer/ artista/madre que me has invitado a pensar. Estas acciones y redimensiones son palpables en el tiempo, tienen un efecto mucho más amplio que no es del todo consciente de manera inmediata (M. Romero, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).



En esa calmada corriente de ralentización, escucha y consciencia sobre las pequeñas acciones, es que el flujo *trazos generacionales* se fue configurando como indicio de una formatividad matricial. Nos formamos al construir vínculos cooperativos con los subalternos, albergándolos temporalmente en nuestros propios cuerpos, como en una gestación amorosa, hasta el momento de hacer nacer un sujeto inalienable, autodeterminado, crítico y autónomo. En un movimiento recursivo, tales hijos llegarán al punto de fecundar una nueva generación que sea capaz de plantear una otra cultura que se contraponga al proyecto imperialista. Este flujo formativo arte-educador prepara una futura orden social en la cual el problema de la mujer sea un asunto estructural más que marginal. Lejos de las viejas ideologías machistas fundamentadas en la propiedad y la consanguinidad, donde “la figura de la mujer, trasladándose de clan a clan, de familia a familia, como hija/hermana y esposa/madre, realiza la sintaxis de la continuidad patriarcal, aún si ella misma resulta vaciada de una identidad propia” (Spivak, 1997, p. 28), este flujo nos forma cuando logramos gestar y dar a luz a sujetos de-sujetados, es decir, hacemos aparecer los rostros invisibilizados al amplificar las voces de los subalternos enmudecidos.

Concluyendo, el flujo matricial de los *trazos gestacionales* atenta para la sensibilidad de percibir nuestra formatividad arte-educadora naciendo en cuerpos que simultáneamente contienen otros cuerpos. Gestamos y somos gestados por estos seres amalgamados que durante un determinado espacio de tiempo serán porque hemos sido, necesitando contar con nuestra solidaridad y estímulo para continuar creciendo y creando. Como decía Derrida, este flujo nos permite

escuchar “el reproducir delirante de esa voz interior que es la voz del otro en nosotros” (Spivak, 2003, p. 66), lo que coincide con las palabras de Mónica Romero (2022): “siento que la experiencia sensible que nos convoca para decir, hacer y crear, de alguna manera también ha sido habitada por otros cuerpos y pensamientos que vale la pena invocar”. Nos formamos con el otro en nosotros, *Ubuntu*.

### 3.11. Aires de los Pueblos / Flujo Político

La política del arte en el régimen estético del arte está determinada por esta paradoja fundadora:  
el arte es arte a pesar de que es también no-arte,  
una cosa distinta al arte  
(...)  
La soledad de la obra contiene una promesa de emancipación.  
Pero el cumplimiento de la promesa consiste en la supresión del arte como realidad aparte,  
en su transformación en una forma de vida.  
(Jacques Rancière, 2005)

El flujo *Aires de los pueblos*, proviene de la video performance grabada por mí, en el papel de integrante de la comunidad A/R/Tográfica, cuyo nombre artístico adoptado en este trabajo fue simplemente Auta Inês. Las acciones video performáticas inicialmente fueron grabadas en las calles de Jardín / Antioquia, un pueblo del interior de Colombia; a seguir, se añadieron imágenes de mi cuerpo inmerso en las aguas de una cascada y en una piscina, hasta que durante el proceso de montaje se agregaron imágenes de mi pueblo natal, llamado Pedro Osório, ubicado en el sur de Brasil.

El título inicial de la obra video performática de Auta Inês era *El polvo de los pueblos* y tenía como objetivo reflexionar sobre los procesos formativos de los arte-educadores a partir de la falta de consideración a que muchas veces son sometidos los habitantes empolvorados de las periferias; tal indiferencia u opresión es perpetrada por los detentores del poder que, fundamentalmente,

no deben ser confundidos con los políticos. Como bien ha dicho Rancière (2005, p. 16): “no siempre hay política, a pesar de que siempre hay formas de poder. Del mismo modo, no siempre hay arte, a pesar de que siempre hay poesía, pintura, escultura, música, teatro o danza”. Así, el flujo político trae la discusión sobre el reparto de poder, vinculado al saber y al sentir, haciendo referencia al arte que está en la experiencia estética vivida entre personas comunes ubicadas en tierras aledañas que, muchas veces inconscientemente, construyen una formatividad arte-educadora que hace comunidad.

De acuerdo con la obra *Políticas estéticas*, de Jacques Rancière (2005, p. 16), “la política no es en principio el ejercicio del poder y la lucha por el poder. Es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia”. De esa forma, buscando una otra forma de conectar la política al poder es que esta video performance buscó configurar un espacio de experiencia estética en las calles del pequeño pueblo de Jardín, para contaminar con arte el aire de aquel lugar que retroactivamente me contaminaba con lo que el epígrafe de Rancière ha definido como no-arte.

Recientemente hemos vivido tiempos de pandemia del COVID-19, donde la contaminación se daba a través del aire; a partir de ahí, he constatado que, tal como el agua, este elemento es sumamente democrático, generalmente de apariencia invisible, el aire nos permea a todos sin distinción, nos permite respirar y mantiene la vida de diversos reinos de la naturaleza, incluyendo en la misma condición a personas de cualquier clase social, género, etnia o religión.

Al reflexionar sobre el carácter

abstracto e intangible de la formatividad arte-educadora, la obra que concebí fue migrando desde los flujos de agua hasta llegar a las nubes de polvo, éste que, durante las grabaciones, se disipó primero en el agua y luego en el aire. Tal movimiento de transcreación del polvo en contacto con los diferentes contextos de grabación fue cambiando mi forma de comprender este flujo formativo y, consecuentemente, haciendo que cambiara incluso el título de este fragmento video performático, que pasó de llamarse *polvo de los pueblos* para algo más incluyente como *los aires de los pueblos*. Entre las primeras consideraciones sobre la video performance que realicé, destaco el siguiente apartado, presente en la ficha técnica:

La grabación en vivo entre los habitantes del pueblo es un importante aspecto que considerar debido a la sorpresa que esta acción les causó. Con relación al montaje, necesité auxilio de un ex alumno y conterráneo mío, Gabriel Leão, que hoy es estudiante de Cine y Audiovisual en la Universidade Federal de Pelotas. Además de hacer la edición final del video, Gabriel también le agregó imágenes de mi pueblo natal, en Brasil. Entre los materiales, utilicé el polvo colorido, el aire y el agua, a los cuales considero más como elementos naturales que como objetos artísticos, todo eso se relacionaba con mi cuerpo en movimiento, para demostrar la influencia de los contextos en mi formación arte-educadora (A. D'Oliveira, Ficha técnica de la video performance, mayo de 2022).

La influencia de las llamativas calles de Jardín, un peculiar pueblo antioqueño que tiene como característica el multicolor de sus casas, fue capturada en video durante una caminata, donde en cada casa por la que pasaba, mi cuerpo era alcanzado por un puñado de polvo con el color correspondiente al color de la casa. La reacción de los habitantes de esas casas y las personas que pasaban por allí oscilaba entre sorpresa y curiosidad. Además, las puertas y ventanas abiertas dejaban espacio para que la formatividad arte-educadora fluyera interna y externamente por los aires que pasaban por aquel pueblo. La intención era que el polvo colorido dejara marcas visibles en mí e invisibles en ellos; sin embargo, la lluvia que cayó pocos minutos después de la acción apagó los discretos rastros del polvo colorido en la calle, Así, entre arte y no arte, sujeto y objeto, restó tan sólo la memoria de aquella performance realizada por una pueblerina brasileña en un pueblo colombiano.

La video performance llevó mi cuerpo extranjero a pasar por allí y vivir una experiencia estética en común, hacer comunidad con los habitantes de Jardín y guardar las marcas de lo que pasó en una grabación audiovisual. En consonancia con el autor Jacques Rancière (2005), también pienso que la política en el arte se da a partir de la creación de una situación indecisa y efímera, que requiere un desplazamiento de la percepción, un cambio



Figuras 88 y 89

del estatuto del espectador por el de actor, en una reconfiguración de los lugares, una nueva división de lo sensible.



Figura 90

Siguiendo con este razonamiento, veo a este flujo político como una posibilidad de formatividad arte-educadora que implica la capacidad de establecer un *consensus* con los habitantes de un pueblo, que, más que una concordancia, tiene que ver con un sentir en común, dada una libre interpretación etimológica del término “con-sensualis”. La noción de comunidad partiría entonces de una *esthesia*, fundamentada en las sensaciones compartidas que atraviesan los cuerpos ubicados en un mismo espacio, y llegaría a una ética-estética, que, más allá del sentir, proporciona un reflexionar y un actuar de forma conjunta. Por lo tanto, las nociones de estética y *esthesia*, comunidad y consenso forman parte de la construcción de una ética relacional que fundamenta una política horizontal que en nada se parece al poder vertical al cual estamos sometidos en un régimen opresor.

Según las teorías de Jacques Rancière, la política “se trata de la autonomía de una forma de experiencia sensible. Y es esta experiencia la que constituye el germen de una nueva humanidad, de una nueva forma individual y colectiva de vida” (2005, p. 23). Para eso, hay que poner en marcha una división de lo sensible, la cual, de acuerdo con

este autor, consiste en lo siguiente:

La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de la palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos (Rancière, 2005, p. 15).

En suma, el flujo formativo *aires de los pueblos* reside entonces en una formatividad arte-educadora que muestra nuestra mayor o menor capacidad de incluir a determinadas categorías de personas, invisibilizadas como individuos políticos, superando la negativa a escuchar como expresión legítima a los *ruidos feroces* que salen de sus bocas, como algo inteligible. Un flujo que estimula el acceso a la expresión a través de arte-educadores capaces de sacar del estado de invisibilidad y opresión a las personas que, de acuerdo con Rancière (2005), no tienen tiempo ni espacio para expresarse a través del arte. Así, entiendo que el flujo político hace parte de la formatividad de los arte-educadores mediante el contacto y el convivio con el pueblo oprimido, a quienes Paulo Freire y Augusto Boal (2013) denominaban los excluidos del mundo, y actúa al proporcionar momentos de sensibilidad y subjetividad que dividan de forma más ecuánime las experiencias estéticas que cambiarán para mejorar nuestro sentido de comunidad planetaria. En última instancia es de eso que se trata el flujo político, de contribuir para la organización de una comunidad planetaria que, según la obra *Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, de Edgar Morin (1999), sólo será posible vía un ascenso a la ciudadanía terrenal.

La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal (Morin, 1999, p. 04).

En conformidad con la pregunta principal<sup>35</sup> que orientó esta tesis, sobre las rutas a recorrer, también yo he experimentado una serie de migraciones geográficas, derivas territoriales y cambios de carácter metodológico y epistemológico que me han hecho experimentar lo que Edgar Morin (1999), en la cita anterior, había apuntado como el ejercicio de una ciudadanía terrenal.

Siguiendo una nueva ruta, en el próximo capítulo, trataré de encaminar esta tesis hacia la conclusión mediante una experiencia teórico-práctica que cruzará los once flujos formativos con el concepto de deriva territorial, que llegó hasta mí a través del proyecto artístico *Transeuntis Mundi*, una versión de lo que Morin denomina *Ciudadanía Terrenal*.

Luego llegué al origen de la propuesta de Guy Debord (1958), cuyo objetivo principal era estimular otros modos de pensar, por intermedio de la subversión de las nociones de mapas y territorios, creando cartografías poéticas, algo que se asemeja al horizonte de esta investigación A/R/Tográfica con su propósito didáctico de “vivir la teoría” e invitar a otros arte-educadores para acercarse, desde cualquier latitud, a las reflexiones construidas hasta aquí.



Figura 91

<sup>35</sup> Rever el apartado “Para interactuar con esta tesis” (pág. 32), donde se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué diferentes rutas será posible recorrer - por espacios intersticiales entre las artes performativas y la educación artística - para crear una obra A/R/Tográfica que permita la comprensión de los flujos formativos que configuran los saberes y prácticas de los arte-educadores?

# Capítulo 4

Navegar es preciso: Los flujos formativos en una deriva transcontinental

Al optar por nombrar este cuarto capítulo con una imagen poética que alude a la navegación, me deparé con la obligación de tejer una pequeña genealogía a respeto de esta expresión. Algo que, a ejemplo de otros *mestizajes* presentados en esta tesis, acerca teóricos del *mainstream* internacional a las epistemologías decoloniales de América del Sur.

Empiezo por la frase en latín “*Navigare necesse; vivere non est necesse*”, atribuida a Pompeyo, general romano, al dirigirse a sus marineros para estimularlos frente al temor de viajar durante la guerra, conforme Plutarco, en la obra *Vida de Sertorio y Pompeyo* (2004). La segunda referencia a esta expresión viene del poeta portugués, Fernando Pessoa, quien “toma para sí el espíritu de esta frase” cambiando su sentido bélico por el sentido artístico. En las palabras del poeta:

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:  
"Navegar é preciso; viver não é preciso".  
Quero para mim o espírito [d]esta frase,  
transformada a forma para a casar como eu sou.  
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.  
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.  
Só quero torná-la grande,  
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.  
Só quero torná-la de toda a humanidade;  
ainda que para isso tenha de a perder como minha.  
Cada vez mais assim penso.  
Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue  
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir  
para a evolução da humanidade.  
É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça.*

(Fernando Pessoa).

*Antiguos navegantes tenían una frase gloriosa:  
"Navegar es preciso; vivir no es preciso".  
Quiero para mí el espíritu de esta frase,  
adaptada su forma para casarla con lo que soy:  
Vivir no es necesario; lo necesario es crear.  
No cuento con gozar a mi vida; siquiera pienso en gozarla.  
Lo que quiero es tornarla grande,  
aunque para eso tengan que ser mi cuerpo (y mi alma) la leña de ese fuego.  
Lo que quiero es tornarla de toda la humanidad;  
aunque para eso tenga que perderla como mía.  
Cada vez más, es así como pienso.  
Cada vez más pongo la esencia anímica de mi sangre  
al propósito impersonal de tornar más grande a la patria  
y contribuir para la evolución de la humanidad.  
Esa es la forma que el misticismo de nuestra raza ha tomado en mí.*

(Navegar es preciso, poema de Fernando Pessoa, 1914).

Al sustituir la palabra “necesidad” por el término “preciso”, pienso que Pessoa se refería a la falta de precisión, o a la indeterminación, en la vida de un artista. Para sentirse vivo, un poeta necesita navegar en las aguas poco precisas de la creación. En este sentido, surge la tercera referencia, Caetano Veloso, cantor y compositor brasileño, quien compuso la siguiente canción:

*O barco, meu coração não aguenta  
Tanta tormenta, alegria  
Meu coração não contenta  
O dia, o marco, meu coração  
O porto, não  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso  
O barco, noite no céu tão bonito  
Sorriso solto perdido  
Horizonte, madrugada  
O riso, o arco, da madrugada  
O porto, nada  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso  
O barco, o automóvel brilhante  
O trilho solto, o barulho  
Do meu dente em tua veia  
O sangue, o charco, barulho lento  
O porto, silêncio  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso*  
(Os Argonautas, Caetano Veloso, 1968)

*El barco, mi corazón no aguanta  
Tanta tormenta, alegría  
Mi corazón no contenta  
El día, el marco, mi corazón  
El puerto, no  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso  
El barco, noche en el cielo tan bonito  
Sorriso solto perdido  
Horizonte, madrugada  
La risa, el arco, de la madrugada  
El puerto, nada  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso  
El barco, el automóvil brillante  
El carril solto, el barullo  
De mi diente en tu veia  
La sangre, el charco, barullo lento  
El puerto, silencio  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso  
Navegar es preciso  
Viver no es preciso*  
(Los Argonautas, Caetano Veloso, 1968)

Figuras 94 y 95

En una clara alusión a los viajes marítimos, Caetano deposita su corazón en un barco, retomando la idea de que vivir es un navegar impreciso que requiere coraje y otorga al puerto [*porto*] el papel de la negación, de la nada y del silencio para aludir a una vida sin goces. Así, el vivir sin riesgos no le parece necesario. Un barco que no sale del puerto sería como un corazón que no late. Por fin, el título de la canción “Los argonautas” completa el listado de referencias, volviendo a la Grecia antigua donde el autor, Apolonio de Rodas, narró en cuatro libros la historia mitológica de

los tripulantes de la nave Argo en sus viajes y navegaciones. Así cerramos el ciclo, lejos del puerto (Caetano), en fantásticos viajes de barco (Rodas), con un llamado a las batallas navales (Plutarco) donde se puede perder la propia vida en pro de la grandeza de un proyecto colectivo (Pessoa).

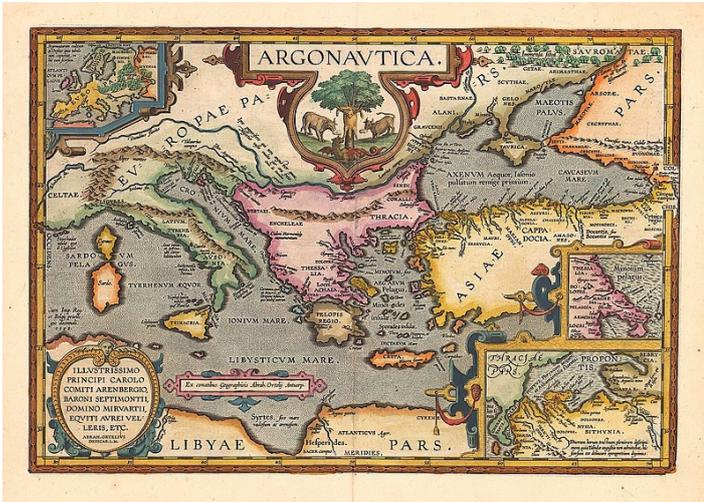


Figura 96

A partir de esta genealogía, tomo para mí el sentido de esta frase, para presentar el presente capítulo que trae en su título la necesidad de navegación como *viaje epistémico* capaz de llevar mi cuerpo-barco a pensar desde otros lugares sobre el tema de la formatividad arte-educadora. En un horizonte expandido, sabemos que Colombia y Brasil traen en sí la herencia de un tiempo donde España y Portugal dominaban las grandes navegaciones. De

la misma forma, valorando el impacto que tienen las mudanzas de aires para redibujar los contornos del mundo, invito a los lectores para un viaje geográfico y mental que revisita los territorios, saberes y culturas que nos trajeron hasta aquí. Además, el concepto de Deriva agrega un componente de apertura performática a la epopéyica navegación entre las páginas de esta tesis.

### Viajeros a bordo – A vivir las teorías

En diferentes lugares del mundo,  
nos alejamos de una manera tan radical de los lugares de origen  
que el tránsito de los pueblos ya no es percibido.  
Atravesamos continentes como si estuviéramos yendo ahí al lado.  
Si es verdad que el desarrollo de tecnologías eficaces  
nos permite viajar de un lugar para el otro,  
que las comodidades volvieron fáciles nuestro flujo por el planeta,  
también es cierto que esas facilidades  
son acompañadas por una pérdida de sentido de nuestros movimientos  
(Ailton Krenak, 2021).

El epígrafe anterior advierte que la constante movilidad contemporánea, además de facilitar nuestro flujo por el planeta, puede hacernos momentáneamente perder el control y el sentido sobre los lugares de origen donde creíamos tener nuestro puerto seguro. Frente a eso, podríamos complementar el razonamiento de Krenak con la invitación al coraje, de João Guimarães Rosa (2009) en la obra *Gran Sertón: Veredas*, uno de los más importantes libros de la literatura brasileña. En esta obra, a través de las reflexiones del personaje Riobaldo, el autor pondera:

El fluir de la vida desordena todo. La vida es así: caliente y enfría, aprieta y luego afloja, se calma y se vuelve a inquietar. Lo que ella quiere de nosotros es coraje (Rosa, 2009, p. 293).

