

# MEMORIAS

## 4<sup>o</sup> SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PIEDEMONTE AMAZÓNICO

**El arte en los procesos de transformación  
cultural para la equidad de género y  
la construcción de Paz.**

**18/19**  
**SEPTIEMBRE**  
**2025**  
**MODALIDAD**  
**PRESENCIAL**

**FLORENCIA, CAQUETÁ, COLOMBIA**



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

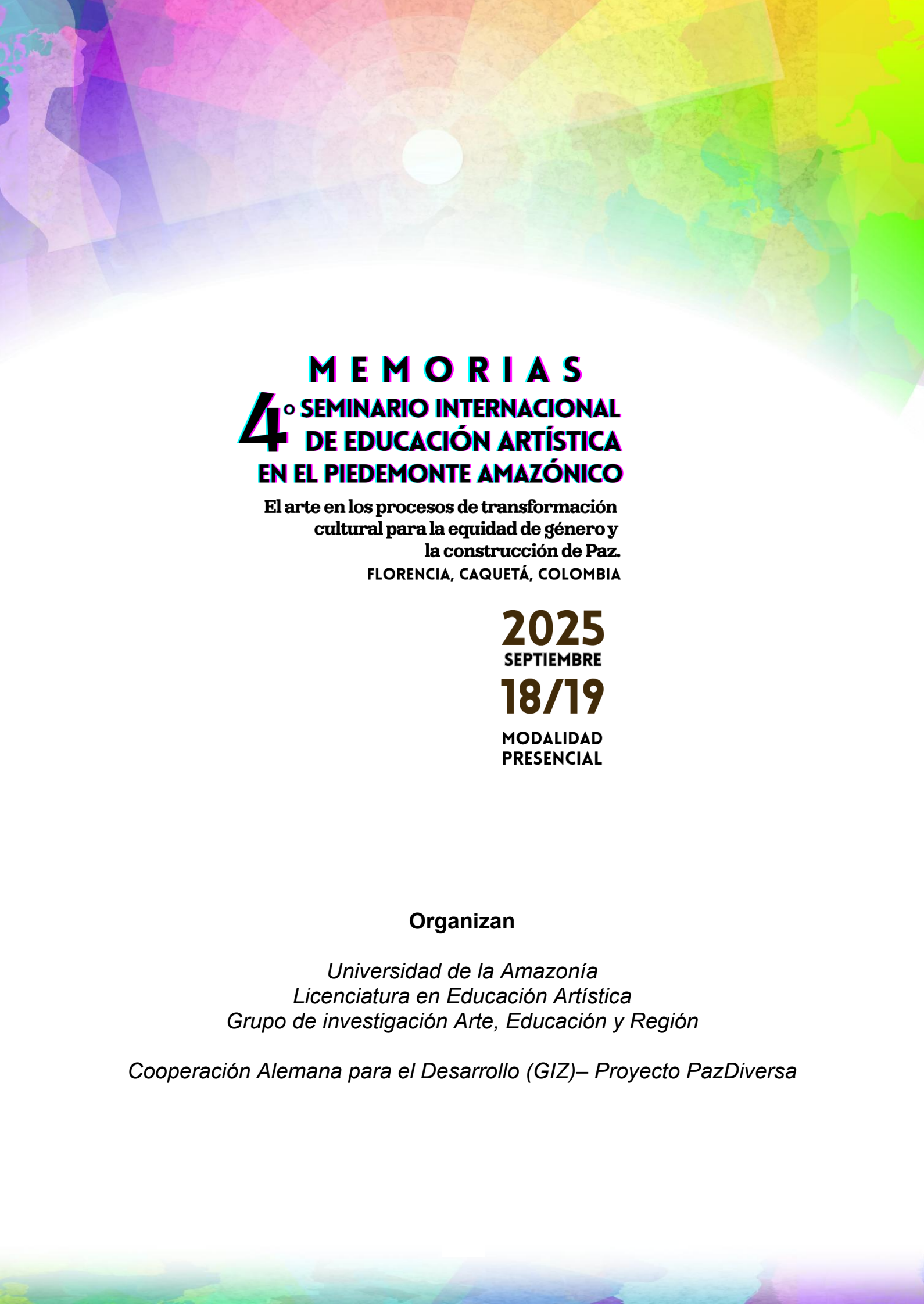


GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
ARTE, EDUCACIÓN Y REGIÓN



Implementado por  
**giz**

Deutsche Gesellschaft  
für Internationale  
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