En medio a tantos flujos y reflujos que revolviéron las aguas de los que navegamos por las páginas deestatesis, hay que tener claro que los cambios de ruta a que se exponen los navegantes son constantes, ininterrumpidos, inevitables y hay que enfrentarlos con coraje. Los desafíos que se impusieron durante los accidentes de la navegación por el curso de este trabajo y la nueva ruta surgida en estos momentos de crisis son los temas que empiezo a tornar explícitos y discernibles en el presente capítulo. Que se quede claro que los contratiempos que generaron las nuevas rutas ligadas a la deriva son aquí considerados parte de lo que Rita Irwin (2013) ha llamado de *living inquiry*, una práctica investigativa que se relaciona íntimamente con la vida de la investigadora. En el caso específico de esta tesis, las adversidades se revelaron impulsos para comprender y compartir, bajo una otra perspectiva, al mismo tema de los flujos formativos de arte-educadores.

### **La brújula está quebrada – desordenemos la ruta**

Los pensamientos iniciales de Krenak (2021) sobre los desórdenes provocados por los movimientos de quienes se atreven a dejarse fluir por el mundo sirven para ayudarme a considerar las razones por las cuales, algunos meses después de terminar el trabajo de campo de la presente investigación y tras realizar las construcciones teóricas sobre los once flujos formativos de los

arte-educadores, la entrega final de la tesis simplemente no se dio. Los trámites de cierre de este proceso académico súbitamente cambiaron de rumbo y los caminos para llegar hasta la conclusión y el cierre del curso se mostraron muy distintos de las expectativas de cualquier persona involucrada en la sucesión de estas discusiones. De nuevo, como ha dicho Guimarães Rosa (2009), *el flujo de la vida desordenó todo* y algunas sorpresas imposibilitaron que siguiéramos en lo que Krenak (2021) ha llamado el *lugar de origen*, o, en este caso, no poder continuar en la universidad de origen. Justo en la llegada, cansada del viaje, el puerto seguro ya no estaba allí, es decir, después de seis semestres, el mapa de navegación mostraba que el recogido no había llegado a su destino y entonces percibí que, para no ahogarme, tendría que cambiar de rumbo y seguir el curso movida por nuevas corrientes.

Personalmente, a partir de mi identidad compleja de arte-educadora, tanto actuando como artista como en el papel de educadora, no veo mal alguno en aceptar la incertidumbre como parte del proceso formativo y así mismo puedo considerar provechoso el hecho de perderme en el camino durante algún tiempo. Al contrario, a veces creo que es sano e incluso necesario habitar la deriva, soltar las riendas y a ejemplo de lo que dice Debord (1958), dejarse llevar por entre las solicitudes del terreno y los encuentros que a él le corresponde.

Pienso, además, bajo la influencia de las actitudes *fluxus* a que este trabajo hace referencia<sup>36</sup> e inspirada por el movimiento dadaísta, que aquello que un día se tomó como mera acción del azar puede contribuir en la concepción de una nueva forma de relacionarse con los sucesos de la vida, que

<sup>36</sup> Ver referencias a la actitud fluxus en el apartado 2.3 (pág.65; pág.66; pág.71).

ni siempre parecen tener sentido. Con el tiempo, más allá de la sensación inicial de pérdida, las eventualidades de los imprevistos pueden hacernos volver a encontrarnos bajo una realidad inusual.

Fue así que, en julio de 2023, después de un largo y doloroso proceso de ruptura que llevó a una separación de orden académica, tomé la decisión de oficializar la transferencia desde la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura para la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia en un cambio de programa que incluía moverme desde el campo de las *Ciencias de la Educación* hasta el campo de las *Artes*, asumiendo efectivamente lo que Luís Camnitzer<sup>37</sup> había declarado ocupar el primer lugar entre los dos referidos campos. Para este autor, primero vienen las artes y después la educación, al igual de como se escribe en el término *arte-educador*.

De esta forma, inspirada por el coraje de Guimarães Rosa y reconociendo la necesidad vital de navegar, indicada por el poeta portugués Fernando Pessoa (2013), presente en el título de este capítulo, reprogramé la ruta y llegué, ¿o me habré devuelto?, a los territorios del programa de Doctorado en Artes de la Universidad de Antioquia – UdeA - y, como si el traslado de programa no hubiera sido una mudanza suficiente en el ámbito del trayecto de una tesis que pareciera estar concluida, en enero del año 2024, cambié de nuevo de país, viniendo a vivir y establecer residencia en Portugal, donde ya estaban miembros importantes de mi familia, como, por ejemplo, mi único hijo.

## Colombia, Brasil, España y Portugal en un juego psicogeográfico

El concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo (Debord, 1958).

Antes de trasladarme de Colombia hacia Portugal, en acuerdo con mi nuevo asesor, el profesor doctor Gabriel Mario Vélez, decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y en conjunto con mi conterránea brasileña, la profesora doctora Cándida Borges, ambos participantes e idealizadores del proyecto *Transeuntis Mundi*<sup>38</sup>, pasé a reflexionar sobre los últimos movimientos de esta navegación académica a partir del concepto de deriva territorial.



Figura 97

La idea de asumir la deriva como una nueva perspectiva para analizar a los flujos formativos de los arte-educadores a partir del tránsito académico que la tesis y yo atravesábamos, no era distante de lo que ya venía haciendo, pero me llevó a adoptar una postura todavía más lúdica y constructiva, de naturaleza psicogeográfica, conforme lo que preconiza Debord (1958)

<sup>37</sup> Ver discusión sobre el arte como subcategoría de la educación en los términos educación artística o arte-educación en el primer capítulo de este trabajo (pág.26).

<sup>38</sup> Para más informaciones sobre el proyecto, consultar el siguiente website: [https://transeuntismundi.com/es/intro\\_es/](https://transeuntismundi.com/es/intro_es/)

en el epígrafe que abre este apartado.

Es muy probable que, frente a la mirada de los otros, la actitud de lanzarme una vez más a este desafío de desprendimiento y de nomadismo, representado por un nuevo cambio de país y de esta vez acompañado de un cambio de continente, en un momento tan avanzado de la tesis, podría parecer, un comportamiento considerado “anormal”. Sin embargo, es importante resaltar que el pensamiento psicogeográfico consiste en estar atento justo a las afectaciones que nos alcanzan frente a los distintos espacios por donde transitamos. En un momento de crisis, emprender el juego de la deriva territorial posibilitaría poner a prueba todas las seguridades y tomar consciencia de las inseguridades implicadas en cualquier proceso de cambio de ruta para poder seguir adelante.

Sin embargo, la propia cercanía que parece asociar la ideología de la deriva con la naturaleza inestable de los movimientos de los flujos formativos de arte-educadores, dinámicas a las que vengo dedicando años de estudio y rastreo, sumada al estímulo proveniente de las *actitudes fluxus* que han inspirado a todo este trabajo, resultó en una aceptación de este nuevo desafío y me llevó a enfrentar a este juego de forma lúdica y creativa, dando la bienvenida a las revelaciones que vendrían con este capítulo tardío e inusitado. Así, luego me dediqué a la tarea de asimilar e incorporar el concepto de psicogeografía a partir de los estudios sobre la *Teoría de la Deriva*, escrita por Guy Debord, en el año 1958. En las palabras de este autor:

Una o varias personas que se entregan a la deriva renuncian durante un tiempo más o menos largo a las motivaciones normales para desplazarse o actuar en sus relaciones, trabajos y entretenimientos para dejarse llevar por las solicitaciones del terreno y por los encuentros que a él

corresponden. La parte aleatoria es menos determinante de lo que se cree: desde el punto de vista de la deriva, existe en las ciudades un relieve psicogeográfico, con corrientes constantes, puntos fijos y remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas (Debord, 1958, p.01).

A partir de tales consideraciones, empecé a crear las bases para actuar como una pieza dentro de un improbable juego de tablero, donde mi cuerpo y todas las construcciones teóricas derivadas de los flujos formativos de los arte-educadores pudieran reverberar, envueltas en corrientes que atraviesan la propuesta debordiana de deriva territorial. Tales reverberaciones me han dejado percibir que las huellas de mis propias migraciones, desde la salida de Brasil, pasando por dos universidades en Colombia, hasta llegar al continente europeo, apuntaban para la necesidad de agregar un nuevo y postrero capítulo a esta tesis. Por consiguiente, el juego psicogeográfico de esta deriva transcontinental sería el epílogo que la encaminaría hacia el final.

### Las estrategias del juego

Para volverlo a decir, la propuesta de este cuarto capítulo pasó a ser jugar el juego de la deriva basada en las teorías del autor Guy Debord y su pensamiento psicogeográfico, con el propósito de poner a prueba las construcciones teórico-prácticas ya realizadas hasta entonces. Reitero que las piezas del juego serían las percepciones de mi cuerpo en tránsito por distintos territorios y los once flujos formativos de los arte-educadores. La acción se daría a partir del reconocimiento de cada flujo en los diferentes contextos presentes en el tablero hasta que, en el cruce de elementos ecológicos y unidades

psicogeográficas sea posible crear un nuevo tablero donde la reflexión sobre nuestra formatividad arte-educadora se torne aún más evidente.

Si entre Colombia y Brasil esta investigación me había llevado a comprender al tema de esta tesis bajo once flujos formativos, ¿cómo los volvería a identificar en un contexto social y político distinto?, ¿de qué modo las metáforas construidas en el seno de un territorio subalterno sudamericano continuarían a tener validez dentro de una región considerada hegemónica como el continente europeo?

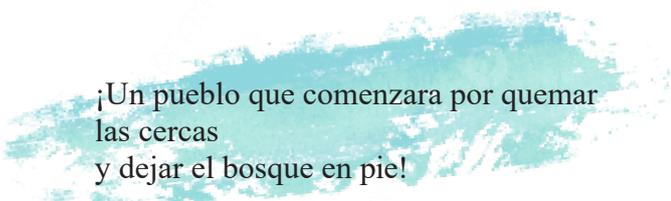
Asumiendo una postura subjetiva particular, la intención era que la psicogeografía proveniente de la deriva territorial me permitiera entender mejor a los efectos y la influencia de los tránsitos y desplazamientos por diversos ambientes sobre mis emociones y las consecuentes afectaciones de estos cambios de contexto sobre mi cuerpo arte-educador, contenedor, idealizador y testigo de los once flujos formativos presentes en este trabajo. De esta forma, el juego psicogeográfico traería entre sus movimientos una nueva oportunidad para reflexionar sobre mis comportamientos como artista, educadora e investigadora, bajo la experiencia práctica y teórica de explorar atentamente los territorios que compusieron el curso de la navegación de esta tesis, agregando a este ejercicio individual, una propuesta colectiva que extendiera a otros arte-educadores los efectos de la deriva en nuestra formatividad.

Por consiguiente, basada en el concepto de Deriva presentado por el proyecto *Transeuntis Mundi* y sus respectivas obras, fui elaborando las estrategias de inmersión en este juego. Efectivamente,

tal inmersión se dio siguiendo el trazado de cuatro articulaciones, que podríamos tomar como las fases del juego, o sea, las condiciones de cada etapa para alcanzar el siguiente nivel y, así, completar el desafío de realizar este ejercicio de deriva hasta el final. Las articulaciones fueron las siguientes: [1] Identificar los espacios de deriva en los mapas tradicionales; [2] Reconocer corrientes ecológicas y psicográficas de cada espacio; [3] Componer un nuevo tablero de juego creando un mapa poético, derivado de las reflexiones sobre los datos obtenidos en la fase anterior; [4] Jugar, tejiendo reflexiones sobre los once flujos formativos de los arte-educadores a partir del nuevo mapa poético y percibir los efectos de este juego en el colectivo formado por los jugadores.

Conforme lo ha dicho Guy Debord (1958, p.01), “no hay duda de que tales esquemas, ejemplos de una poesía moderna, son capaces de traer consigo vivas reacciones afectivas”. En tal sentido, el juego psicogeográfico derivado de las cuatro articulaciones propuestas, daría origen a una nueva obra poética que sería, en suma, la última performance artística, investigativa y pedagógica del presente epílogo que acompaña el desenlace de la trama principal.

#### 4.1. Los espacios de esta deriva



¡Un pueblo que comenzara por quemar las cercas y dejar el bosque en pie!

(Henry David Thoreau, 2021, p,26)

Con relación a la primera articulación propuesta para adentrar en el tablero de esta deriva, debo aclarar que, a ejemplo

del epígrafe de Thoreau, he definido como criterio trabajar *quemando las cercas* entre las cuatro principales ciudades por donde estuve presencialmente durante la escritura de esta tesis; lugares donde he llevado mi cuerpo a pensar y repensar de forma situada y situacionista<sup>39</sup> sobre los flujos formativos de los arte-educadores. Eso significa que, independientemente de las fronteras políticas, diferencias de idioma o de moneda, lo que orientó la elección de esos cuatro territorios fue la importancia de cada uno en la oxigenación proporcionada por sus bosques para la supervivencia de la inspiración que generaría nuevas reflexiones para concluir esta tesis sobre los flujos que componen nuestra formatividad arte-educadora.

Aunque Debord (1958, p.02) haya advertido que la extensión máxima del espacio de la deriva no debe exceder el conjunto de una gran ciudad y sus afueras, procuré aquí componer un conjunto de derivas compuesto por cuatro ciudades, siendo dos grandes metrópolis, una pequeña aldea y una capital de porte mediano. Los análisis sobre tales sitios acabaron por no considerar las distancias que los separan, al contrario, llegaron al punto de juntarse para cruzar conmigo el océano Atlántico, uniendo el *Nuevo Mundo*, representado por Colombia y Brasil con el *Viejo Mundo*, representado por los países de Portugal y España en búsqueda de las similitudes que los unen.

Acompañada de algunos teóricos del pensamiento decolonial (Spivak, 2003; Santos, 2009; Mignolo, 2015; Romero, 2022), el presente ejercicio de deriva se situó en el contexto de las cuatro ciudades (Pedro Osório, Medellín, Aveiro y Madrid),

<sup>39</sup> La Internacional Situacionista fue un movimiento artístico e intelectual fundado en 1957 cuyo primero documento, el Manifiesto Situacionista, fue redactado por Guy Debord en 1960. <https://inquietando.wordpress.com/textos-2/manifiesto-situacionista-esp-eng/>

a través de un juego psicogeográfico que evidentemente empezó por intentar sanar la herida abierta en las relaciones entre los antes colonizados del sur del mundo, representados por Brasil y Colombia y los antes colonizadores europeos representados por Portugal y España



Basada en esas primeras consideraciones, llegué a la definición de que el conjunto de los espacios de derivas sería formado por cuatro ciudades distribuidas entre dos continentes diferentes: América del Sur y Europa. De esta forma, se percibe la existencia de un patrón donde, si tomados en grupos binarios, estos cuatro lugares mantendrían entre sí una relación semejante de colonización y descolonización. En este momento, debo abrir un paréntesis para aclarar la decisión de no utilizar aquí el término América Latina, sino que a lo largo de toda esta tesis busqué privilegiar la denominación América del Sur, alineada a los estudios decoloniales

de Walter Mignolo (2015) y a lo que el sociólogo portugués Boaventura Santos (2009) ha llamado de *epistemologías del sur*.

Por lo tanto, la opción por la terminología América del Sur proviene de las teorías del autor argentino Walter Mignolo (2015), quien alerta para las consecuencias políticas, y culturales de adoptar la semántica América “Latina” al tratar sobre el continente suramericano. Geopolíticamente, sabemos que hay un país hegemónico del norte que se autodenomina América, dejando a los demás países de las Américas (en plural) la taciturna sumisión a la colonización europea que utilizó el latín como referencia a la lengua oficial del antiguo imperio romano. Tal latinización de esta región acaba por descontextualizar completamente la historia, los idiomas y la cultura de sus pueblos originarios.

Esto puesto, presento efectivamente cada una de las cuatro ciudades elegidas para este juego de derivas:

1 - En primer lugar, elegí mi ciudad natal, que antes se llamaba Olimpo y hoy se identifica con el nombre de Pedro Osório. En este trabajo, esta es la ciudad que representa a Brasil, que ya fue colonia de Portugal. Un dato histórico interesante es que, por ubicarse en el extremo sur de Brasil, las fronteras que dividían los dominios ultramarinos entre Portugal y España fueron objeto de muchas disputas y negociaciones a punto de temporalmente haberse considerado a aquellas tierras del *Olimpo suramericano* como parte de la corona española.

2 - La segunda ciudad es el sitio donde viví durante casi seis años, cuando empecé a escribir esta tesis. Esta ciudad se llama Medellín, la capital del departamento de Antioquia, y es la representante de Colombia,

territorio que en su pasado colonial ya fue considerado la *Nueva Granada* de España.

3 - Desde el otro lado del océano, junto a un accidente hidrográfico muy particular, está la tercera ciudad elegida para este juego de derivas: Aveiro, mi nuevo hogar, donde actualmente estoy viviendo, y que en este trabajo representa a Portugal, país que hace par con Brasil en la relación colonizador - colonizado.

4 - A continuación, la cuarta y última ciudad elegida para esta deriva transcontinental fue Madrid, la capital de España, excolonizadora de Colombia. En esta ciudad, yo estuve durante el corto periodo de un fin de semana extendido, especialmente para realizar el presente ejercicio lúdico-constructivo.

Antes de continuar, hay que hacer alusión a la paradoja que existe en el juego de palabras entre grandes y pequeñas ciudades o entre *el nuevo y el viejo mundo*. Frente al tránsito psicogeográfico que me propuse a realizar, hay una inversión de sentido sobre qué es lo *viejo* para mí y qué es lo que la cultura dominante llama de *nuevo*. Es decir, lo que tradicionalmente se ha pactado llamar *nuevo mundo*, donde se ubican las antiguas colonias, Colombia y Brasil, representa para mí, en este momento, el pasado más arcaico. Así, el continente que he dejado atrás es contingentemente el *viejo mundo* para mí. Por otro lado, el renombrado continente del *viejo mundo*, que es la tierra de los antiguos colonizadores europeos, es lo que, para mí, ahora, ha pasado a representar la novedad, porque he acabado de llegar para vivir en este *nuevo mundo*.

En el mismo orden de ideas, debo poner en duda las dimensiones sobre lo que he sentido psicogeográficamente y lo que dictan las convenciones sobre lo que se ha

pactado entender como una gran o una pequeña ciudad. En estas cuatro derivas, no es el tamaño, la extensión, la economía ni siquiera el número de habitantes que determinará si la ciudad es grande o pequeña, sino la intensidad de los afectos que el espacio genera y el nivel de fibras que se mueven estando allí.



De todas formas, aunque las rutas del poder todavía forjen una jerarquía entre el primer y tercer mundo, o entre grandes y pequeñas ciudades, pienso que el planeta es un conglomerado donde estamos todos. Vivimos en un mundo simultáneamente uno y múltiple, donde no hay territorio más nuevo ni más viejo que los demás. El globo terrestre, considerado como un organismo vivo, nuestra

Pachamama, tiene en cuanto planeta la misma edad. Como ha dicho Thoreau en el epígrafe que abrió este apartado, de forma no jerárquica, prefiero pensar en derrumbar las vallas que nos apartan y dejar de pie las florestas que nos unen.

#### 4.2. Reconocer los datos de un mapa improbable

Debe utilizarse el análisis ecológico del carácter absoluto o relativo de los cortes del tejido urbano, del papel de los microclimas, de las unidades elementales completamente distintas (...) y sobre todo de la acción dominante de los centros de atracción, y completarse con el método psicogeográfico (Guy Debord, p.01, 1958).

En su obra sobre la teoría de la deriva, Guy Debord (1958) defiende que los datos evidenciados por la ecología son útiles para apoyar y complementar el pensamiento psicogeográfico. De esta forma, he definido que, en primer lugar, me dedicaría a explorar las características de naturaleza más objetiva de los cuatro territorios elegidos para realizar las derivas y luego empezaría a organizar el carácter más subjetivo del juego psicogeográfico.

A partir de ahí, dividí esta sesión en dos apartados (4.2.1. y 4.2.2.). El primero, en el que identifiqué algunas características ecológicas de cada uno de los cuatro espacios de deriva y el segundo punto donde busqué reconocer en tales espacios las afectaciones de carácter psicogeográfico que el primer análisis me causó. Los dos apartados obedecen el mismo orden presentado anteriormente, o sea, en un primer momento aparecerán los aspectos ecológicos

de Pedro Osório (Brasil), Medellín (Colombia), Aveiro (Portugal) y Madrid (España) y en el segundo estarán presentes las reflexiones psicogeográficas sobre cada una de esas ciudades.

#### 4.2.1. Algunos elementos ecológicos de los espacios

En esta etapa del juego, de carácter más objetivo, busqué identificar algunos elementos ecológicos que conforman cada uno de los territorios elegidos para esta deriva. La intención era recoger datos para apoyar un posterior proceso de identificación de líneas psicogeográficas que permitirían trazar un nuevo mapa - tablero donde se volverían a reconocer los flujos formativos de los arte-educadores bajo un nuevo contexto

Según uno de los flujos formativos abordados en el capítulo anterior, el flujo ecológico *Cánticos de Pachamama*, me dediqué aquí a escuchar tales cantos entre las distintas melodías de datos sociales, económicos, históricos y ambientales para identificar en cada ciudad los detalles de la relación entre los diferentes seres vivos entre sí y con el entorno.

#### Pedro Osório / Rio Grande do Sul / Brasil

Esta Maria-Fumaça<sup>40</sup>,  
Devagar, quase parada  
Ô Seu Foguista, bota fogo na fogueira  
Que essa chaleira tem que estar até terca-feira  
Na estacao de Pedro Osório, sim senhor!  
Esta Maria-Fumaça  
Despacio, casi paralizada  
Oye señor Foguista, ponga fuego en la fogata  
Porque esta tetera tiene que estar hasta el viernes  
En la estación de Pedro Osório, ¡sí señor!

(*Maria Fumaça*, Canción de Kleiton & Kledir Ramil<sup>41</sup>, 1980)

Al escuchar los cánticos ecológicos provenientes de la pequeña ciudad de Pedro Osório, que representa el Brasil en este trabajo, reconozco los sonidos típicos de la tierra que me vio nacer. Pasos en la arena, ruido de agua entre las piedras, peces que saltan entre burbujas. Vengo de un pueblo que se fue estableciendo alrededor de un impetuoso río llamado Piratini, este que, en el idioma tupí-guaraní hace alusión a los peces que secaban en las orillas de los caudales. En la lengua de los pueblos originarios que habitaron esta región, Pira significa pez y Tini o tininga significa seco. Luego, reconozco el sonido característico del silbato del tren que ha cruzado muchos puentes sobre este río, trayendo los primeros tiempos de progreso económico y cultural para la localidad. Cuna del movimiento sindical ferroviario, los empleados de la empresa nacional de ferrocarriles llenaron esta localidad con talleres, cooperativas, escuelas y fábricas que estimulaban el sector ferroviario en todo el país. Desafortunadamente, tras el cambio de la matriz de transporte desde los rieles de los trenes para las autopistas de camiones,

40 Maria-Fumaça es un apodo cariñoso que se utiliza em Brasil para referirse a las antiguas locomotoras a vapor.

41 Música disponible en el siguiente enlace; <https://www.youtube.com/watch?v=cytMvv7sYK4>

la ciudad volvió a secarse en las márgenes del río.

Figura 101



Actualmente, el espacio urbano de Pedro Osório está formado por edificaciones mayormente bajas, que no ultrapasan la altura de cuatro pisos, dispuestas en menos de una centena de calles. Por ubicarse en la región de *la pampa gaucha*<sup>42</sup>, en el extremo sur de Brasil, a menos de dos horas de la frontera con Uruguay, las cercanías con el polo sur del planeta, los vientos y las lluvias hacen que el clima pedrosoriense sea húmedo y con temperaturas muy calientes en el verano y extremadamente frías en el invierno, llegando a alcanzar marcas negativas entre los meses de mayo y agosto



Figura 102

Mirando abajo, desde el puente principal de la ciudad, percibo que, con el paso de los años, los oscuros desvíos del río,

<sup>42</sup> La pampa (del quechua, que significa "llanura") es un grupo de tierras bajas fértiles sudamericanas que cubren más de 1.200.000 kilómetros cuadrados y comprenden las provincias argentinas de Buenos Aires, Entre Ríos, La Pampa, Santa Fe y Córdoba, la totalidad de Uruguay, y el extremo sur de Brasil (Rio Grande do Sul). Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Pampa\\_\(geobot%C3%A1nica\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Pampa_(geobot%C3%A1nica))

generalmente utilizados por los plantadores de soja y arroz, han cambiado el paisaje creando cada vez más islas de arena en el medio de los cursos de agua. Las principales atracciones turísticas de la ciudad están asociadas a sus dos balnearios principales, el Río Piratini y el Arroyo Basílio. En un panorama ecológico donde abundan lagunas naturales y artificiales, los bosques de ribera albergan una fauna y flora muy particulares.

Para bien o para mal, la profusión de flujos acuáticos en aquella región ubicada en la parte baja del valle del Río Piratini ha traído exuberancia, pero también una serie de accidentes ambientales, como las fuertes inundaciones que por veces han llevado las aguas a ocupar cerca del ochenta por ciento del espacio urbano de la ciudad. De todas formas, los menos de 8.000 habitantes de nuestro antiguo Olimpo se mantienen cerca de ese río, a punto de considerarlo un vecino y amigo con quien comparten la belleza de sus playas, la posibilidad de pescar y bañarse relajadamente en sus aguas y los peligros de la inundación.



Figura 103

Las corrientes ecológicas también dejan ver que, en el aspecto socioeconómico, los habitantes de esta ciudad viven con un ingreso promedio de cerca de dos salarios mínimos

mensuales, lo que clasifica a Pedro Osório como una ciudad de bajos ingresos de acuerdo con los datos oficiales<sup>43</sup> del IBGE, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. Sin embargo, con una densidad demográfica de tan solo 12 habitantes por kilómetro cuadrado, he de decir que conozco pocos lugares en el mundo donde se pueda vivir simultáneamente de forma más modesta y más rica que allá.

## Medellín / Antioquia / Colombia

Seis de la mañana y la esperanza que se ufana de volver al ring,  
doce medio día y una fe que todavía pinta pa' festín,  
cinco de la tarde pa'l valiente y pa'l cobarde otra vez tilín-tilín  
en el melodrama que se llama Medellín.  
(Canción Medellín<sup>44</sup>, del compositor Pala, 2012)

La ciudad que representa a Colombia en este trabajo es la segunda gran metrópolis del país<sup>45</sup>, una potencia económica regional y la capital del departamento de Antioquia. Este melodrama que se llama Medellín, parafraseando el epígrafe del cantautor Pala, también es conocida por el apodo de “la ciudad de la eterna primavera”. Al buscar escuchar los cánticos ecológicos provenientes de Medellín, empecé por oír el paisaje sonoro producido por una profusión de pájaros. Sonidos que resuenan en las alturas de las montañas que cercan y acogen a una cultura autodenominada *montañera*; oigo la *bullá* que mezcla campesinos, trabajadores, turistas y frequentadores de las *parrandas*. Sonidos

frescos de Santa Elena y sus fincas de flores que justifican la dimensión del entusiasmo y la importancia que dan *los paisas* a la identificación de tener su capital reconocida como *la ciudad de la eterna primavera*, una localidad donde la mayor fiesta oficial se llama la *Feria de las Flores*.



Figura 104

En las derivas por esta ciudad la abundancia de tonos de verde me he dejado percibir que el suelo de Medellín está compuesto por tierras muy fértiles. También el clima hace que los días se mantengan como en una eterna primavera, porque suelen ser siempre muy cálidos y tropicales, a punto de que sus habitantes tengan orgullo de decir que en esta ubicación geográfica *no hay estaciones*. Eso significa que en todas las épocas del año se mezclan periodos de sol y lluvia bajo temperaturas agradables, donde la fauna y flora crecen exuberantes, lejos de temperaturas extremas. Quizás tal característica se da por el hecho de que la ciudad de Medellín se ubica en los altos de la Cordillera de los Andes, región noroccidente de Colombia, a una altura media de 1495 metros arriba del nivel del mar. Además, topográficamente, la ciudad se ve rodeada por montañas, en el centro del valle de Aburrá, nombre proveniente de los indígenas aburraes

43 Datos retirados de la página web del IBGE. Fuente: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pedro-osorio/panorama>

44 Canción disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=jXTIYAH8uic&t=3s>

45 La primera es Bogotá, Distrito Capital del país. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Municipios\\_de\\_Colombia\\_por\\_poblaci%C3%B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Municipios_de_Colombia_por_poblaci%C3%B3n)

que habitaban ese territorio en los tiempos antiguos y que desde aquella época ya demostraban la vocación de ese pueblo para la producción textil<sup>46</sup>.

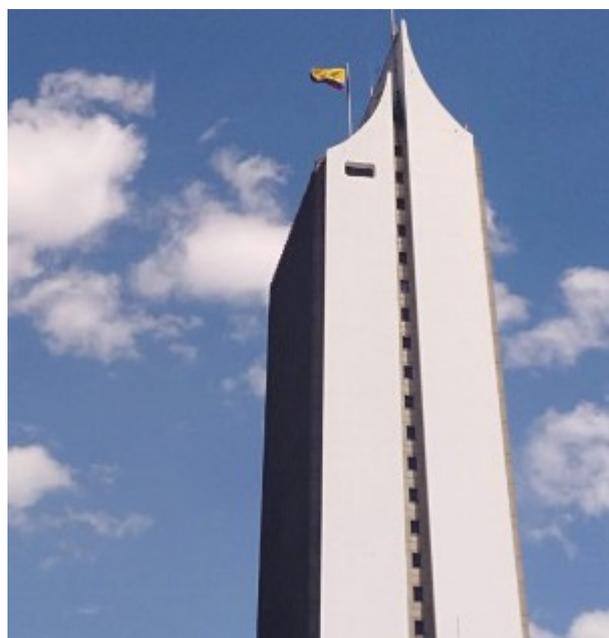


Figuras 105 y 106

Bajo la influencia de una vigorosa tradición tejedora y el reconocimiento nacional de la industria textil de Medellín, hay que destacar que uno de los emblemáticos elementos ecológicos presentes en las derivas por el centro de la ciudad, es el edificio Coltejer, que ya fue considerado el más alto del país y tiene el formato de una aguja de máquinas de

coser. Junto a los múltiples cánticos que suenan en esta región central de la ciudad, oigo también el ruido del metro (el único de toda Colombia) y el llanto de los dramas humanos de una inmensa población de habitantes de calle, que deambulan entre un tránsito caótico, el hambre, las drogas y la prostitución. Siguiendo el curso de la masa humana que baja desde el Parque Berrío en dirección al mercado Minorista, luego por detrás, se llega a las orillas del río Medellín, el cual atraviesa a la ciudad del sur al norte como una herida abierta

Tal como la suciedad del río, los contrastes sociales de Medellín también son visiones incómodas y explícitas en el contexto de una sociedad dividida en estratos económicos que van del uno al seis (o más) y que determinan, entre otras cosas, un mayor o menor acceso a los servicios públicos. Para mí, desde la posición de extranjera, la normalidad con que se trata el tema de los estratos siempre me sonó como una oficialización de castas sociales. Así, veo que la capital de los paisas es una ciudad compleja que se ha desarrollado a través de acuerdos tácitos que erigen simultáneamente castas explícitas y fronteras invisibles entre territorios diferentes y complementarios.



Figuras 107 y 108

A partir de eso, pienso que no importa si estamos en el centro de la ciudad, en una comuna o en los barrios de estrato alto, el trauma de la violencia y de la corrupción son una especie de identidad colectiva heredada de otras generaciones que todavía espejan



<sup>46</sup> Sobre los orígenes del Valle de Aburrá, consulté la siguiente página: <https://www.lacoladerata.co/cultura/el-valle-de-los-olvidados-el-aburra-ancestral/>

contrastes sociales muy profundos entre aquellos que ostentan tener mucho dinero y poder y aquellos otros que no tienen siquiera las mínimas condiciones para mantener sus necesidades básicas.

Más crudos que crueles, los elementos ecológicos que encontré en las derivas por las calles centrales de Medellín me han hecho recordar al teatro de la crueldad, de Antonin Artaud (2001), que proponía en sus puestas en escena sorprender e impresionar a los espectadores por medio de situaciones desconcertantes e inesperadas, Con todo y a pesar de todo, la ciudad de Medellín se muestra radiante y encanta a sus visitantes y moradores por sus colores vibrantes, su gente alegre y su olor dulce que perfuma el aire que circula entre un sin fin de tiendas de frutas, jugos y comidas callejeras.



Figura 109

## Aveiro / Aveiro / Portugal

Se eu fosse um barco de Aveiro  
Quem me dera navegar  
Ir como um moliceiro  
Pela Ria até ao Mar  
Quem me dera ser um barco  
Quem me dera navegar

Si yo fuera un barco de Aveiro  
Ojalá pudiera navegar  
Ve como un moliceiro  
Por la Ría hacia el Mar  
Ojalá fuera un barco  
Ojalá pudiera navegar

(*Barco de Aveiro*<sup>47</sup>, Paulo Moreira, 1997)

Al otro lado del océano Atlántico, situada en el hemisferio norte del planeta, se encuentra Aveiro, la ciudad representante de Portugal en esta serie de derivas. En ella está el nuevo puerto seguro donde vine a vivir. Desde el punto de vista metafórico de barcos y navegaciones, Aveiro es, entre las cuatro ciudades analizadas, la que presenta mayor cantidad de agua. Aquí en la llamada *Venecia portuguesa* hay una profusión de canales navegables que atraviesan toda la ciudad y sus alrededores. Las aguas que fluyen por este lugar cambian de nombre y de sabor, por ejemplo, los ríos de agua dulce (Voga, Antuã, Boco y Fontão) que desaguan en la ría de Aveiro van poco a poco tornando el agua tan salada cuanto el mar hacia el cual se encaminan. Ríos y ría forman una laguna que luego adelante se fundirá con el mar y el océano, diversos elementos en torno de uno de los accidentes hidrográficos más importantes de Portugal.

En las derivas que he realizado por Aveiro, descubrí que la ría es el resultado del océano haberse retirado, cambiando la forma

47 Canción disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=81SzZqDopAk>

de la costa y litorales de esta región. Tales informaciones me dieron pistas sobre las dinámicas que determinan el dibujo de los contornos de los mapas que se darían en consecuencia de los movimientos de los flujos de las aguas sobre la tierra. Siendo así, el futuro mapa poético pensado para este trabajo podría ser más acuático que terrestre, más flexible y sin determinismos rígidos.

Uno de los primeros cánticos ecológicos que me alcanzó en esta ciudad fue el silbido agudo originado por la fuerza de los vientos en las esquinas. Luego vinieron los sonidos de los truenos y la lluvia que por aquí se mueve en el sentido horizontal hasta tornar inútil e innecesario el uso de sombrillas. A los cánticos del agua que baja de los cielos se juntaron las corrientes silenciosas de los caminos líquidos por donde circula el tránsito de los barcos *moliceiros* que actualmente navegan por sobre la ría llevando a alegres grupos de turistas.

Aunque los típicos ornamentos de los *moliceiros* sean los motivos cómicos, el aspecto



Figura 110

general de tales embarcaciones se asemeja mucho a las elegantes góndolas italianas. No obstante, al contrario de la función urbana de transporte viario que siempre tuvieron las góndolas de Venecia, los *moliceiros* originalmente tenían una función agrícola que era cosechar una planta acuática llamada molizo<sup>48</sup>. En tiempos remotos, los *moliceiros* se movían con velas y con la fuerza de los vientos, y hoy percibo que tales cánticos ecológicos han sido sustituidos por el ruido bajo de motores eléctricos silenciosos que llevan grupos tranquilos de turistas. La gente que circula en grupos por Aveiro me da la impresión de estar toda muy calmada, lejos de poderse comparar con el alboroto característico de las fiestas suramericanas.

Desde ahí, los cánticos ecológicos de esta deriva me suenan más blandos que en cualquiera de las otras ciudades de este juego. Además, quizás por ubicarse en el llamado Viejo Mundo, percibo que la población envuelta en sus silencios acompaña el ritmo pesado de los siglos. Las personas mayores están en mayoría por los bares, barcos, en los servicios y centros comerciales. La llamada “mejor edad” también está representada en la mayor parte de los turistas que transitan sin prisa por Aveiro. En general, son pies de adultos los que recorren las calles de piedra en mosaicos en negro y blanco apoyados en sus bastones o sillas motorizadas, seguros por tener la certeza de que los carros pararán y darán paso a los peatones frente al menor gesto de alguien que quiera cruzar la calle educadamente sobre la cebra. En mi punto de vista, la educación en el tránsito es uno de los puntos más chocantes que diferencian las ciudades de Europa y América del Sur.

48 Para más informaciones sobre esta planta, consultar el siguiente enlace: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moli%C3%A7o>



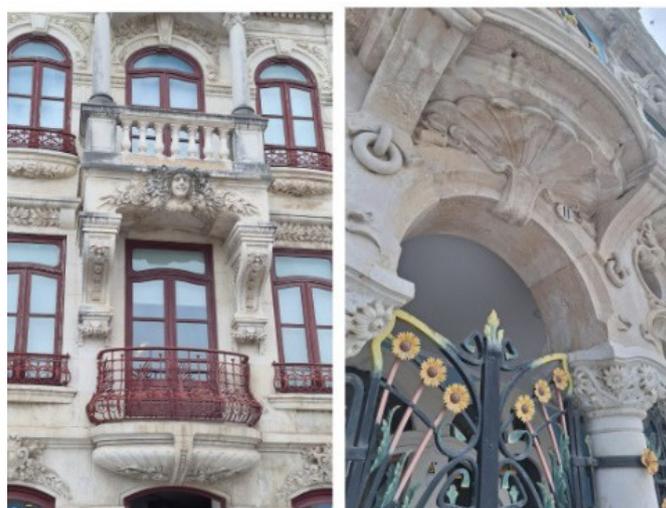
Figuras 111 y 112

Piedras, mosaicos, cerámicas y los emblemáticos *azulejos portugueses* complementan el reino mineral de Aveiro. El azul de los famosos ladrillos de revestimiento se complementa con el color naranjado de las puestas del sol y de los postres a base de dulce de yemas de huevos. Junto a los paseos de barco por los canales de la ría, el principal atractivo turístico de esta ciudad viene de la culinaria portuguesa y se llama *ovos moles*. Una fina cápsula de hostia que protege una crema elaborada con yemas y azúcar. Tal combinación de sal y azúcar, culturas y colores se deja ver al final del canal central de la ría. Bajo un cielo extremadamente azul hay un monumento a los *ovos moles* que brilla un color de amarillo oro justo al frente de una antigua fábrica de cerámica, edificación que actualmente es utilizada para albergar sectores de la administración pública de Aveiro.



Figuras 113, 114, 115 y 116

Para completar mi composición sobre los elementos ecológicos de esta deriva, no puedo dejar de agregar los sonidos agudos de las *andoriñas*, pájaros que vuelan rápidos entre el precioso conjunto arquitectónico de casas al estilo *arte nova*. Las *andoriñas* sirven para ilustrar la amalgama entre naturaleza y cultura que se muestra como característica principal de este estilo reconocido en el idioma francés como *Art-Nouveau*. El Arte Nova de Aveiro se destaca por utilizar referencias a elementos de la naturaleza en las construcciones, retorciendo hierros, cementos, vidrios y pintando azulejos que revisten las paredes como tapetes, detalles que apasionan a los aveirenses al punto de tener en su red de museos un museo exclusivo dedicado al *arte nova*.



Figuras 117 y 118

Bajo una mirada socioeconómica, encontré en Aveiro un ambiente de seguridad incomparable a cualquier otro sitio en donde haya vivido. Es innegable que Aveiro es parte del lado vencedor de la historia colonialista, al contrario de las otras dos ciudades analizadas anteriormente, que se sitúan en países de un continente convulsionado por inmensas desigualdades y que se manifiestan con la ira justa de los oprimidos del mundo. Estar en Aveiro es encontrar una sensación de amparo y tranquilidad semejante a la

que se suele encontrar en la casa de los viejos abuelos.