# **M E M O R I A S**

## **4º SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PIEDEMONTE AMAZÓNICO**

**El arte en los procesos de transformación  
cultural para la equidad de género y  
la construcción de Paz.  
FLORENCIA, CAQUETÁ, COLOMBIA**

**2025**  
**SEPTIEMBRE**  
**18/19**  
**MODALIDAD  
PRESENCIAL**

**Organizan**

*Universidad de la Amazonía  
Licenciatura en Educación Artística  
Grupo de investigación Arte, Educación y Región*

*Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ)– Proyecto PazDiversa*

*Universidad de la Amazonía*  
*Facultad de Ciencias de la Educación*  
*Licenciatura en Educación Artística*  
*Grupo de investigación Arte, Educación y Región.*

## **Rector Universidad de la Amazonia**

*Mg. Fabio Buriticá Bermeo*

## **Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación**

*Mg. María Milena Suaza Gutiérrez*

## **Coordinador Licenciatura en Educación Artística y Cultural**

*Esp. Ildefonso Hermida Bolaños*

## **Coordinadoras del Seminario**

*Mg. Paola Andrea Gamboa Alzate - Dra. Laura Janeth Rubiano Arroyo*

## **Instituciones organizadoras**

*Universidad de la Amazonía*

*Licenciatura en Educación Artística*

*Grupo de investigación Arte, Educación y Región.*

*Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ)– Proyecto PazDiversa*

## **Comité académico y científico**

*Dra. Dennis Dussan Márquez*

*Dra. Vanesa Giraldo Gartner*

*Mg. Orlando Perdomo Escandón*

## **Compilador**

*Juan Estevan Cuéllar Facundo*

**ISSN: 2805-8097** (en línea),

**Edición:** 3 Periodicidad Bienal

**Editorial:** Universidad de la Amazonia

**Editora:** Paola Gamboa

**Carátula:** Paola Gamboa

[partistica@uniamazonia.edu.co](mailto:partistica@uniamazonia.edu.co)

Florencia, Caquetá, septiembre 2025

Publicación electrónica sin ánimo de lucro, distribuida por la Universidad de la Amazonía y el  
Proyecto PazDiversa – GIZ, 2025.



## SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PIEDEMONTE AMAZÓNICO: El arte en los procesos de transformación cultural para la equidad de género y la construcción de paz.

©Universidad de la Amazonia

Primera Edición. Editorial Universidad de la Amazonia. (No. páginas) pp.

Incluye bibliografía.

Compilación: *Juan Estevan Cuéllar Facundo*

Diagramación y diseño de cubierta: Paola Gamboa Alzate

ISBN (Digital): **2805-8097** (en línea),

Tiraje: Libro digital

Número y año de edición: Tercera edición, 2025.

Palabras claves: Arte, Cultura, Diversidad, Equidad, Paz.

El seminario y sus memorias fueron realizados en el año 2025 en colaboración entre el grupo de investigación Arte, Educación y Región de a Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de la Amazonia y el *Proyecto PazDiversa* de la *Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ)*.



Universidad de la Amazonia

Vicerrectoría de Investigación e innovación

© **Editorial - Universidad de la Amazonia**

Campus Porvenir: Calle 17 Diagonal 17 con Carrera 3F - Barrio Porvenir

Contacto: [vrinvestigaciones@udla.edu.co](mailto:vrinvestigaciones@udla.edu.co)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Colombia.

Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales. Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.

“El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del (los) autor(es) y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de la Amazonia, ni genera su responsabilidad frente a terceros. El (los) autor(es) asume(n) la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella” Florencia, Caquetá, Colombia.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

## Presentación / Introducción

El 4° Seminario Internacional en Educación Artística: *El arte en los procesos de transformación cultural para la equidad de género y la construcción de paz*, realizado en Florencia, Caquetá, los días 18 y 19 de septiembre de 2025, se consolidó como un escenario académico y cultural orientado al análisis, la reflexión y el intercambio de saberes en torno al papel del arte en la transformación social. Esta versión del seminario reafirma el compromiso de la Universidad de la Amazonía y del Proyecto PazDiversa de la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ) con la formación integral, la inclusión, la equidad de género y la construcción de una cultura de paz en Colombia.

Después de 9 años de haberse firmado el Acuerdo Final de Paz entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP, siendo éste el primero en la historia del mundo en tener un enfoque de género transversal que reconoce el impacto diferencial que el conflicto armado ha tenido sobre las mujeres y las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, aún el camino para su implementación es largo, empinado y a veces pantanoso.

Reconociendo el valor del arte en la evolución humana, en los procesos de sanación y en la transformación cultural, la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de la Amazonia y Proyecto PazDiversa impulsan distintas iniciativas enfocadas en la transformación de imaginarios de género para la prevención de la estigmatización y la discriminación que son causas de diversas violencias basadas en género presentes en nuestra sociedad.

El encuentro reunió a investigadoras, docentes, artistas y estudiantes de diversos contextos nacionales e internacionales, generando un diálogo interdisciplinar sobre las prácticas artísticas y pedagógicas como dispositivos de resistencia, reparación

simbólica y fortalecimiento del tejido social. Las ponencias aquí compiladas dan cuenta de un pensamiento educativo contemporáneo que reconoce el arte como espacio de encuentro entre la sensibilidad, el conocimiento y la acción transformadora.

Desde una perspectiva crítica y situada, las reflexiones presentadas abordan temas fundamentales para la educación artística actual: la memoria, la equidad de género, la diversidad, la educación emocional, la participación comunitaria y la construcción de paz. Estos aportes no solo enriquecen el debate académico, sino que también evidencian el papel del arte como práctica social y política que contribuye a la dignificación de las vidas, la valoración de las diferencias y la configuración de horizontes de sentido compartido.

En coherencia con la misión universitaria y con los principios del Proyecto PazDiversa, este seminario se convierte en un referente para pensar la educación artística como campo de conocimiento que articula investigación, creación y pedagogía, promoviendo la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la transformación de sus realidades. Es a través de los lenguajes sensibles y los saberes artísticos que se despierta la profundidad del ser y a partir de allí, el reconocimiento, el respeto, el amor, la inclusión, la reconciliación... la paz.

Estas Memorias son más que un registro de conferencias y experiencias: constituyen un archivo vivo del pensamiento y la acción artística en contextos de diversidad, cambio y construcción de paz. Su lectura invita a reconocer en el arte una fuerza generadora de vínculos, de cuidado y de diálogo, indispensable para la construcción de una paz duradera y plural desde el sur del país y para el mundo.

La Universidad de la Amazonía y la GIZ, desde el Proyecto PazDiversa, expresan su reconocimiento a las autoras y autores participantes, al comité académico y científico, y a todas las personas y colectivos que hicieron posible este evento. Gracias a su

compromiso, la educación artística continúa afirmándose como un camino fecundo para la reflexión crítica, la creación colectiva y la construcción de sociedades más humanas, equitativas y sensibles.

**Lina María Archila León**

Asesora Técnica Regional C3 – Proyecto PazDiversa

Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ)

# AGENDA

**4º SEMINARIO INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**  
El arte en los procesos de transformación  
cultural para la equidad de género y  
la construcción de Paz.