Sin embargo, debo agregar que tal seguridad ancestral parece venir acompañada por una cierta melancolía, propia de los fados. Una especie de tristeza socioeconómica de la parte menos privilegiada del hemisferio norte, dado que, aunque la moneda utilizada en Aveiro sea el poderoso euro, Portugal sufre las consecuencias de ser uno de los países con los menores salarios mínimos si comparado con el restante de los países pertenecientes a la comunidad europea.

## Madrid / Madrid / España

Dos paseantes distraídos  
Han conseguido que el reloj de arena de  
la pena pare  
Que se despedace  
Y así seguir el rumbo que el viento trace,  
uoh  
Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener  
Entrar y salir de fase  
Amar la trama más que el desenlace  
(*La trama y el desenlace*,<sup>49</sup> Jorge Drexler,  
2010).

Tal como en la canción arriba, llegué a Madrid como una caminante distraída, sin conocer a nada ni a nadie, con la única información de que esta era la capital de España, el país que colonizó a Colombia y a casi todo el territorio suramericano, imponiendo su cultura y la lengua española a mis hermanos del continente, con excepción de Brasil. Además de la referencia colonialista, llegué identificada con la figura del caminante distraído, de la poesía de Jorge Drexler, o quizás con el *flâneur* acuñado por

<sup>49</sup> Canción disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=QgZBKNo8gs>

Charles Baudelaire en el año de 1863. En la capital española yo no era más que una hoja suelta, flaneando en el viento por entre las calles modernas de una grande ciudad, una verdadera metrópolis. Con una población de más de tres millones de habitantes. Madrid es la mayor ciudad de España, la más grande de este juego de derivas y una de las urbes más avanzadas del mundo.



Figuras 119 y 120

Empecé a escuchar sus cánticos ecológicos y a recoger estos elementos desde el momento en que bajé en el aeropuerto de Barajas. El sonido del tránsito de aviones, metro, taxis, buses luego pasaron a cruzarse con sirenas indicadoras de accidentes y urgencias en medio al movimiento frenético de la ciudad. Todos los sitios parecían llenos de mucha gente, aun en aquel periodo del año, a finales de marzo, periodo que aún no se considera como de *alta temporada* para el turismo. En los meses de junio, julio y agosto es probable que la ciudad se vaya a llenar todavía más.

Sin embargo, la capital española parece tener vocación e incluso haber sido proyectada pensando en acoger la grandiosidad y comportar adecuadamente a toda esta multitud. Con una densidad demográfica comparable a la de Medellín, con cerca de 5.500 habitantes por kilómetro cuadrado<sup>50</sup>, Madrid presenta, a

<sup>50</sup> Los datos sobre la densidad demográfica de las ciudades analizadas son atribuidos al Banco Mundial y fueron retirados de las

pesar de eso, una infraestructura urbana mucho más organizada que cualquier gran ciudad suramericana.



Figuras 121 y 122

Sobre un terreno más plano, a una altitud de cerca de 600 metros arriba del nivel del mar, la metrópolis española se extiende por largas avenidas, calles bien cuidadas y paseos espaciosos. Aun teniendo una densidad demográfica alta, la organización de la ciudad facilita el flujo de los peatones y el tráfico vehicular de quienes circulan entre los muchos monumentos históricos, edificios altos y plazas elegantes.

Quizás por obedecer a un sistema político basado en la monarquía parlamentaria, percibí en los elementos ecológicos de esta ciudad un clima de majestuosidad, lo que la diferencia completamente del ambiente de las otras tres ciudades republicanas analizadas anteriormente. Durante tres noches estuve hospedada cerca de la estación de la ópera, en las vecindades del teatro y del palacio real. Allí al lado se encuentra la catedral de la Almudena, una impresionante edificación que presenta una mezcla de referencias arquitectónicas que oscila entre lo antiguo, lo moderno y lo contemporáneo. Tal eclecticismo se extiende por todos los sectores de la ciudad y creo que eso es una de las principales características de Madrid.

Así he escuchado a los cánticos ecológicos de esta deriva por la capital de España, un territorio pujante en un continente que demuestra ser viejo y nuevo al mismo tiempo. Algo que me llamó la atención es que, a ejemplo de lo que ha pasado con Aveiro, en tiempos antiguos, la capital española también fue una ciudad amurallada. Pese a eso,



Figuras 123 y 124

actualmente, la ciudad parece haber superado las amenazas, bajando la guardia e incorporando la cultura de los remotos invasores e invadidos, lo que me ha permitido, entre tapas y copas, ruidos y gentes de la movida madrileña, reconocer allí diversos rasgos de la ciudad de Medellín y de su *bullá callejera*, cruzando mil veces este mar de referencias que actualmente, libre de murallas, más nos acerca que aleja.

#### 4.2.2. Algunas unidades psicogeográficas de los espacios

Debe utilizarse el análisis ecológico del carácter absoluto o relativo de los cortes del tejido urbano, del papel de los microclimas, de las unidades elementales completamente distintas de los barrios administrativos y sobre todo de la acción dominante de los centros de atracción, y completarse con el método psicogeográfico y debe definirse al mismo tiempo el terreno pasional objetivo en el que se mueve la deriva de acuerdo con su propio determinismo y con sus relaciones con la morfología social (Debord, 1958, p.01).

En esta etapa del ejercicio de la deriva, con base en los elementos ecológicos identificados anteriormente, pasé a reflexionar de forma psicogeográfica sobre lo que Debord ha llamado de terreno pasional de las sensaciones, emociones y subjetividades que cada una de las ciudades ha causado en mí, individualmente. Nombré tales impresiones personales como unidades psicogeográficas que han surgido al impactar mi cuerpo y sus afectos con los cuatro contextos analizados. Junto a eso, en este apartado, busqué reencontrar a los once flujos formativos de los arte-educadores, trazando nuevas líneas cA/R/Tográficas que participarían en el posterior proceso de creación del mapa poético, el nuevo tablero reflexivo de este juego que servirá para ayudar a tejer las consideraciones finales de esta tesis a partir de una nueva perspectiva basada en la deriva territorial.

#### Pedro Osório / La pequeña Olimpo de los dioses

Olhando [o Olimpo] enquanto uma canoa desce o rio  
E o curumim<sup>51</sup> assiste da canoa um Boeing riscando o vazio  
Eu posso acreditar que ainda dá para a gente viver numa boa  
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa.  
Mirando [al Olimpo] mientras una barca baja el río  
Y el curumim assiste del barco a un Boeing rascando el vacío  
Yo puedo creer que todavía se puede vivir sabroso  
Los ríos de mi aldea son más grandes que los de Fernando Pessoa  
(*Olhando Belém*<sup>52</sup>, Nilson Chaves, 1991)

Las unidades psicogeográficas que me atraviesan durante la deriva por la antigua Olimpo brasileña, empiezan por suscitar un sentimiento de infancia. Oigo las risas inocentes de los niños en sus tardes de verano, cuando la diversión era bañarse en las aguas universales del río de nuestra aldea<sup>53</sup>. Hoy, adulta, percibo críticamente las consecuencias de los intereses económicos de los empresarios y representantes políticos del agronegocio, que desvían el curso de los ríos causando inundaciones cada vez más graves que lastiman a toda la comunidad gaucha; y si alcanza a una, es seguro que alcanzará a todas, en el sentido de lo que Morin (1999) llama de comunidad planetaria. Vuelvo así a la filosofía Ubuntu que preconiza que *Yo soy si tú eres*. Pienso

51 Término indígena utilizado para referirse a hombres muy jóvenes

52 Canción disponible en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=sWszsBSXMWE>

53 Referencia implícita a los autores Leon Tolstói y Fernando Pessoa, quienes escribieron sobre el tema de la universalidad de las pequeñas aldeas respectivamente en las obras *Guerra y Paz* (publicado originalmente en 1869) y *El Guardador de Rebaños* (publicado originalmente en 1914).

que los cambios climáticos responden de igual manera al modo como nosotros hemos tratado a la madre tierra. A partir de ahí, capté que a través de la unidad psicogeográfica que menciona el recuerdo de un lugar donde se abriga una tribu de niños inocentes hasta que ellos crezcan y puedan actuar de forma consciente y colectiva en la construcción de un mundo mejor, es posible identificar al *flujo matricial*, *Trazos gestacionales*.

que los oprimidos del sur del mundo son históricamente preteridos por los poderosos y, en el caso específico de los habitantes del Olimpo, quizás por ser tan pocos y tan pobres no logran o ni siquiera vean sentido en luchar para salir de esa condición.

Figuras 127



Figuras 125 y 126



Otro sentimiento que transbordó en el ejercicio psicogeográfico por Pedro Osório es el de solidaridad y empatía con los habitantes de ese pueblo, los cuales son tratados como datos irrisorios en las estadísticas oficiales. Somos tratados como una ciudad minúscula en el panorama regional y nacional, bajo el permanente riesgo de ser invisibilizados como todas las llamadas minorías. Pienso

Además, tal como en una de esas ciudades fantasma de viejas películas, otra unidad psicogeográfica que identifiqué en la deriva por la ciudad es la nostalgia que se hace presente en cada silbato del tren. Son trenes que pasan sobre los puentes, ajenos al dolor del pueblo y que ya no traen ni llevan pasajeros a aquella estación. Siento en mi piel que la aldea de Pedro Osório padece de frío a la sombra del pasado y deshidrata de calor bajo un implacable clima de descrédito en relación al futuro. Remanencias de un sistema capitalista que no es sostenible, que agota al medio ambiente, explota a los trabajadores y desalienta la esperanza de la mayoría de los pueblos para garantizar el lucro de una minoría cada vez más excluyente. Tales reflexiones me hacen volver a identificar al *flujo político*, *Aires de los pueblos*.

Junto a mis hermanos pedrosorienses,

## Medellín / La eterna primavera montañera

Las caras más bonitas que he conocido  
Soy la fotografía de un desaparecido  
La sangre dentro de tus venas  
Soy un pedazo de tierra que vale la pena  
(...) Soy lo que sostiene mi bandera  
La espina dorsal del planeta es mi  
cordillera  
(Calle 13, *Latinoamérica*<sup>54</sup>, 2010)

habitantes de la pampa expandida, comparto algunos hábitos culturales que también pueden ser tomados aquí como unidades psicogeográficas, tales como tomar el mate, comer asado y la práctica gaucha de montar a caballo. Con relación a esta última, pienso que la posibilidad de galopar libre por la pampa en dirección a su horizonte infinito me hace recordar que vivimos en un bioma que cruza e ignora las fronteras entre diferentes países. Tal imagen me suena como una invitación para que nos dejemos fluir por ahí sin rumbo, guiados por el simple placer de galopar al encuentro de lo que sea. Buscar caminos originales y nuevas formas de establecer relaciones con los incontables saberes del mundo trajo de vuelta la identificación del *flujo conectivo*, *Caminos sobre un rizoma acuático*.

A partir de estas reflexiones sobre las unidades psicogeográficas provenientes de la deriva por Pedro Osório, percibí que ya era posible identificar a algunos flujos formativos de los arte-educadores a deambular por este espacio. Con eso, también ya empecé a vislumbrar la configuración del nuevo tablero del presente juego, reiterando la importancia y la necesidad de, como en la pampa, borrar algunas líneas divisorias que separan los territorios y consecuentemente apartan a los pueblos. Fronteras que ponen en riesgo la noción de que, en este planeta azul, somos todos hermanos viviendo juntos en la casa de la misma madre. Aquí identifico nuevamente el *flujo ecológico* *Cánticos de Pachamama*.

Las sensaciones psicogeográficas que me han alcanzado en la deriva por Medellín remiten a un atrapamiento entre montañas de la Cordillera de los Andes, configurando un relieve emocional alto y arrugado, completamente diferente de la llanura baja y lisa de la pampa donde nací y a la cual siempre he logrado volver a cada nuevo extrañamiento, sea personalmente o sea a través de encuentros mediados por la tecnología.

El ritmo frenético de la capital antioqueña me viene siempre acompañado por el ruido del metro que carga a los trabajadores apretados entre la famosa ambición y codicia de los paisas “echados para adelante”, ávidos por mantener el *status* en el ranking del poder económico nacional, sin percibir que tal poder refleja un alto contraste con la miserable condición de una multitud de habitantes de calle que se encuentra a deambular sin rumbo a cambio de sobras, principalmente en las áreas del centro de la ciudad. Hacer legión con esta gente, sentir el impacto de cómo ellos se sienten y devolver eso en forma de lucha por una sociedad más justa a través del trabajo con arte-educación, me hizo identificar allí el *flujo afectivo*, *Asociativismo pulverizado*.

<sup>54</sup> Canción disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>



Figuras 128 y 129

Otra señal psicográfica muy fuerte que he sentido en las derivas por la ciudad de *la eterna primavera* fue la sensación fracturada de habitar un espacio donde la división en estratos sociales sea un tema trivializado, algo que viene impreso en la cuenta de servicios públicos de todos los ciudadanos. Sin embargo, frente a esta oficialización de la desigualdad, veo aquí una cierta paradoja porque, aunque los estratos sean explícitos, cuando se habla en violencia social, las fronteras son dichas invisibles. Este tema me remite a la existencia de opciones estratégicas sobre lo que puede o no puede ser visto, lo explícito y lo implícito, verdades inconvenientes que pueden convertirse en una pista importante para la construcción del mapa poético que será creado en el próximo apartado de este juego de deriva.

En Medellín, el estigma de la violencia ligada al narcotráfico y a los desplazamientos forzados todavía es un trauma. Por esta razón, el miedo se hace sentir en cualquier esquina. a cada estallido del motor de una moto, que puede trasportar, con o sin casco, un imprevisible sicario. Así, psicogeográficamente percibí que los cambios sutiles de esta ciudad en torno de algo que todavía permanece posibilitan identificar aquí el *flujo biográfico* de las *Páginas de experiencias fractales*.

Por otro lado, la ciudad de la eterna primavera mantiene en el aire una alegría ruidosa, entre el alboroto de los pájaros y las fiestas parranderas de la gente. Medellín me suscitó un conjunto psicogeográfico formado por distintas unidades que van de fuertes emociones a colores, amores y sabores vibrantes. Al final, siento que salí de esta ciudad mucho más rica que cuando allí llegué. Valoro mucho las oportunidades sin precio que Medellín me ha ofrecido y guardaré los encantos de Colombia dentro de mi hermoso bolso wayuu, producto de su original tradición textil y que llama la atención por donde quiera que pase. Envuelta en los tesoros de los aprendizajes que conquisté por allá, hoy los identifico como parte del *flujo lúdico de los Ensayos de marionetas sin hilos* y continúo el juego, en compañía de la voz de la cantante brasileña Elis Regina<sup>55</sup> cuando dice que va “viviendo y aprendiendo a jugar. Ni siempre se gana, ni siempre se pierde, pero se aprende a jugar”.



Figuras 130 y 131

55 Canción disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Hlvp4-yJTKk>

## Aveiro / La ría de la sal y de los dulces

Sei que há léguas a nos separar  
Tanto mar, tanto mar  
Sei também quanto é preciso, pá  
Navegar, navegar  
Sé que hay leguas a nos apartar  
Tanto mar, tanto mar  
Sé también cuánto es necesario, pá  
Navegar, navegar  
(*Tanto Mar*<sup>56</sup>, Chico Buarque de  
Holanda, 1975)

Algo que ya se podría esperar era que el salto geográfico sobre tanto mar, en dirección al hemisferio norte, habría de ocasionar en mí fuertes reacciones psicológicas y de hecho eso fue lo que sucedió. En medio a un trabajo que exalta el pensamiento decolonial contra la opresión de los subalternos a través de una arte-educación

emancipadora, la primera unidad psicogeográfica que me acometió al llegar en tierras europeas fue la de estar traicionando a mi pueblo del sur, parecía que estaba cambiando de sitio con los opresores colonistas.

Sin embargo, la intención de sanar la herida se mostró más fuerte que el rencor histórico y, mirando al horizonte desde acá, en las orillas del Atlántico



Figuras 132, 133, 134 y 135

Norte, he experimentado una cierta empatía por los antiguos colonizadores de Brasil. En un país cercado por el océano, sentí que mi cuerpo también había adoptado la actitud propia de los navegadores portugueses, que se lanzaron al mar estimulados por el deseo de conquistar tierras desconocidas bajo una única certeza, la de que la permanente

búsqueda por actualización nos llevaría a vivir permanentemente bajo un destino incierto, lleno de dudas. Sí, debiéramos haber partido, dejando atrás nuestro puerto seguro, ¿o no? La reflexión y comprensión sobre el ramillete de nexos que llevan a las causas de cualquier búsqueda por actualización luego me llevaron a identificar el *Flujo virtual* y su correspondiente *danza de fragmentos constitutivos*.

Desde el punto de vista de la psicogeografía experimentada en Aveiro, a partir del ejercicio de navegar por la *Venecia portuguesa*, percibí que yo me sentía como uno más Sin embargos barcos *moliceiros*, moviéndome entre las entrañas de esta ciudad, llevando y trayendo memorias, proyectos y tomas de conciencia. Tal como

la descripción de la ría de Aveiro, que surgió como un accidente hidrográfico resultado de que el océano se haya retirado, sentí que otra ría surgía en mí, resultado del acto de retirarme de la zona de confort a punto de dibujar otros contornos de costa y litoral, dejando fluir aguas nuevas en los canales que acababa de abrir. Tal proceso hace alusión al acto de recrear cuerpos en un tránsito de materialidades

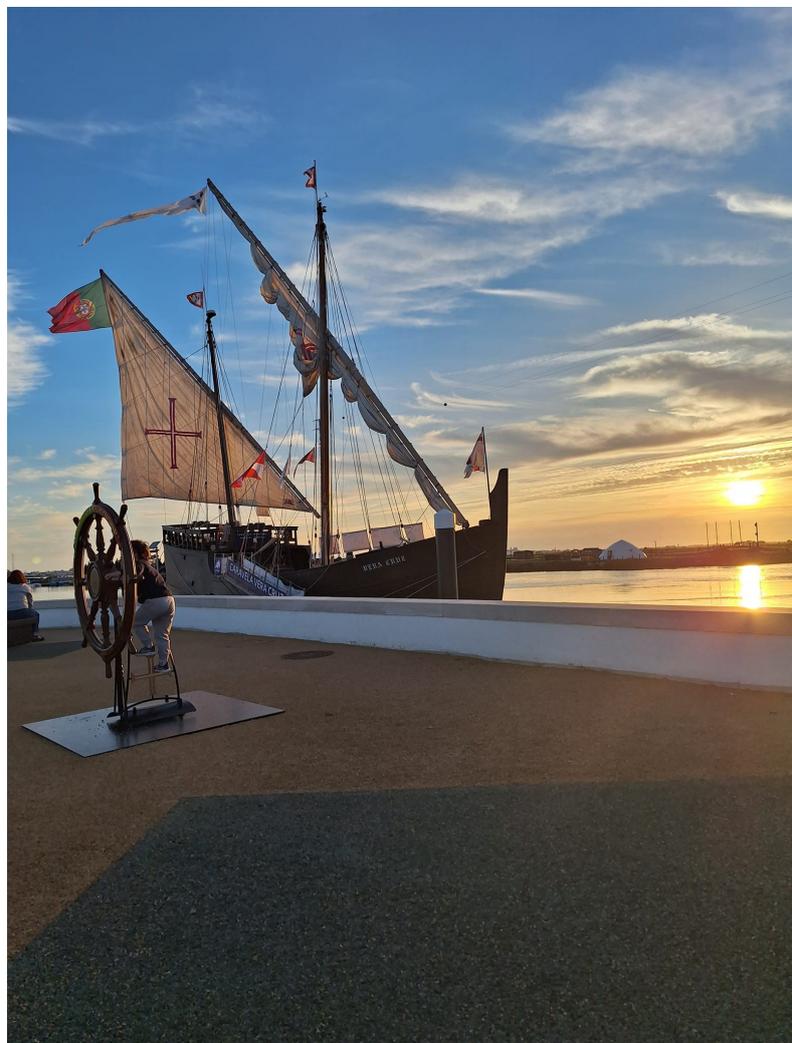
que dan origen a otros cuerpos que, a su vez, resignifican el mundo, lo que hizo que yo pudiera reencontrar a la formatividad arte-educadora a través de su *flujo material Soplos de transcreación*.

En esta deriva, mi barco se mueve absorto en pensamientos delante del silencio que atraviesa a la ciudad, acompañado por algunas personas mayores tan ensimismadas

<sup>56</sup> Música disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=hdvheuHhF2U>

y nostálgicas como yo. Más allá de los canales líquidos, voy velejando sobre las calles duras de piedra organizadas cuidadosamente en mosaicos negro y blancos que forman dibujos en el piso. Siento que el reino mineral de Aveiro se cristaliza en la historia de resistencia de una ciudad que en tiempos antiguos tuvo que se proteger detrás de murallas. Ante el drama particular de cada contexto, pasé a preguntarme si ¿no estaría yo corriendo el riesgo de tornarme igual de dura en mis consideraciones si no encontrara fuerzas para derrumbar las murallas que me hacen mantener el trauma de la colonización?

Metafóricamente, podría sugerir que la dureza que siento al navegar por entre calles de piedra contrasta con la blandura ofrecida por los dulcísimos *ovos moles* de Aveiro. Sensaciones contrastantes asaltan mi psicogeografía tales como la armonía cromática complementaria que se ve entre el azul violeta del cielo y el amarillo oro del sol. Quizás la mezcla del estilo arquitectónico del arte nueva, de amalgamar dos conceptos que en otros tiempos se consideraban opuestos, de natura y cultura, pueda contribuir a superar la dicotomía que todavía imponemos entre los dos continentes y ayudar a sanar la herida colonial, restaurando la tranquilidad que pienso sentir al regresar a la casa de los abuelos. Así, reconozco las similitudes ancestrales de esta ciudad portuguesa en comparación con muchas ciudades brasileñas, incluso la Pedro Osório de mi infancia. De esta forma, situada en lo que para mí son las nuevas tierras de ultramar, voy redescubriendo la belleza de los tránsitos e influencias transcontinentales bajo los garabatos rectilíneos que trazan los aviones en el cielo europeo (¿serán mapas de las nuevas carabelas?) entre los sonidos sentimentales de los fados al caer de la tarde.



Figuras 136 y 137



## Madrid / La villa real

Camino por Madrid en tu compañía  
Mi mano en tu cintura, copiando a tu  
mano en la cintura mía  
A paso lento, como bostezando  
Como quien besa el barrio al irlo pisando  
Como quien sabe que cuenta con la  
tarde entera  
Sin nada más que hacer que acariciar las  
aceras  
(*La trama y el desenlace*<sup>57</sup>, Jorge  
Drexler, 2010)

Madrid me ha proporcionado la deriva más despreocupada entre las cuatro ciudades que hicieron parte de este juego psicogeográfico. Como en la canción arriba, llegué a la capital española sin esperar nada más que el simple deambular sobre las aceras y dejarme atrapar por las demandas del camino.

Figuras 138 y 139



Ya en la subida del metro que partió del aeropuerto y me llevó hasta el centro de la ciudad, sentí que el día me sonreía. Llegando a la estación Banco de España empecé el recorrido por las calles largas que se abrían en sonrisas repletas de monumentos impresionantes. La sensación era la de estar adentrando en el set de grabación de una provocadora película. Cada ángulo de la ciudad parecía digno de una toma de video o fotografía. Composiciones urbanas declaraban haber sido proyectadas

meticulosamente por urbanistas estudiosos con la intención ni tan implícita de tornar la ciudad admirable. A lo largo de la avenida que se extiende por toda la lateral del Museo del Prado, grupos de turistas y estudiantes mezclaban sus ruidos de excitación al paisaje sonoro del tránsito de carros y buses en un zumbido tan intenso que casi no me deja escuchar el caer de las aguas de la deslumbrante fuente de Neptuno.

Según la mitología romana, Neptuno era el dios de los mares, equivalente en la mitología griega a Poseidón. Con el tiempo, la imagen de tal dios se ha asociado con el dominio de los mares, en la misma época en que los colonizadores españoles y portugueses conquistaban territorios ultramarinos por todo el mundo. Quizás por esta razón la majestuosa fuente de Neptuno en Madrid y la fuerza de sus aguas me trajeron de nuevo el drama de la colonización violenta de nuestra América española. En esta ciudad, fueron muchas las veces que las emanaciones provenientes del contacto con obras de arte me proporcionaron momentos de revelación y de pura epifanía. Tales momentos me hicieron identificar la formatividad característica del *flujo poético*, *Vuelos del Devaneo*.



Figuras 140 y 141

57 Música disponible en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=QgZBKNo8gs>

En el entorno de la rotonda donde se encuentra el carruaje de Neptuno, el movimiento frenético de la ciudad, ya en aquellas primeras horas de la mañana, me demostraba la verdadera dimensión de lo que es estar en medio a una metrópolis contemporánea. Diferentes idiomas me traían la multiculturalidad a los oídos. Los ojos casi tenían que pedir ayuda para mirar la belleza y la grandiosidad de Madrid, a ejemplo del cuento<sup>58</sup> de Eduardo Galeano (2015). Sin saber con seguridad por dónde andaba, encontré, muy cerca de la fuente, el Museo del Prado, uno de los museos más reconocidos del mundo. Nuevamente, las corrientes psicogeográficas me trajeron la sensación de vivir un sueño, o mejor, la gratitud por haber vivido hasta aquí y luchado para tornar mis sueños reales. Fui tomada por una especie de satisfacción por haber podido atestiguar personalmente la existencia de un ícono cultural que a mí me influyó desde la adolescencia, en los tiempos de pregrado, a través de libros, videos y fotos. Hace décadas yo deseaba conocer este museo pues sabía que el inmenso Prado albergaba obras que materializaron las ideas clave de tiempos diversos y remotos. Poder entrar en ese espacio y soñar despierta delante de tales creaciones en compañía de miles de otras personas fue una de las mayores experiencias estéticas que Madrid me ha proporcionado en esta deriva.



Figura 142

una construcción de la antigüedad egipcia trasladada para aquel sitio. El inesperado encuentro entre épocas y culturas distintas me hizo pensar sobre los intercambios de cuerpos e ideas que no han nacido en determinado lugar pero que de algún modo o por alguna razón vinieron parar aquí y hoy hacen parte de este ambiente, influenciándolo, transformándolo y transformando a sí mismo en este otro lugar. Encuentros improbables en ambientes no convencionales, de eso trataba el *flujo climatosófico Germinaciones Heterotópicas* que volví a identificar junto al inusitado templo egipcio.

Después del encuentro con un pedazo del Egipto en España, pasé a flanear por los senderos del llamado *parque de la montaña*, entre personas acostadas en campos de hierba, niños jugando y grupo de jóvenes reunidos alrededor de sus canciones y guitarras. A ejemplo del *flâneur* de Charles Baudelaire, mi psicogeografía buscaba

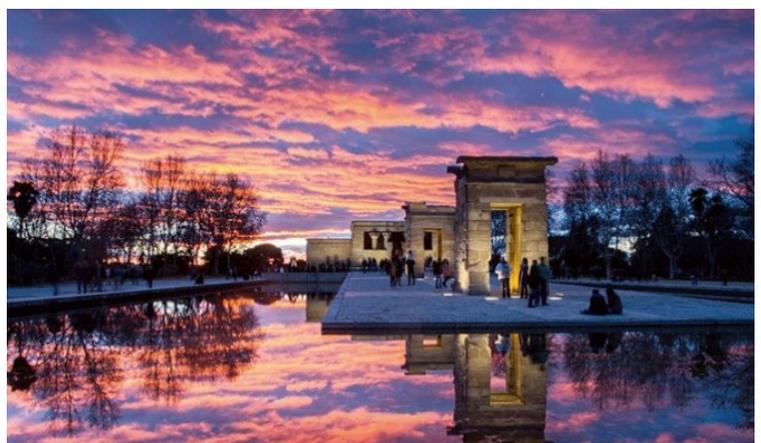


Figura 143

58 Referencia al cuento titulado "La función del arte I", donde un niño quedó mudo de hermosura delante del mar que veía por la primera vez. "Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: -Ayúdame a mirar" (Galeano, 2015, p.03)

pintar mentalmente una crónica cotidiana de la vida en aquella ciudad (post) moderna, para que no la olvidara en sus pequeños detalles. Además de los monumentos grandiosos existentes en Madrid, el desafío que se presentó en aquel entonces fue poner atención a los pormenores inmateriales y efímeros.

Por mucho que se ame la belleza general, que expresan los poetas y los artistas clásicos, no por ello es menos equivocado descuidar la belleza particular, la belleza circunstancial y los rasgos de las costumbres (Baudelaire, 2021, p.73).

Así me fui moviendo en las derivas por Madrid, encantada por encontrar a los artistas clásicos y contemporáneos en los museos del Prado y en el Reina Sofía, pero valorando de igual manera a las personas comunes que cantaban en el parque y circulaban por las calles. Envuelta en el sabor de las tortillas, tapas, sangrías, entre los colores y olores de los bares, sentí además la presencia de un decadente clima de aristocracia que circundaba no solo el entorno del palacio real sino también la idea misma de una vieja monarquía vigente en pleno año de 2024. Como en un caleidoscopio urbano, esta ciudad me hizo percibir una mezcla casi infinita de unidades psicogeográficas que oscilan entre los tiempos antiguos y lo contemporáneo cruzando el contexto externo de una gran capital en dirección al territorio interno y particular de una arte-educadora en permanente proceso de formatividad

### **4.3. Componer un mapa poético**

La exploración de un espacio fijado previamente supone por tanto el establecimiento de las bases de partida y el cálculo de las direcciones de penetración. Aquí interviene el estudio de los mapas, tanto mapas corrientes como ecológicos y psicogeográficos, y la rectificación o mejora de los mismos (Debord, 1958, p.02).

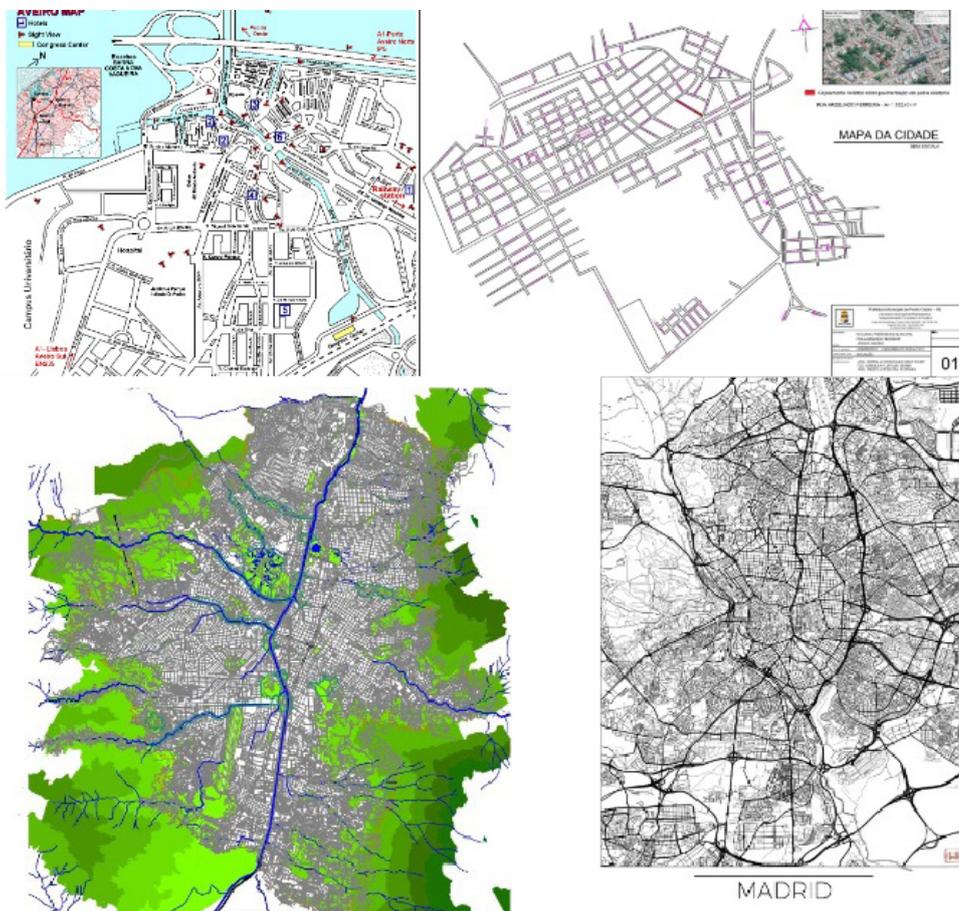
Desde el principio de este juego de derivas, los mapas estuvieron presentes, orientando los rumos a seguir. Mapas políticos, hidrográficos, meteorológicos llamaban mi atención hacia la importancia de otras especies de mapeamientos, como los mapas mentales o mapas neuronales. No obstante, la idea de crear un nuevo mapa poético que tuviera la capacidad de abordar los temas y discusiones propuestas en esta tesis siempre me esperó saludando desde el horizonte. Inicialmente el objetivo era componer un nuevo tablero, subvirtiendo los mapas tradicionales y eso se dio en tres etapas.

Empecé por buscar y seguir las indicaciones que fornecían las formas de los mapas cartográficos tradicionales, identificando cada espacio por donde pasé en los dos continentes y cuatro países en que están ubicadas las ciudades de la presente deriva. En segundo lugar, busqué listar los aspectos ecológicos de los territorios y las reflexiones psicogeográficas que he sentido en cada uno de ellos para luego cruzar esos elementos y unidades con las construcciones

conceptuales sobre los once flujos formativos de los arte-educadores, retomando los hallazgos del capítulo anterior. La tercera y última etapa fue la flexibilización de las reglas del juego y la materialización de los datos recogidos y producidos en una nueva idea de tablero, más abierto, móvil y reversible, acorde a las acciones performáticas que hemos adoptado durante todo el proceso investigativo que acompañó la escritura de la presente tesis.

## Las primeras subversiones de los mapas

En esta primera etapa, tras analizar diferentes mapas de las cuatro ciudades y países en los dos continentes, pasé a modificar sus formas con dibujos, pinturas, recortes y collages. Desde ahí fui despegando las ciudades de los países y los países del resto del continente con la intención de abrir grietas y espacios intersticiales que permitieran tornar visibles los flujos y corrientes que dibujaron sus contornos. En este ejercicio, buscaba identificar zonas alternativas donde circularían las unidades y elementos detectados durante las derivas.



Figuras 144, 145, 146 y 147

Como ocurre en las cuatro ciudades analizadas, donde las vías fluviales dibujan los perfiles de sus territorios, con trabañando influencias y trasponiendo fronteras, fui promoviendo accidentes hidrográficos para subvertir los mapas existentes, creando a través de una animación<sup>59</sup> nuevos canales, rías, ríos y mares para que el desconocido pudiera emerger y moverse líquido por los sitios ya descubiertos. En esta práctica, luego percibí que tal capacidad de

irrigación podría promover un tránsito flotante que integraría las diferentes esferas del planeta, forjando la unificación de los océanos en una nueva versión hídrica de Pangea. La diferencia es que, al contrario de un supercontinente, tendríamos un superocéano donde todos estaríamos autorizados a permanentemente navegar.

Hay que llamar la atención sobre la existencia de un semejante fenómeno en curso<sup>60</sup>, causado por los cambios climáticos y el consecuente calentamiento global que ya está

<sup>59</sup> Animación realizada durante el proceso de concepción del mapa poético. Disponible en <https://youtu.be/BV5zXY9c118>

<sup>60</sup> En el momento en que escribo este capítulo, el departamento del Río Grande del Sur sufre las consecuencias de la más grave inundación de su historia con 80% de sus ciudades afectadas. Afortunadamente, de esta vez, Pedro Osório no fue atingido por la catástrofe ambiental.

promoviendo un derretimiento de los polos glaciares junto con una elevación de los niveles de los mares. Cambiando de perspectiva, podemos decir que los movimientos fluidos de las aguas en relación con la tierra son semejantes a lo que ocurre en el espacio, con la materia negra que se mueve entre los astros de las galaxias. Aunque lo nombremos “Tierra”, sabemos que en la superficie de nuestro planeta hay una cantidad mucho mayor de agua que de tierra. Por otro lado, si miramos hacia el cielo durante la noche podemos percibir que hay más materia negra que astros en nuestro sistema solar. Me refiero a la necesidad de valorar estos espacios negativos y menos conocidos porque es exactamente ahí, lejos de la tierra firme, donde las corrientes y los flujos formativos encontrarán espacio para moverse, resignificando el sentido de formatividad en los mapas - vivos que somos y creamos.

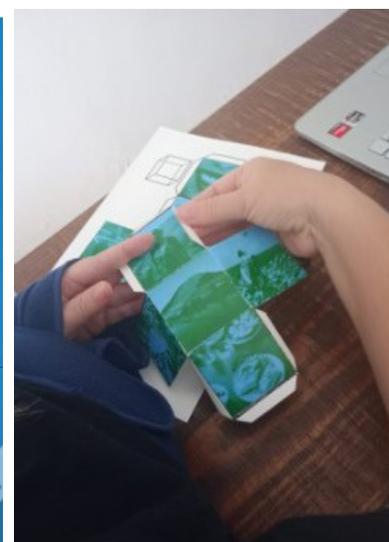
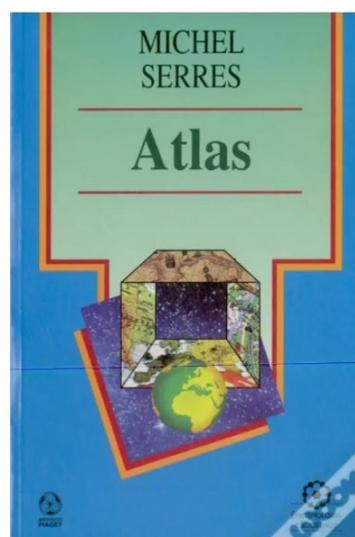
### La resignificación de los datos en un dado reversible

Se puede componer, con ayuda de mapas viejos, vistas aéreas y derivas experimentales, una cartografía influyente inexistente hasta el momento, cuya actual incertidumbre, inevitable hasta que haya cubierto un trabajo inmenso, no es mayor que la de los primeros portulanos, con la diferencia de que no se trata de delimitar con precisión continentes duraderos, sino de transformar la arquitectura y el urbanismo (Debord, 1958, p.03).

Más que continentes a la deriva, empecé a mover las placas tectónicas inherentes a la idea misma de mapa, hasta que todos los países se tornaron islas

de un mismo archipiélago y los límites que anteriormente aislaban a las cuatro ciudades protagonistas de este juego fueron perdiendo importancia. El movimiento de deslizamiento de los territorios en el agua se dio simultáneamente a la identificación de los elementos ecológicos y las unidades psicogeográficas que servirían como base para la creación del nuevo mapa poético. En acuerdo con lo que Debord declara en el epígrafe arriba, este fue el momento en el cual decidí que el nuevo tablero no iría delimitar con precisión continentes duraderos sino transformar los tradicionales mapas bidimensionales en juguetes móviles que estimularían las discusiones sobre los flujos formativos de los arte-educadores. De esta forma, el mapa poético a crearse como producto de este conjunto de derivas fue, poco a poco, dejando de guardar relación con algo plano y estático que una visión estrictamente cartográfica podría esperar.

Inspirada por las reflexiones e incluso por la portada de un libro que me acompaña desde hace muchos años (Fig.103), del filósofo francés Michel Serres, definí que el mapa tablero tendría la forma cúbica de un dado desarmable que podría ser abierto dejando ver todas sus caras, a ejemplo de un atlas, que reúne varios mapas diferentes.