**18 SEPTIEMBRE/MAÑANA**

**Auditorio San Francisco de Asís, Arquidiócesis de Florencia, Caquetá.  
(Diagonal al Parque San Francisco)**

**7:00- 8:00 a.m. Diligenciamiento de formularios de asistencia.**

**8:00- 8:40 a.m. Bienvenida y presentación del seminario.**

**8:40-9:00 a.m. Interpretación musical Zay.**

**9:00-10:00 a.m. "Más allá del escritorio" Actuación: Joghis Arias y  
Wagner Artunduaga, Fundación Casa del Pensamiento.**

**10:00-10:50 a.m. Procesos de arte comunitario para la reparación  
ecosocial, Ruth Muñoz Domènech (España)**

**10:50- 11:00 a.m. Preguntas.**

**11:00-11:30 a.m. SOY MÁS QUE... ROMPIENDO BARRERAS. Una apuesta  
territorial para la equidad y la construcción de paz en Florencia,  
Caquetá. Paola Gamboa, Alexandra Constanza Jiménez Quisaboní y  
Danna Montoya Bermúdez, Grupo de Investigación Arte, Educación y  
Región de la Universidad de la Amazonia. (Colombia)**

**11:30-11:40 Preguntas.**

**11:40-12:10 pm. "Espacios públicos como lugares de construcción de  
paz y equidad a través del arte. Descripción general de las Jornadas  
de Acción Ciudadana (JAC) en el proyecto "Todas y todos a estudiar  
2022". José Gabriel Uribe Meza y Julián Mauricio Gómez Ocampo,  
Departamento de Artes Escénicas, Universidad del Valle. (Colombia)**

**12:10 -12:20 pm. Preguntas.**

**12:20 pm. Cierre primera sesión.**

**18 SEPTIEMBRE/TARDE**

**4º SEMINARIO INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**  
El arte en los procesos de transformación  
cultural para la equidad de género y  
la construcción de Paz.

**Auditorio San Francisco de Asís, Arquidiócesis de Florencia, Caquetá.  
(Diagonal al Parque San Francisco)**

**2:20-2:30p.m. Inicio saludo**

**2:30-3:00p.m. ¡Y HAY A LA ORILLA UNA BARCA QUE ESTÁ DESEANDO PARTIR!, Silvia Alejandra Rey González, Nodo Bogotá, Red Lenguajes (Colombia)**

**3:00- 3:10 p.m. Preguntas**

**3:10-3:40p.m. Formas de la imaginación, Andrea Salgado (Colombia)**

**3:40- 3:50p.m. Preguntas**

**3:50-4:20p.m. Las mujeres en el pensamiento pedagógico musical latinoamericano, FLADEM, María Olga Piñeros Lara. Universidad Javeriana (Colombia)**

**4:20- 4:30 p.m. Preguntas**

**4:30-5:00p.m. "Memoria emotiva y escritura afectiva en la formación inicial docente: Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de enseñanza en educación artística". Mildred Sofía Donoso Pérez, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. (Chile)**

**5:00-5:10p.m. Preguntas**

**5:10-5:40p.m. "Danzando para Sanar": Modelo de Sistema de Entrenamiento Psicofísico basado en la danzaterapia y en la educación somática como medio de sanación psicofísica y psicosocial, en estudiantes universitarios víctimas de violencia directa o indirecta en el territorio amazónico. Laura Janeth Rubiano Arroyo, Grupo de Investigación Arte, Educación y Región de la Licenciatura en Educación Artística, Universidad de la Amazonia y Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). (Colombia)**

**5:40-5:50p.m. Preguntas.**

**5:50-6:20p.m. Video Arte, Incuerpos-soma Semillero de Investigación, Licenciatura en Educación Artística, Universidad de la Amazonia.**

**6:20p.m. cierre**

**19 SEPTIEMBRE**

## **Laboratorios**

**Campus centro Universidad de la Amazonia  
(Antiguo IDEMA)**

**8:00 a.m. - 12:00 m. Activismo textil como motor para la transformación social,** Fundación AMA-zonas de Paz. Casa de pintura al frente de la Bodeguita de teatro.

**8:00 a.m. - 12:00 m. La bolsa de la teoría de la ficción,** Andrea Salgado. Edificio Yapurá, Piso 4 sala 7.

**8:00 a.m. - 10:00 a.m. La alquimia del color,** Natalia Lopez Lombo, Edificio Yapurá, Piso 7 sala 17.

**8:00 a.m. - 10:00 a.m. Comunicación asertiva con enfoque de género y diversidad a través del teatro,** Casa de pensamiento. Auditorio Calicebus, al lado de los Silos.

**10:00 a.m - 12:00 m "El avión de papel: viaje a la adolescencia"**  
**Narrativas íntimas para hacer volar la memoria,** Mildred Sofía Donoso Pérez. Universidad Católica Silva Henríquez. (Chile)

**10:00 a.m - 12:00 m Pensamiento pedagógico musical latinoamericano en la construcción de una cultura de paz.**

María Olga Piñeros Lara, Edificio Yapurá, Piso 7 Aula 60.

**10:00 a.m a 12:00 m Paz Diversa GIZ,** Bodeguita de Teatro.

**3:00-5:00 p.m. Conversatorio ponentes y público,** Edificio Yapurá, Piso 4 sala 7.

**6:30 a 7:30 p.m. y 8:00-9:00 p.m. Dos funciones (Aforo)**  
**Obra de teatro: Tu hálito en mis huesos.**

Dramaturga: Liliana Hurtado

Dirección: Edilberto Monje

Grupo de teatro: El Laberinto

Duración: 1 hora

Lugar: Bodeguita de Teatro, Campus centro antiguo IDEMA.

**8:00-8:20 p.m. Clausura**

## EJES TEMÁTICOS

**1**

Transformación de imaginarios culturales desde la educación artística y las artes para la construcción de paz.

**2**

Perspectivas interculturales de género y diversidad desde las artes, las culturas y la educación artística.

**3**

La sensibilidad y la creatividad en el cuidado psicosocial desde las artes y la educación artística para la construcción de una cultura de paz.

**4**

Masculinidades y feminidades positivas desde las artes, las culturas y la educación artística en la construcción de Paz.