Figuras 148 y 149

En este libro, el autor teje preguntas sobre ¿dónde estamos?, ¿por dónde pasar para ir adónde? Frente a la decisión de no delimitar con precisión continentes duraderos sino transformar los tradicionales mapas bidimensionales en juguetes móviles que estimularían las discusiones sobre los flujos formativos de los arte-educadores, encontré en Michel Serres la fundamentación necesaria para concebir “una colección de mapas útiles para localizar nuestros movimientos, un atlas nos ayuda a responder a esas cuestiones de lugar. Si nos hemos perdido, nos encontramos gracias a él”. Así, en las derivas de perderse y volver a encontrar, acepté el argumento de Serres (1998, p.12) que el cambio de definiciones del espacio global exige la creación de otros mapamundis. Según las palabras de este autor:

Las páginas del antiguo atlas de geografía se prolongan en redes que se burlan de las orillas, de las aduanas, de los obstáculos, naturales o históricos, cuya complejidad dibujaban no hace tanto los fieles mapas; el paso de los mensajes supera las rutas de peregrinación (Serres, 1998, p.12).

Basada en estas consideraciones, empecé la elaboración de la obra en un nuevo juego de palabras, al descubrir que el idioma español utiliza dos términos semejantes, dato y dado, para referirse a lo que en portugués sería una misma palabra polisémica. En español los datos son los puntos de análisis de una investigación y los dados se refieren al juguete que dicta el movimiento de las piezas en un juego de tablero. Por otro lado, en portugués se utiliza una misma palabra, dado, para los dos propósitos, o sea, referirse a los datos recogidos en una investigación y también al juguete en formato poliédrico generalmente un hexaedro. Es decir, desde la lusofonía del término dado, sería posible fundir la forma al contenido.

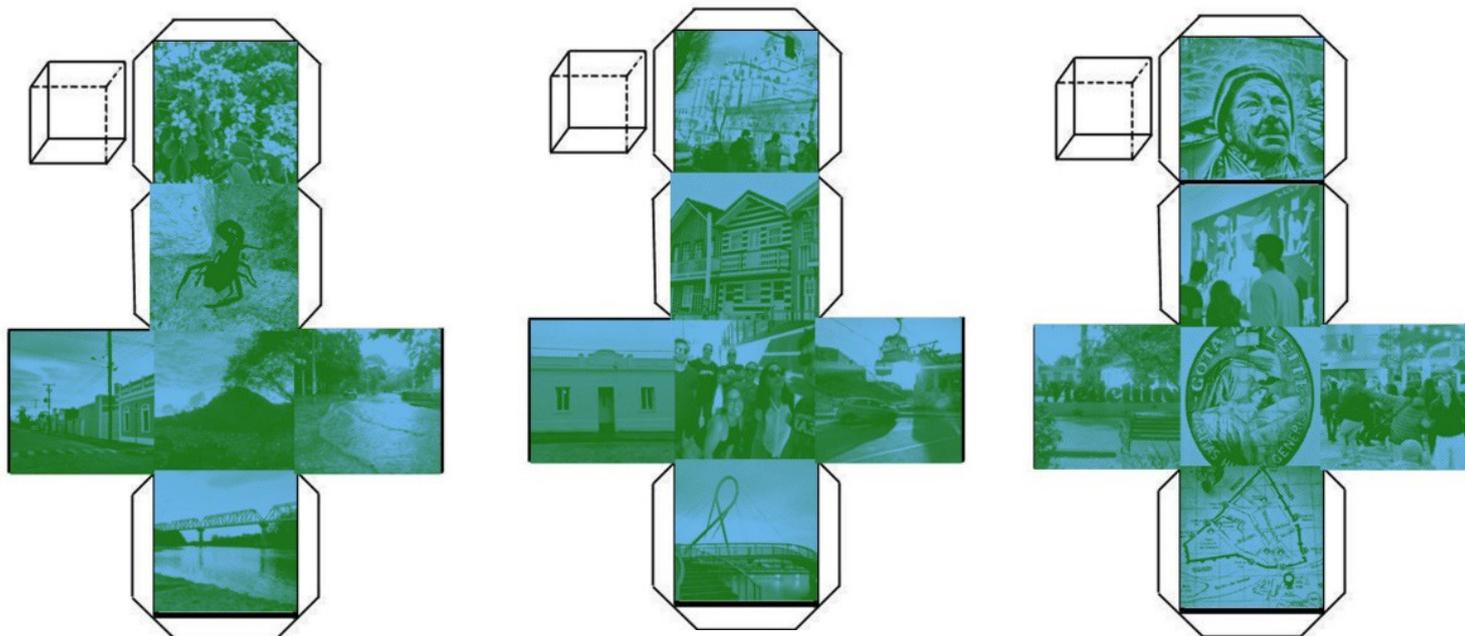
Además, los caminos que me influenciaron en la concepción de este mapa móvil, articulable y mutante llevaron a cuenta la expresión de *jugar a los dados*, que se usa como sinónimo de entregarse al azar, acercándose así a las características propias de la deriva, los flujos, las artes de acción, performances y *happenings*.

Numéricamente, las seis caras de un dado atenderían la necesidad de cruzamiento entre los veinte y cuatro elementos ecológicos y otras veinte y cuatro unidades psicogeográficas que, sumados, resultaron en cuarenta y ocho datos recogidos durante las derivas territoriales. A eso le agregué más veinte y cuatro conceptos que ya habían sido identificados en el capítulo anterior sobre los flujos formativos de los arte-educadores. En la tabla que sigue, presento el total de los setenta y dos datos llevados en cuenta para este proceso de creación, agrupados en conjuntos de acuerdo con la naturaleza de cada uno de ellos:

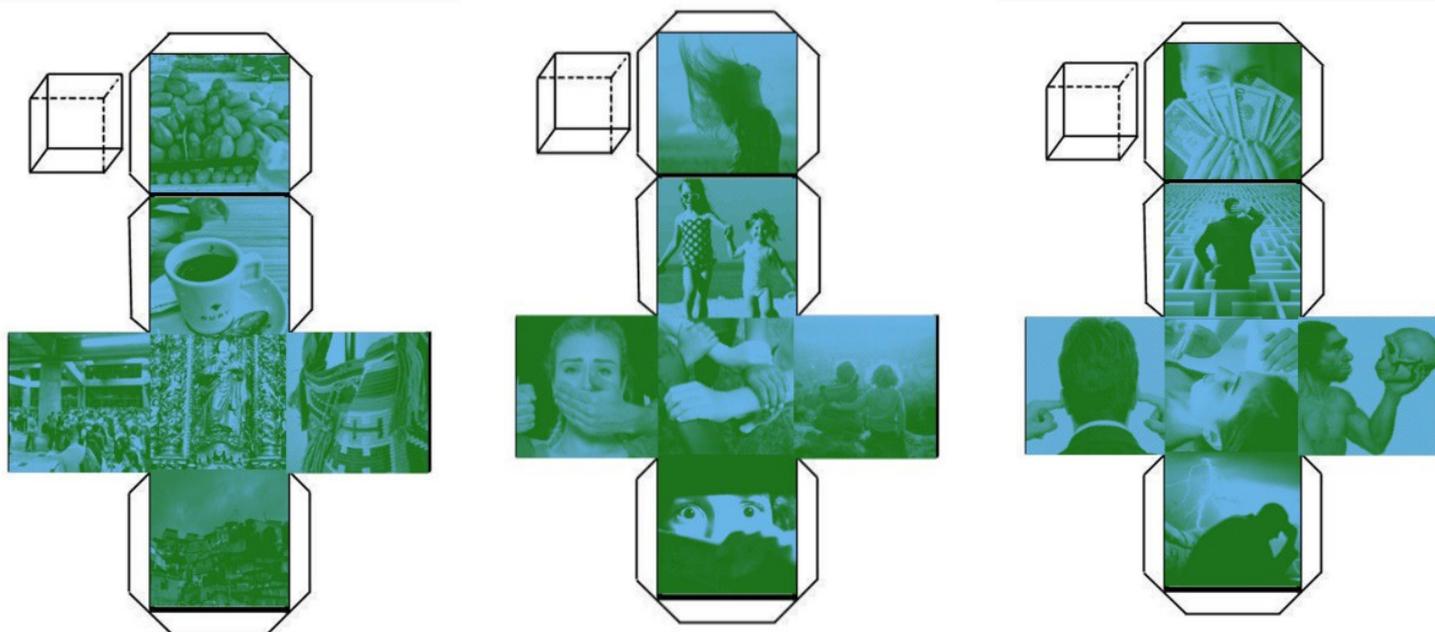
## Tabla 01 – Cuadro de Datos

Elementos Ecológicos (Conjuntos 1 y 2)	Unidades Psicogeográficas (Conjuntos 3 y 4)	Conceptos de la Tesis (Conjuntos 5 y 6)
Flores y árboles	Libertad	Arte-educadores
Animales	Inocencia	Flujos formativos
Montañas	Solidaridad	Aires de los pueblos
Flujos de agua	Miedo	Flujo Político
Clima	Empatía	Cánticos de Pachamama
Calles	Traumas	Flujo Ecológico
Tránsito	Ambición	Caminos sobre un Rizoma Acuático
Estilos Arquitectónicos	Atrapamiento	Flujo Conectivo
Personas	Sanación	Ensayos de Marionetas sin hilos
Puentes	Traición	Flujo Lúdico
Medios de Transporte	Evolución	Trazos Gestacionales
Habitaciones	Dureza	Flujo Matricial
Arte en las calles	Sonrisas	Danza de Fragmentos Constitutivos
Museos	Blandura	Flujo Virtual
Idiomas	Belleza	Páginas de Experiencias Fractales
Murallas	Superación	Flujo Biográfico
Fiestas	Dominio	Vuelos del Devaneo
Parques	Epifanía	Flujo Poético
Comidas	Sutileza	Germinaciones Heterotópicas
Bebidas	Exploración	Flujo Climatosófico
Riquezas	Grandiosidad	Asociativismo Pulverizado
Misérias	Cotidiano	Flujo Afectivo
Productos Típicos	Injusticia	Soplos de Transcreación
Densidad demográfica	Ostentación	Flujo Material

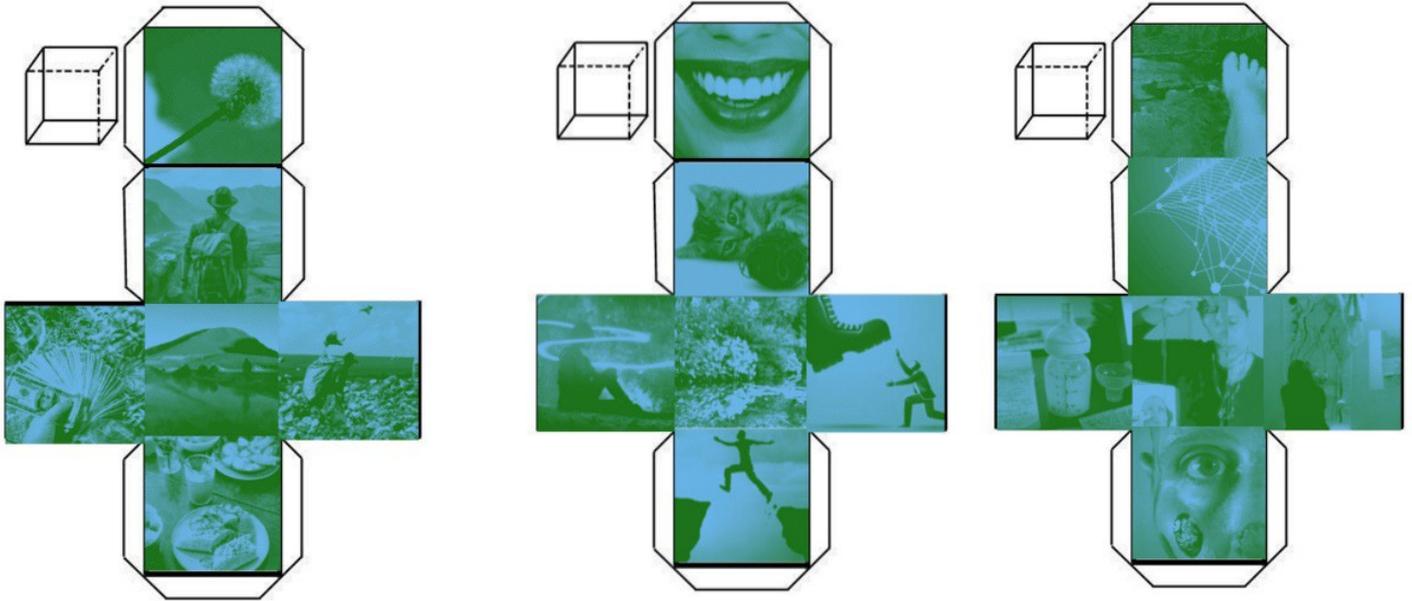
Los dados – mapa - tablero, además de cubos con seis caras, serían reversibles, es decir, impresos adentro y afuera, lo que permitiría presentar doce imágenes en cada uno. Así, dividiendo las setenta y dos variables expuestas en la tabla anterior por doce espacios, decidí confeccionar seis dados reversibles. Tales dados, además de contener el argumento, servirían para determinar la dinámica del juego y para formar tableros bidimensionales o tridimensionales, conforme la intención de cada jugador.



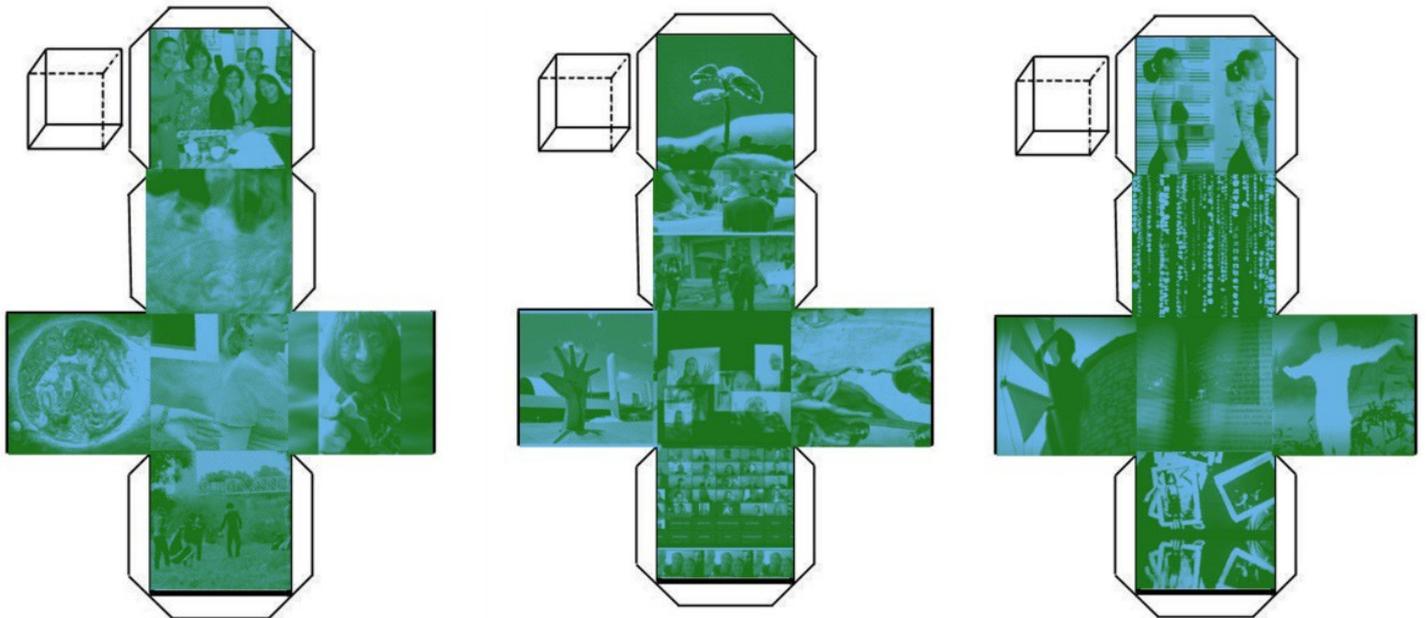
Figuras 150, 151 y 152



Figuras 153, 154 y 155



Figuras 156, 157 y 158



Figuras 159, 160 y 161

#### 4.4. Jugar para comprender mejor la formatividad arte-educadora

Las enseñanzas de la deriva permiten establecer un primer esquema de las articulaciones psicogeográficas de una ciudad moderna. Más allá del reconocimiento de las unidades ambientales, de sus componentes y de su localización espacial, se perciben sus ejes de tránsito principales, sus salidas y sus defensas. Se llega así a la hipótesis central de la existencia de placas psicogeográficas giratorias (Debord, 1958, p.03).

En la búsqueda por hacer circular las reflexiones de esta tesis, desde las primeras lecturas sobre la naturaleza experimental de la deriva territorial, la idea de crear un juego con dinámicas

y movimientos me iba suscitando una imagen similar a esta de placas giratorias presente en el epígrafe anterior. Desde ahí pasé a pensar en conectar la creación de un mapa poético con la necesidad de tener un tablero para el juego de la deriva y concluí que el dado giratorio podría transformarse en un mapa móvil.

A partir de esta concepción de contigüidad (Irwin, 2013, p. 111), ganó fuerza la posibilidad de encajar dos o más dados tal como piezas de un rompecabezas, lo que podría transformar la apariencia y el sentido del dado - mapa- tablero. Fue así como empecé a trazar caminos conectables en tonos de tierra, sobre imágenes impresas en los colores predominantes en nuestro planeta: azul y verde. Estaba completa la creación de las piezas del juego de la deriva, restando tan solo activar la obra, es decir, faltaba jugar el juego cuyo único objetivo sería el de compartir reflexiones sobre la formatividad arte-educadora a partir de los resultados de la lectura del resultado del acto de jugar los dados al azar.



Figuras 162 y 163

Paralelamente a eso, también me parecía interesante si, al contrario de una competencia donde se apuntaría un único

vencedor, el presente juego mantuviera un carácter cooperativo, o sea, de colaboración y solidaridad, sin disputas ni rivalidades. Un acontecimiento colectivo donde todos los participantes saldrían nutridos por las teorías y prácticas que se vivirían allí.

La construcción de situaciones se hace para ser vivida por sus constructores. El papel del “público”, pasivo o en todo caso de figurante, debe disminuir siempre, mientras que aumentará la parte de quienes que ya no pueden llamarse actores si no, en un sentido nuevo del término, “vividores” (Debord, Informe sobre la construcción de situaciones).

Siguiendo la línea situacional vividora y performática de las artes de acción, la activación de la obra del “juego de la deriva” se ha transformado en una especie de *happening*, o a lo que Augusto Boal (2008) llamó de *teatro invisible*, donde los *vividores* se asemejarían a los *espect-actores*. Lo importante en la propuesta del juego es generar un acontecimiento improbable que posibilita extender las reflexiones de esta tesis hacia otros arte-educadores. Algo similar a las propuestas del grupo vanguardista integrado por Guy Debord, la Internacional Situacionista<sup>61</sup>, que buscaba crear situaciones fuera de lo común para incentivar la creación de otras formas de pensamiento a través de la puesta en práctica de las teorías. Según la investigadora de la Universidad de Barcelona, Federica Matelli (2017), además de Debord, la Internacional Situacionista estaba compuesta de la siguiente forma:

<sup>61</sup> Para más informaciones sobre el movimiento vanguardista de la Internacional Situacionista ver el siguiente enlace <https://sindominio.net/ash/ash.html>

Los componentes son casi todos artistas, la mayoría pintores cuyo denominador común es principalmente, en un primer momento, el urbanismo unitario y la “experimentación” para crear nuevos ambientes que induzcan nuevos comportamientos y una civilización del juego (Matelli, 2017, p. 136).