## Contenido

|                                                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>PRESENTACIÓN / INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | 8   |
| <b>Procesos de arte comunitario para la reparación ecosocial</b>                                                                                                                                                                                                                        |     |
| Community art processes for eco-social repair                                                                                                                                                                                                                                           |     |
| Ruth M-Domènech                                                                                                                                                                                                                                                                         | 17  |
| <b>Soy más que...Rompiendo Barreras: Una apuesta territorial para la equidad y la construcción de paz en Florencia,Caquetá.</b>                                                                                                                                                         |     |
| I am more than... breaking barriers: A regional commitment to equity and peacebuilding in Florencia, Caquetá.                                                                                                                                                                           |     |
| Paola Andrea Gamboa Alzate, Danna Montoya Bermúdez , Alexandra Jiménez Quisaboní                                                                                                                                                                                                        | 45  |
| <b>¡Y hay a la orilla una barca que está deseando partir!</b>                                                                                                                                                                                                                           |     |
| <b>And there is a boat at the shore that is eager to depart!</b>                                                                                                                                                                                                                        |     |
| Silvia Alejandra Rey González                                                                                                                                                                                                                                                           | 82  |
| <b>“Memoria emotiva y escritura afectiva en la formación inicial docente: Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de enseñanza en educación artística”</b>                                                                                                             |     |
| Emotional memory and affective writing in initial teacher training: Teaching strategies for developing teaching skills in arts education.                                                                                                                                               |     |
| Mildred Sofía Donoso Pérez                                                                                                                                                                                                                                                              | 125 |
| <b>“Las mujeres en FLADEM y las pedagogías abiertas a la luz del pensamiento pedagógico musical latinoamericano y la construcción de una cultura de paz”</b>                                                                                                                            |     |
| Women in FLADEM and open pedagogies in light of Latin American musical pedagogical thought and the construction of a culture of peace                                                                                                                                                   |     |
| María Olga Piñeros Lara                                                                                                                                                                                                                                                                 | 126 |
| <b>Espacios públicos como lugares de construcción de paz y equidad a través del arte.</b>                                                                                                                                                                                               |     |
| <b>Descripción general de las Jornadas de Acción Ciudadana (JAC) en el proyecto “Todas y todos a estudiar 2022”</b>                                                                                                                                                                     |     |
| Public spaces as places for building peace and equality through art. Overview of the Citizen Action Days (JAC) in the project “Everyone to study 2022.”                                                                                                                                 |     |
| José Gabriel Uribe Meza                                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
| Julián Mauricio Gómez Ocampo                                                                                                                                                                                                                                                            | 169 |
| <b>La huella en la imaginación</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
| The footprint on the imagination                                                                                                                                                                                                                                                        |     |
| Andrea Salgado                                                                                                                                                                                                                                                                          | 170 |
| <b>“Danzando para Sanar”: Modelo de Sistema de Entrenamiento Psicofísico basado en la danzaterapia y en la educación somática como medio de sanación psicofísica y psicosocial, en estudiantes universitarios víctimas de violencia directa o indirecta en el territorio amazónico.</b> |     |
| “Dancing to Heal”: A Psychophysical Training System Model based on dance therapy and somatic education as a means of psychophysical and psychosocial healing in university students who are victims of direct or indirect violence in the Amazonian territory.                          |     |
| Laura Yaneth Rubiano Arroyo                                                                                                                                                                                                                                                             | 191 |



**RUTH MUÑOZ DOMÈNECH**  
 **ESPAÑA**

Investigadora predoctoral en el Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universitat Politècnica de València (UPV). *Su tesis explora el arte comunitario como herramienta para la transformación ecosocial y la construcción colectiva de futuros reparadores.*

Graduada en Diseño y Tecnologías Creativas en la UPV, con especialización en Diseño Gráfico y Audiovisual. Magister en Cooperación al Desarrollo, especialista en Gestión de Proyectos, y en Innovación para la Transformación Social y Ambiental de la UPV. Formada en facilitación de grupos con enfoque interseccional (L'Argila), pertenece a la Asamblea Feminista de València.

# Procesos de arte comunitario para la reparación ecosocial

Community art processes for eco-social repair

Ruth M-Domènech<sup>1</sup>

## Resumen

La presente ponencia aborda el papel del arte comunitario frente a los desafíos de la crisis ecosocial multifactorial. Se exploran los conceptos de transformación ecosocial e interdependencia/ecodependencia, que permiten comprender las conexiones entre ecología, justicia social y sostenibilidad de la vida. Asimismo, se dialoga con los aportes de los feminismos y de la construcción de paz, destacando su contribución a visibilizar las desigualdades estructurales derivadas de distintos sistemas de opresión y la necesidad de impulsar una paz positiva, basada en la justicia, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Desde esta perspectiva, se plantea que el arte comunitario constituye un espacio de participación, cuidado y escucha, capaz de generar experiencias colectivas orientadas a la transformación ecosocial. Como ejemplo, se presenta la experiencia desarrollada junto al tejido asociativo de l'Horta Sud (València, Estado español) tras la DANA del 29 de octubre de 2024, que reunió a 12 asociaciones en colaboración con la Fundación Horta Sud en un proceso artístico participativo para elaborar un relato colectivo sobre el futuro del asociacionismo en el territorio.

**Palabras clave:** Arte comunitario; Transformación ecosocial; Feminismos; Construcción de paz; Investigación-Acción Participativa; Participación comunitaria.