Tal actitud lúdica de los situacionistas aplicada a los arte-educadores contemporáneos probó que el happening con la obra creada (el mapa – dado – tablero) puede estimular otras formas de pensamiento que, basadas en la deriva, contemplan datos ecológicos de diferentes territorios, valoran los estados mentales de cuerpos nómadas e invitan a reflexionar sobre la formatividad arte-educadora al vivir e interpretar situaciones conceptos e imágenes. Volviendo a la estética de la formatividad de Luigi Pareyson, “la obra de arte, que es forma pura, se abre plenamente dispuesta a revelarse a quienes se esfuerzan para penetrarla” (1993, p.270). Al fin, lo que se ha creado fue un juego hermenéutico donde los jugadores arman y analizan un mapa poético desde sus innúmeras variables psicogeográficas definidas por identificaciones personales.

Este mapa poético fue montado por primera vez en la ciudad de Vila Nova de Gaia, en Portugal, durante el 36° Congreso de la APECV (Asociación de Profesores de Expresión y Comunicación Visual) que se realizó juntamente al 4° Congreso de la RIAEA (Red Ibero Americana de Educación Artística), ocasión en que los seis participantes del juego hicieron las siguientes consideraciones:

El profesor de numero uno se interesó por el concepto de psicogeografía, reconociendo en estos dados el valor de investigar las subjetividades utilizando el recurso de los mapas. En las reflexiones que tejió sobre su formatividad arte-educadora, el profesor se identificó con un dado que traía la imagen de un viajante explorador. A partir de eso, empezó a reflexionar sobre un tiempo en que era más joven y emprendía viajes con sus amigos sin que hubiera un destino definido. Este ejemplo suscitó una discusión sobre la importancia de, como arte-educadores, disfrutar la sensación de perderse para volver a encontrarse.

También jugando con un dado psicogeográfico, la segunda profesora se identificó con una imagen que mostraba la inocencia de los niños. Al recordar los juegos



Figuras 164 y 165

que marcaron su propia infancia, la profesora llamó la atención sobre el papel de los arte-educadores en el sentido de proporcionar experiencias significativas que permitan a los estudiantes cultivar buenas memorias de sus infancias y así poder construir una base emocional saludable para que futuros adultos sean capaces de proyectar y vivir en un mundo mejor.

La tercera profesora se horrorizó y al mismo tiempo se fascinó con un dado ecológico que traía un gran escorpión proveniente de Medellín. La discusión que se generó a partir de la presencia de ese animal invertebrado trató sobre el horror y la fascinación que muchas veces acompañan el oficio mismo de los arte-educadores. Algo que se siente cuando estamos frente al desafío de trabajar con públicos insólitos o sobre territorios desconocidos. Llegamos a la conclusión de que el miedo y el coraje caminan juntos.

El profesor de número cuatro se identificó con un dado conceptual que traía el flujo de los trazos gestacionales. Desde su condición masculina, este profesor reflexionó sobre la belleza de tomar consciencia de la existencia de un flujo formativo relacionado a la capacidad que tienen los arte-educadores de acoger al otro en sí; gestar y cuidar a sus estudiantes, dando la bienvenida a una epistemología matricial capaz de superar la violencia de género inherente a la cultura dominante del patriarcado.

La experiencia del juego proporcionó que la quinta participante trajera a la discusión un sueño recurrente que tenía con mapas borrados. La reflexión se dirigió a

la importancia de la indeterminación. Los espacios vacíos o borrados de los mapas indicaban lugares y caminos improbables que en nuestra trayectoria formativa de arte-educadores todavía nos pueden sorprender.

La sexta y última participante del juego también centró la discusión en el proceso de composición del mapa – tablero – dado. Esta profesora llamó la atención sobre las innumerables posibilidades de interacción con los objetos artísticos mientras montaba y remontaba el tablero, tejiendo conexiones entre las diferentes piezas, abriendo y cerrando los dados, explorando diferentes posibilidades espaciales en un mapa simultáneamente bidimensional y tridimensional. La reflexión que se impuso para pensar sobre la formatividad arte-educadora durante este ejercicio trató sobre la necesidad permanente de continuar explorando materiales y creando nuevas obras



Figura 166

artísticas, humanas y no humanas.

Al final de este happening, debo evaluar que las experiencias proporcionadas por el “juego de la deriva” abrieron nuevas vías para pensar de forma práctica y colectiva sobre los temas presentes en esta tesis. La propuesta

inicial de ejercitar la praxis volvió a revelar su potencia como una vía de investigación viva, que construye conocimiento en una mezcla propia del arte-educación al fluir entre teoría y práctica, acción y reflexión, en un proceso de pensar haciendo, donde camino y caminante se funden en un mismo viaje. De acuerdo con Debord:

Las diferentes unidades de atmósfera y residencia no están delimitadas hoy por hoy con precisión, sino rodeadas de márgenes fronterizos más o menos grandes. El cambio más general que propone la deriva es la disminución constante de esos márgenes fronterizos hasta su completa supresión (Debord, 1958, p.03).

Más allá de las cuestiones específicas de la arquitectura, logramos aquí pensar la influencia de los espacios de deriva sobre la formatividad arte-educadora, identificando elementos ecológicos y unidades psicogeográficas que influyen en este proceso y, además, son pasibles de ser mapeados. Frente a eso, pudimos comprender mejor que tanto las fronteras de los mapas físicos como las fronteras mentales son consecuencia de la transformación constante causada por movimientos líquidos. Aguas blandas moldean la forma de duras rocas no por su fuerza sino por la constancia de sus flujos. Como ha dicho Boris Groys en el libro *Arte en flujo*, “para acceder al flujo hay que volver fluida la forma de la obra” (Groys, 2016, p.20). En el caso del arte-educación, yo agregaría que hemos de volvernos fluidos para acceder a la formatividad de obras humanas.

Tal como en la formación geológica de los territorios, que se originan a través de la acción de flujos diversos, hemos experimentado con el juego de la deriva que también los arte-educadores se van moldeando al entrar en contacto con las reflexiones sobre los flujos formativos y percibiendo la acción de ellos sobre nosotros, que no es una acción simplemente pasiva. Podemos decir que formamos y somos formados a través de situaciones que nos permiten el ejercicio de darnos cuenta del fluir de la vida hacia el arte y del arte hacia la vida. Tal consideración se une a las ideas de Pareyson (1993) sobre el carácter didáctico del arte. Para este autor, el modo de ver y de formar se continúan uno en el otro. En la presente tesis, lejos de seguir una tradición didáctica ligada a la formación pedagógica, cuyo objetivo sería doctrinar seres para adaptarse y servir al poder dominante, lo que buscamos aquí fue exaltar la formatividad artística que se da a ver por entre flujos, acercándonos a la siguiente premisa: “la formatividad es una especificación del arte que la predice, presagia y prepara” (Pareyson, 1993, p.264). Lo que deviene de eso son obras humanas todavía inéditas.

Figura 167



# Capítulo 5

Concluir para recomenzar

**A**l llegar al final de este proceso, debo decir que toda conclusión tiene la fuerza de un nuevo comienzo. Ciclos que se cierran mientras otros inician. De esta forma, vuelvo a lo que esta tesis había planteado en su inicio, sobre el deseo y la necesidad permanente que yo tenía de ejercitar la praxis, es decir, lo que me movía en el inicio de esa trayectoria era el anhelo de emprender una investigación sobre teorías y prácticas que contribuyeran para la formatividad de los arte-educadores, entre los cuales me incluía. A la intención de saber más para poder más se agregó el compartir los saberes para que podamos juntos.

Desde el principio, la sospecha era que los arte-educadores nos formábamos a partir de diversos flujos, procesos permeables, *movimientos líquidos*, y no recorriendo una única vía de *formación sólida*, basada en cánones preestablecidos de supuesta excelencia. Esta intuición inicial se ha desplegado en muchos cuestionamientos, entre ellos: ¿cómo definir, sin estrechar, a algunos flujos que participan de la formatividad arte-educadora?, ¿qué tipos de flujos serían estos?, ¿qué características tendrían tales flujos formativos?, ¿cómo activar a cada uno y al conjunto de ellos? Entre tantas cuestiones, llegué a la pregunta principal que orientó esta tesis: ¿Qué diferentes rutas sería posible recorrer, por espacios intersticiales entre las artes performáticas y la educación artística, para crear una obra A/R/Tográfica que permita la comprensión de los flujos formativos que configuran los saberes y prácticas de los arte-educadores?

Tras un intenso estudio sobre los fundamentos de la Educación Artística y de

las Artes Performáticas, logré relacionar la figura del arte-educador a la de un actor social cuya actuación va más allá de los muros de la escuela, promoviendo el conocimiento crítico y la expresión creadora a través del cuestionamiento sobre quién puede o no ser artista y desacralizando con sus prácticas los herméticos sistemas del Arte. Con base en estos antecedentes y marcos teóricos, ya se pudo vislumbrar el trabajo de campo de la investigación propiamente dicha.

La búsqueda por los caminos para llevar a cabo esta investigación se tornó más clara y atractiva en el momento en que precisamente encontré la metodología A/R/Tográfica y desde ahí pasé a formular mi propio modo de hacer investigación. Al partir del principio de que arte, investigación y educación (Artist/Researcher/Teacher) podían ser condensados en el término *arte-educadores*, percibí que esta fusión trae la contigüidad en su núcleo original. Así, fui ganando confianza para reconfigurar mis presupuestos metodológicos a punto de decidir que la comprensión de los flujos formativos se daría a través de diez gestos A/R/Tográficos. Esos gestos resultaron de una adecuación que he creado para servir a las demandas específicas de esta tesis. Más tarde, agregué otra ruta de navegación basada en la deriva territorial, con el propósito de acompañar los flujos de esta investigación-viva y poner a prueba las construcciones teórico-prácticas realizadas anteriormente a partir de un contexto distinto.

Así, los métodos se presentaron como modos distintos de caminar que se fueron construyendo paso a paso durante todo el camino que se abría en diversas vías de abordaje y construcción de sentido acerca de la formatividad arte-educadora. Acompañada por una comunidad A/R/Tográfica, movimos los gestos entre referentes teóricos, prácticas

pedagógicas, y procesos de creación en videoarte. Con el juego de la deriva, compartimos y reflexionamos sobre los hallazgos de la comunidad A/R/T en torno a un dispositivo performático que involucró a otros arte-educadores en una situación propuesta para vivir la teoría.

Involucrada en esta *investigación-viva*, otra pregunta recurrente me acometía: ¿Qué más puede provocar una investigación doctoral, además de generar conceptos, recoger y analizar datos? En respuesta, podemos decir que esta investigación basada en las artes logró alcanzar un tipo de conocimiento incorporado por medio de una propuesta de educación artística performática y transdisciplinar, que no es propiedad de nadie, a lo mejor, la propiedad es de la comunidad en acción performativa, que invita a que más personas, oriundas de otras áreas del conocimiento, puedan identificarse como arte-educadores y con sus flujos formativos

Además de trenzar disciplinas, la construcción de esta tesis permitió acercar países, cruzar fronteras, reunir comunidades arte-educadoras para pensar, experimentar y crear poderosos y potentes saberes de forma colectiva. Asimismo, los trabajos de campo llevados a cabo por medio de diferentes cruces metodológicos, cada cual trayendo en sí una epistemología diversa, lograron explorar nuevos materiales y medios tecnológicos al punto de promover un evento memorable con la puesta en escena de la videoinstalación A/R/Tográfica en un espacio cultural público, ubicado en un barrio de Medellín y de promover una acción performativa durante un congreso internacional de arte-educadores, en Portugal. Esta tesis ha estado en varios eventos, cruzado diversas ciudades en dos continentes diferentes. Espacios donde se reunieron profesores, estudiantes y comunidad

en general en torno a una reflexión en vivo sobre arte-educación. En fin, respondiendo a la pregunta anterior, al llegar a este punto, es evidente que las rutas recorridas abrieron distintos escenarios de interacción y estoy segura de que sus reverberaciones continuarán por mucho más tiempo.

Transitar por estas diferentes rutas permitió comprender el tema investigado bajo múltiples perspectivas, entre ellas, la deriva territorial y la A/R/Tografía, principalmente desde la noción de *living inquiry*, una investigación que acompaña la vida. Eso quiere decir que la práctica investigativa se presentó como un modo atento y crítico de sintonizar nuestros cuerpos con los ambientes donde circulan los temas que nos interesan. Vivir la investigación tal cual se vive en comunidad, reconociendo las relaciones entre elementos distintos y cuál es el papel de cada *espect-actor* en esta trama. Es como lanzarse a navegar en los flujos de la formatividad arte-educadora siempre a preguntar sobre la cualidad de los saberes colectivos e individuales que vamos adquiriendo y sobre cómo alcanzar aquellos otros saberes que todavía nos hace falta construir o crear. Más que un método, la perspectiva de *investigación-viva* se tornó una compañera de viaje.

Además, todo este proceso ha resultado en once composiciones conceptuales que trajeron a la luz algunas aclaraciones importantes sobre la naturaleza de los flujos formativos, para que se los puedan identificar y explorar siempre y cuando se haga necesario un ejercicio de praxis arte-educadora. Tales flujos permitieron reflexionar sobre los despliegues de la formatividad en cuerpos arte-educadores que se moldean como obras de arte en incesante proceso de creación. Para ser más precisa, paso a presentar las principales consideraciones teóricas a las que llegué con

cada uno de esos constructos, advirtiéndolo que, aunque los presenté individualmente, los once flujos formativos se mueven y se relacionan entre sí, generando macroflujos interpretativos que nos atraviesan de modo intermitente, es decir, oscilando entre el aparecer, desaparecer, asociarse, coexistir y volver a pulverizarse.

El primero flujo idealizado, el flujo material, se originó a partir de un taller de investigación-creación y trata de una formatividad arte-educadora que ocurre cuando *ponemos la mano en la masa*, o sea, cuando los estímulos sensibles se vuelven obras, vuelan como mensajerías y vuelven transformados. De esta forma, estos, que también son llamados *soplos de transcreación*, nos alcanzan durante el diálogo con diferentes materialidades, concibiendo que sujeto y objeto coexisten y, juntos, se trans-forman.

La segunda construcción conceptual, el flujo afectivo, proviene de las búsquedas sobre el movimiento social producido por el CLEA en Colombia y se refiere a nuestra formatividad arte-educadora a partir de un aumento de potencia de los cuerpos frente a una deseable unión con aliados, algo que nos hace sentir acompañados, aunque estemos distantes en el tiempo o espacio. La principal característica del *asociativismo pulverizado* está en buscar y encontrar referencias que nos afectan al sintonizar con nuestro modo de ser/estar en el mundo.

Durante el trabajo con la comunidad A/R/Tográfica, llegué a la conceptualización de los otros nueve flujos formativos, entre los cuales está el flujo ecológico, hallazgo proveniente de la video performance de Cleusa Peralta. Este flujo remite a una formatividad arte-educadora que se da cuando nos reconocemos parte de un todo orgánico junto a la naturaleza, prestando atención a

los saberes y a la cosmología ancestral, que consideran a todas las redes que tejen a este planeta como una grande familia. Al escuchar los *cánticos de Pachamama*, tomamos conciencia de que pertenecemos a un medio ambiente que congrega otras formas de vida con sus respectivos multiversos, que son universos diferentes del nuestro y, aun así, al relacionarnos con ellos, movemos nuestra formatividad.

A continuación, como resultado del análisis de la video performance producida por Carlos Oliveira, compuse el flujo poético, que apunta a una formatividad arte-educadora que accedemos en la medida que somos capaces de maravillarnos delante de una novedad, que nos lleva a una expansión del ser y a un nuevo estado de conciencia. Los *vuelos del devaneo* son aquellos que, a través de la frecuentación a ambientes artísticos y de la convivencia con la expresividad de los cuerpos, nos llevan a fluir-volar en la formatividad, experimentando momentos de la más pura epifanía.

A partir de la video performance de Bernardo Bustamante, llegué al quinto constructo sobre nuestros flujos formativos, el flujo biográfico. Este se manifiesta cuando percibimos que la repetición de acciones específicas del ethos arte-educador nos lleva a sutiles variaciones que poco a poco van perfeccionando los procesos. Al voltear las *páginas de experiencias fractales*, asumimos que la autopoiesis reorganiza gradualmente nuestra biografía de acuerdo con los cambios que se van dando en las circunstancias.

Al mismo tiempo, con la composición del flujo lúdico, proveniente de la video performance de Angela María Saldarriaga, percibí que la formatividad arte-educadora ocurre cuando nos impulsamos a través de improvisaciones con el objetivo de resolver

problemas. El placer y el juego presentes en los *ensayos de marionetas sin-hilos* permiten que nos preparemos para actuar en la vida como quienes actúan en una obra de teatro invisible, donde la superación de conflictos demanda un acercamiento lúdico entre sueño y realidad.

El séptimo flujo, llamado flujo virtual, resulta del análisis de la video performance de Fernanda Miki y se incorpora a la formatividad arte-educadora cada vez que se siente la necesidad de actualizarse en dirección a lo que todavía no somos. Emprendemos la *danza de fragmentos constitutivos* cuando nos damos cuenta de ¿por qué cambiar? y, en la búsqueda por conocer las causas que llevarán al cambio deseado, empezamos a perforar pozos en la realidad, hasta que la virtualización se vuelva actualización.

La octava conceptualización, el flujo conectivo, es proveniente de la video performance de María Benites y trata sobre una formatividad arte-educadora que ocurre cuando asumimos el papel de agentes-agenciadores, que establecen relaciones en medio a una multiplicidad heterogénea, como quien opera distintas piezas de una misma máquina. Al cruzar los *caminos sobre un rizoma acuático*, logramos aventurarnos hacia un permanente devenir, movidos por deseos que conectan lo que a muchos parecería improbable.

El flujo climatosófico fue creado a partir de la obra de John Jairo Echavarría, que reunió diversos profesores y estudiantes participantes del Semillero de investigación en literatura, arte y filosofía perteneciente a una institución educativa colombiana. Tal flujo concibe que la formatividad arte-educadora se presenta en común acuerdo con el alumnado, en el momento en que organizamos y

habitamos juntos, lugares especiales. Así, cultivamos las *germinaciones heterotópicas* al preparar espacios alternativos, protegidos por temperaturas cálidas, propicios para que diferentes semillas puedan aprender a brotar, cada una a su ritmo.

Siguiendo el movimiento de composición conceptual, llegué al décimo flujo, el flujo matricial, derivado de la video performance de Mónica Romero, que actúa en la formatividad cuando percibimos que llevamos otros cuerpos agregados a los nuestros, como en un estado de embarazo, una gestación que ocurre de forma independiente del género de los arte-educadores. Delineamos *trazos gestacionales* al abrigar y parir nuevos seres humanos que, a su vez, alumbrarán nuevas culturas, más solidarias y femeninas, capaces de concebir otros mundos posibles que contribuirán para la superación de antiguas subalternidades patriarcales.

El último flujo formativo construido para esta tesis fue el flujo político, fruto de mi propia video performance, grabada en pequeños pueblos de Brasil y Colombia. Este flujo se integra en la formatividad arte-educadora cuando frecuentamos las periferias y compartimos experiencias sensibles con los poblaciones marginadas. Al respirar los *aires de los pueblos* desconsideramos la lógica clasista que sostiene la división entre alta y baja cultura y logramos reunificar el sentido del arte con el pulso de las comunidades y el sentido de la vida misma.

Los aportes que emergen de este proceso de investigación pueden ser reunidos en tres macroflujos independientes y simultáneamente inseparables que son: la formatividad, el arte y la educación. Así, esta tesis enuncia que la formatividad arte-educadora se mueve a través de flujos, abriendo grietas y cambiando

contornos para que pueda surgir un modo *sui generis* de formarse, en un continuo proceso de devenir. Con relación a las artes, los flujos formativos permitieron discutir sobre la práctica del conocimiento incorporado, es decir, el arte se muestra en todos y en todo lugar, a través de la acción performática, desacralizada y cotidiana de transformar una idea en obra y viceversa. Es importante subrayar que aquí el propio ser humano también es considerado una obra abierta, que se va perfeccionando reiteradamente, desde el ensueño, pasando por los ajustes necesarios, hasta llegar a la novedad que proviene de la creación artística. Sobre el tercer macroflujo, de la educación, esta tesis aporta al diálogo entre diferentes tipos de conocimiento, incluyendo la escucha y el cuidado con los ecosistemas del medio ambiente, espacios donde se dan las relaciones que establecemos con los otros seres. Un ejemplo práctico de cómo los flujos formativos se mueven en torno a una educación que es fundamentalmente colectiva, inclusiva, que resalta la importancia del compartir saberes en espacios intersticiales y que, sobre todo, contempla la noción de redes conectadas fue el trabajo con la comunidad A/R/Tográfica y el juego de la deriva.

En suma, a partir de la noción de flujo, he logrado vislumbrar que la noción de formatividad arte-educadora fue *desolidificada* y estos seres pasaron a ser considerados fuerzas que atraviesan y modifican el mundo, transformando y ayudando a transformar otras fuerzas que ocurren a nuestro alrededor.

En conformidad con la noción de *living inquiry*, donde la investigadora es parte de la investigación, cuando me encontraba casi llegando al puerto de destino, se produjo una “tormenta” que modificó mi ruta. Bajo la metáfora de *navegar*, se originó un nuevo capítulo acercando el concepto de flujo a las

propuestas vanguardistas de deriva territorial. Además de dos ciudades pertenecientes a Colombia y Brasil, dos nuevas ciudades de países del continente europeo, Portugal y España, tornaron posible una oxigenación en las reflexiones sobre los flujos formativos de los arte-educadores, situadas a partir de otro contexto, revisitando y poniendo a prueba todo lo que había sido construido anteriormente. Nuevas creaciones fueron realizadas, los gestos A/R/Tográficos volvieron a la cartografía, mapas fueron analizados, subvertidos y resignificados a través de un pensamiento psicogeográfico hasta resultar en una propuesta artística inusitada: un conjunto de seis dados reversibles que se transformaron en mapas poéticos conectables configurando un tablero en torno del cual se dio una acción performática con nuevos arte-educadores, una situación propicia para jugar y compartir reflexiones sobre nuestra formatividad a partir de otros territorios.

Los resultados de este “juego de la deriva” dejaron ver que, más allá de las fronteras políticas, podemos migrar entre distintas concepciones teóricas y prácticas sobre qué significa formarse arte-educador en un mundo donde los cambios climáticos, el derretimiento de los glaciares y las consecuentes inundaciones aceleran la fluidización de las orillas que nos separaban. De forma transdisciplinar, en el cuarto capítulo, revisitamos los gestos A/R/Tográficos que permitieron la conceptualización de los flujos formativos y derivamos hasta un improbable juego de dados con los datos de la investigación, lo que confirma la hipótesis inicial de que, a través de las artes de acción, todos pueden performar como artistas. A lo que yo agregaría, desde cualquier disciplina o campo de conocimiento, abiertos a los flujos formativos, todos pueden performar como

arte-educadores.

Entre gestos y derivas, el propósito es que tales flujos continúen alimentando a nuestros cuerpos, atravesando tiempos y espacios *artistas*, para que podamos proseguir en la realización de *happenings* y performances que propongan nuevas situaciones arte-educadoras dentro y fuera de las instituciones educativas. Que logremos permanecer atentos a la actuación de otros seres, compañeros de jornada, profesores, estudiantes y comunidades en general, en una red que forma a quien forma, en sintonía con los procesos fluidos que traspasan las diferentes circunstancias en dirección a la creación de otras formas de relacionarse con los incontables saberes.

Por fin, debo reiterar que las rutas recorridas por esta tesis transitaron de forma intermitente el terreno de los flujos formativos de arte-educadores a través de un trabajo riguroso, constante, pero que se mantiene en abierto. Aquí se buscaron alternativas para lanzar luces, acercarse, valorar y comprender mejor las cuestiones referentes a este tema, sin pretender agotarlo. Son cuestiones a partir de las cuales pretendo contribuir a las discusiones sobre una propuesta de formatividad constante de los actuales y de los futuros arte-educadores desde la acción y reflexión sobre sus flujos formativos con el fin de auxiliar en la creación de nuevos mundos posibles que resultarán de nuestros gestos, derivas y peregrinaciones por los más diversos y sorprendentes territorios mentales y geográficos. Llegando al final, resta creer en un nuevo inicio, extendiendo la invitación a los lectores de esta tesis para que jueguen, dialoguen, cultiven, canten, dibujen, vuelen, caminen, hasta sacar sus propias conclusiones y quizás propongan otros estudios que mantengan vivo y fluido el movimiento de arte-educación en cualquier tiempo o espacio.



Figura 168

## Referencias:

- Acaso, M. (2017) Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. Ediciones Paidós.
- Acaso, M. (2019). rEDUvolución: Hacer la revolución en la educación. Madrid: Ediciones Paidós.
- Artaud, A. (2001). El teatro y su doble. Barcelona: Edhasa
- Bachelard, G. (1996). A poética do devaneio. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Baigorri, L. (2006). PAIK TV. Homenaje a un mongol visionario. In book: La Televisión No Lo Filma (pp.27-40). January 2006. Publisher: Zemos 98 y Universidad Internacional de Andalucía e Instituto Andaluz de la Juventud. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/334468993\\_PaiK\\_TV\\_Homenaje\\_a\\_un\\_mongol\\_visionario](https://www.researchgate.net/publication/334468993_PaiK_TV_Homenaje_a_un_mongol_visionario)
- Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Madrid: Ed. Taurus.
- Barbosa, A.M. (2008). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo Editora Cortez.
- Bardet, M. (2018). Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». Universidad Autónoma de Barcelona Enrahonar Quaderns de Filosofia N 60, 2018 (pp.13-28).
- Baudelaire, C. (2021). El pintor de la vida moderna. Madrid: alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). Vida líquida. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007). Arte, ¿líquido?. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). 44 cartas desde el mundo líquido. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2015). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2018). Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0. Barcelona: Paidós.
- Benítez, M. (2022). Rizoma. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.
- Benjamin, W. (1989). Escritos – La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. México: Editorial Itaca.
- Benjamin, W. (2015). Juguetes. Madrid: Casimiro.
- Boal, A. (2008) Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2013). Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Ed.. Cosac Naify.

- Bohm, D. (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Traducción de Cecilia Beceyro y Sergio Delgado. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bustamante, B. (2021). *Interacciones entre Arte y Pedagogía en Colombia: un estudio sistémico entre instituciones educativas, colectivos y programas de formadores bajo el paradigma de sistemas complejos*. Programa de Doctorado en Artes. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Bustamante, B. (2022). Sin Título. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.
- Camnitzer, L. (2012). *La enseñanza del arte como fraude*. Texto de la conferencia del artista en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional. Bogotá, marzo de 2012 Recuperado en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Camnitzer, L. (2015). *Arte y pedagogía*. Recuperado en: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Cervantes, M. (2015). *Don Quijote de la Mancha*. Chile: Editorial Lengua Viva.
- Chim-Miki, A. y D'Oliveira, A. (2022). *Prácticas colectivas de investigación: de los grupos focales a las comunidades A/R/Tográficas*. (Texto no prelo)
- Costa, C. (2004). *Arte no Brasil 1950-2000: Movimentos e meios*. São Paulo: Alameda.
- Cracco, R. (2009). *A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2009 Orientador: Hélio Rebello Cardoso Junior. Recuperada en [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93349/cracco\\_rb\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93349/cracco_rb_me_assis.pdf?sequence=1)
- Csordas, T. (2010). *Modos somáticos de atención*. En: *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Debord, G. (1999). *Manifiesto Internationale Situationniste* Publicado en *Internationale Situationniste # 4*, (1960). Traducción extraída de *Internacional situacionista*, vol. I: *La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris, 1999.
- Debord, G. (2006). *Teoria da Deriva*. Texto publicado no nº. 2 da revista *Internacional Situacionista* em dezembro de 1958. Segunda tradução (espanhol – português) por membros do Gunh Anopetil em 19 de março de 2006. Publicado em *Protopia*. Recuperado a partir de <https://bibliotecaanarquista.org/library/guy-debord-teoria-da-deriva.html>
- Debord, G. (1958) *Teoría de la deriva*. Texto aparecido en el # 2 de *Internationale Situationniste*. Traducción extraída de *Internacional situacionista*, vol. I: *La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris, 1999.
- Debord, G. (1957). *Informe sobre la construcción de situaciones*. Texto aparecido en el # 1 de *Internationale Situationniste*. Traducción extraída de la *Revista Bifurcaciones*, numero 05, verano de 2005. Recuperado a partir de: [https://www.bifurcaciones.cl/005/bifurcaciones\\_005\\_reserva.pdf](https://www.bifurcaciones.cl/005/bifurcaciones_005_reserva.pdf)
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Valencia. Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1995). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Editorial Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ed. Paidós Iberica.
- Dias, B. e Irwin, R. (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Dias, B. (2014). *Preliminares: A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes*. En: Amaral, M. y Silva, M. (2014). *Conferências em Arte/Educação: Narrativas plurais*. Recife: FAEB, pp.249-257.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Lo que vemos y lo que nos mira*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Falenas: Ensayos sobre la aparición 2*. Santander, España: Ed. Shangrila Textos.

de Artes Débora Arango, Revista Estesis 9 / julio – diciembre 2020 (pp. 56 – 67).

D'Oliveira, A. (2022). El polvo de los pueblos. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctorado en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Dornelles, F. (2012). Como nasce um Professor? Os Festivais de Teatro de Pelotas (1985-1989) e a Trajetória de Formação e Memórias de um ator-professor. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Echavarría, J. (2022). Heterotopías urbanas: Cuerpos y espacios en movimiento. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Eisner, E. (2002). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Ed. Paidós.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Revista Currículo sem fronteiras, v.08, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.

Evaristo, C. (2017). Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala.

Falcón, M. (2013). El viaje errático de la formación artística. Uruguay: Revista Quehacer Educativo, Año XXIII, 118, Abril, 2013, (pp. 70-75).

Foucault, M. (1990). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. Bulletin de la société française de philosophie, Año 84, N°2, pp.35-66.

Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2008). Topologías (dos conferencias radiofónicas). Revista Fractal n° 48, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XII, pp. 39-40.

Frange, L. (2008). Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões? En: Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo Editora Cortês.

Freire, P. (2005) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2018). Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Galeano, E. (2000). Las venas abiertas de América Latina. Rio de Janeiro: Editorial Paz e Terra.

Galeano, E. (2015) El libro de los abrazos. México: Siglo XXI Editores.

Garavito G., M. C., & Villamil L., A. F. (2017). Vida, cognición y sociedad: La teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela. Revista Iberoamericana de Psicología issn-l:2027-1786, 10 (2), pp. 145-155. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1253>

Gleizer, M. (2005). Espinosa e a afetividade humana. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Groys, B. (2016). Arte en Flujo: Ensayos sobre la evanescence del presente. Buenos Aires> Caja Negra Editora.

Godoi, C. (2015). Grupos de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. Revista FGV. Vol.55, n.6, pp.632-644.

Gómez-Peña, G. (2005). En defensa del arte del performance. En: Estudios avanzados de performance. (2011). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? Educação & Realidade, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 9-34 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XXI, n.º 26 · 2008, pp. 85-118

- Hernández, F. (2013). A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. En Dias, B., & Irwin, R. (Eds.), *Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografia*. (pp.40-62). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Hernández, F., & Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*. Vol.37, n.2, (pp.21-48).
- Ingold, T. (2013). Los materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 11, mayo de 2013, pp. 19-39.
- Irwin, R. & García Sierra D. (2013). La práctica de la A/R/Tografía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>.
- Irwin, R. (2015). A/R/Tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. Palestra realizada na abertura do 1º Colóquio de Práticas de Pesquisa Baseada em Arte na Educação, realizado de 20 a 22 de agosto de 2015 no Campus de Curitiba II da UNESPAR. Recuperado en: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1907>
- Irwin, R. (2013). A/R/Tografía. En: *Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografía*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En: *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Jorodowsky, A. (1965). Hacia el efímero pánico o Sacar al teatro del teatro. En: *Estudios avanzados de performance*. (2011). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Josso, M-C. (2010). *Histórias de vida y formación*. Natal: Ed. UFRN.
- Josso, M-C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2014, vol. 19, núm. 62, pp. 735-761.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Barcelona: Ed. Árdora Exprés.
- Krenak, A. (2021). *Ideas para postergar el fin del mundo*. España: Prometeo Libros.
- Krenak, A. (2022). *Futuro Ancestral*. São Paulo: Editorial Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2023). *La vida no es útil*. Argentina: Editorial Eterna Cadencia.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Madrid-Manrique, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad*. Doctorado en Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada, España.
- Maffesoli, M. (2000). *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Maffesoli, M. (2004). *Nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, M. (2005). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes.
- Mandelbrot, B. (1982). *Fractal Geometry of Nature*. New York: Editorial Times Books.
- Manrique, A., & Pineda, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.49, n.3, pp.01-07.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. España: Editorial Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Revista Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895.
- Matelli, F. (2017). *Nuevas perspectivas para lo cotidiano en el arte contemporáneo. Del marco textual al marco*

pp. 49-58.

- Maturana, H. (1999). Transdisciplinaridade e cognição. In: Educação e transdisciplinaridade, Brasília UNESCO.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*. New York: Bantam Books.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Meireles, C. (1939). *Viagem*. São Paulo: Editorial Global.
- Mesías-Lema, J. (2018). Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Revista Educomunicación*, pp.19-28.
- Mesías-Lema, J. (2021). La investigación educativa basada en las artes – un pequeño homenaje a la práctica docente de Mark Rothko. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research* Vol. 1, núm. 1, 2021, pp. 1 – 6.
- Mignolo, W. (2015). *La idea de América Latina – La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Miki, F. (2022). Notas de una construcción. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Momberger, C.D. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN.
- Momberger, C-D. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada / traductor Miguel Orlando Betancourt Cardona*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Morin, E. (1966). *El espíritu del tiempo – ensayo sobre la cultura de masas*. Madrid: Taurus.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo. O paradigma da complexidade*. In: Educação e transdisciplinaridade. UNESCO, Brasília.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO*.
- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita - Repensar a reforma reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moscoso, M. (2009). *Comisariar, la palabra extendida*. Magazine A\*DESK, Instituto Internacional e Independiente de Crítica y Arte Contemporáneo, Barcelona. Recuperado en <https://a-desk.org/magazine/comisariar-la-palabra-extendida/>
- Nancy, J. L. (2012). 58 indícios sobre o corpo. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, 19(1 e 2), 42-57.
- Nascimento, E. (2023). *El pensamiento vegetal – La literatura y las plantas*. Viña del Mar, Chile: Editora Mimesis.
- Negri, A. (2006). *La constitución de lo común*. Universidad de Sevilla, España: *Redes.com - revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*. Año 2006, N° 3 (pp. 171 – 178).
- Ngomane, M. (2020)- *UBUNTU - Lecciones de sabiduría Africana para vivir mejor*. México: Editorial Grijalbo.
- Nietzsche, F. (2022). *Así habló Zaratustra*. España: Editorial Penguin Clásicos.
- Nicolescu, N. (2000). Um novo tipo de conhecimento -Transdisciplinaridade. IN: Educação e Transdisciplinaridade (pp.09-25). Brasília: UNESCO, 2000.
- Okoli, C., & Palowsky, S. (2004). *The Delphi method as a research tool: an example, design considerations*

and applications. *Information & Management*, Vol.42, Issue 1, pp. 15–29.

Oliveira, C. (2022). *La Voix*. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Oliveira, M., & Charreu, L. (2016). Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação Baseada nas Artes” e da A/R/Tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*, Vol.32, n.01, p. 365-382.

Ortega, V. (2015) El activismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Revista Calle 14*, Volume 10, Número 15. pp. 100-111.

Pareyson, L. (1993). *Estética: Teoria da Formatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Parpinelli, R. (2015). *A/r/tografia de um Corpo-experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado em Psicologia. UNESP, São Paulo.

Peralta, C. (2022). *Devas - Devoción*. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Pessoa, F. (2013). *Antologia Poética* (Fernando Pessoa, Álvaro de Campos, Alberto Caiero, Ricardo Reis). Lisboa: Editorial Relógio D'Água.

Pessoa, F. (2014). *O Guardador de Rebanhos*. Lisboa: Edições Centro Atlântico.

Plutarco, L. (2004) *Vidas de Sertorio y Pômpeyo*. Editorial: Akal, Madrid.

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

Read, H. (1982). *Educação pela arte*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Romero, M. (2022). *Yo soy si tú eres*. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Rosa, G. (2009). *Gran Sertón: Veredas*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

Saldarriaga, A. (2022). *Caminando entre lanas y muñecos*. Ficha técnica de la video performance realizada para la presente tesis, vinculada al programa de Doctora en Artes de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Sasso, L. (2014). *Livro Objeto a/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Arte, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Universidade Federal de Brasília.

Sasso, L. (2018). *Educação em visualidades no Chicão - Centro Educacional São Francisco do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Arte, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Universidade Federal de Brasília.

Schröder, C., & Klering, L. (2009). On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. *Cadernos EBAPE*. BR, v. 7, n.2, pp.332-348.

Sedeño, A. (2013). *Videoperformance: límites, modalidades y prácticas del cuerpo en la imagen en movimiento*. Universidad de Lima, Perú. *Revista Contratexto* Número 21, 2013 (pp.129-137). Recuperado en: <http://www3.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/>

Sedeño, A. (2021). *Activismo audiovisual y digital: prácticas activistas en la red*. Universidade Federal de Pelotas, Brasil. *Revista Paralelo* 31, edição 17, dezembro de 2021 (pp. 34 - 55). Recuperado en: <file:///C:/Users/autai/Downloads/4810-Texto%20do%20artigo-8592-1-10-20230117.pdf>

Serres, M. (1990). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serres, M. (1995). *A lenda dos anjos*. São Paulo: Editora Aleph.

Serres, M. (1998). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.

México: Siglo XXI.

Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

Spivak, G. (1997). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía En: Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad. Compilación de Silvia Rivera Cusicanqui, Rossana Barragán. Traducciones de Raquel Gutierrez, Alison Speeding, Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui. La Paz, Bolivia: Editorial Historias SEPHIA.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar un subalterno? En: Marxism and the interpretation of culture. University of Illinois Press. 1988. Traducción al español 2003. Revista colombiana de antropología.

Spolin, V. (2010). Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva.

St. Pierre, A. (2018). Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. Revista Práxis Educativa, Vol.13, n.03, pp.1044-1064.

Taylor, D.; Constantino, R. (2003). Holy Terrors: Latin american women performer. Durham: Duke University Press.

Taylor, D.; Fuentes, M. (2011). Estudios avanzados de performance. Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, México: FCE.

Taylor, D. (2002). “Usted está aquí”: El ADN del performance. En: Estudios avanzados de performance (2011). México: FCE.

Thoreau, H. (2021). Caminar y Una vida sin principios. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de las Artes - Idartes: Colección Libro al Viento. Recuperado en: [https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros\\_pdf/LAV%20158%20caminar%20y%20una%20vida%20sin%20principios.pdf](https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/LAV%20158%20caminar%20y%20una%20vida%20sin%20principios.pdf)

Tolstoi, L. (2021). Guerra y Paz. Madrid: Edimat Libros S.A.

Torregrosa, A. (2013). Climatedia de la formación artística. Ponencias de la Bienal de Educación Artística: Arte y Educación - Geografías de un vínculo, Maldonado, Uruguay.

Torregrosa, A. (2016). Los maestros clandestinos en la formación artística. Revista Paralelo 31, edición 06, junio de 2016 (pp. 63-73).

Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. México: Elsevier.

Willms, Elni Elisa; Costa, Rafael Nogueira; Almeida, Rogério de & Sato, Michèle. (2024). Sementes da arte-educação-ambiental. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Disponible en: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1358>

Wright, J. T., & Giovinazzo, R. A. (2000). Delphi - uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. Caderno de pesquisas em administração, Vol.1, n.12, pp. 54-65.

ARTE  
EDUCADORES