---

<sup>1</sup> Investigadora predoctoral en Desarrollo Local y Cooperación Internacional INGENIO CSIC-Universitat Politècnica de València, [rutmuodo@upv.es](mailto:rutmuodo@upv.es)

## **Abstract**

This paper addresses the role of community art in the face of the challenges posed by the multifactorial eco-social crisis. It explores the concepts of eco-social transformation and interdependence/eco-dependence, which allow us to understand the connections between ecology, social justice, and sustainability of life. It also engages with the contributions of feminism and peacebuilding, highlighting their role in raising awareness of the structural inequalities derived from different systems of oppression and the need to promote positive peace based on justice, equity, and the recognition of diversity. From this perspective, community art is proposed as a space for participation, care, and listening, capable of generating collective experiences aimed at eco-social transformation. As an example, the experience developed together with the associative network of l'Horta Sud (Valencia, Spain) after the DANA of October 29, 2024, is presented, which brought together 12 associations in collaboration with the Horta Sud Foundation in a participatory artistic process to develop a collective narrative about the future of associationism in the territory.

**Keywords:** Community art; Eco-social transformation; Feminisms; Peacebuilding; Participatory Action Research; Community participation.

## **Introducción**

Quiero empezar expresando mi **agradecimiento por la invitación** a participar en este seminario. Para mí es un honor inaugurar este espacio de encuentro, reflexión y diálogo, acompañada por tantas personas comprometidas con la transformación educativa, cultural y ecosocial desde diversos territorios.

Mi intención es que esta intervención funcione como una **puerta de entrada al desarrollo del seminario**, ofreciendo algunas reflexiones que se completarán colectivamente a lo largo de hoy y de mañana.

Ahora bien, me gustaría subrayar que lo que voy a compartir no surge desde una **posición de neutralidad ni de saber absoluto**, sino desde lo que la filósofa feminista estadounidense Donna Haraway (1988) acuñó como **conocimiento situado**.

Como artista, investigadora y facilitadora de procesos comunitarios en contextos atravesados por conflictos ecosociales, **hablo desde la práctica, desde el compromiso** afectivo y político con los territorios que habito y acompaño, y también **desde los límites** de mi propia mirada.

Asumir una epistemología situada implica **reconocer las condiciones materiales, culturales, históricas y emocionales** desde las cuales creamos, nos relacionamos, expresamos y actuamos.

No hablamos desde la abstracción, sino desde **posiciones encarnadas**. Este gesto feminista, lejos de deslegitimar el conocimiento, lo ancla en una **ética de la responsabilidad**: una forma de saber que no se desentiende de su contexto ni de sus impactos.

Es decir: alguien que haya vivido lo mismo que yo, que trabaje en lo mismo y haya estudiado lo mismo, pero que tenga otra edad, otro tono de piel, otro género, otra economía, probablemente os hable diferente. Compartirá las mismas experiencias, pero **desde otra subjetividad**, porque la realidad se nos manifiesta distinta, la leemos distinta, nos impacta de manera distinta.

Para situarme un poco más: **vengo de València**, una ciudad de la costa mediterránea, en un territorio que aparece en los mapas como Comunidad Valenciana, pero que muchas personas llamamos **País Valencià**.

Allí se entrecruzan múltiples realidades que, para mí, responden a una misma **crisis de nuestra relación con la Tierra**, manifestada en:

- Huertas agrícolas y playas amenazadas por **megaproyectos urbanísticos** ligados al **turismo** masivo y la **gentrificación**.
- **Ciudades** llamadas por el discurso capitalista “**innovadoras**”.
- Pueblos que enfrentan procesos de **despoblamiento**.
- Un supuesto **estado del bienestar sostenido** en gran medida por las vidas de **personas migrantes** que trabajan en el campo y en los cuidados en condiciones de precariedad.
- El avance de **discursos y prácticas fascistas**.
- Una epidemia creciente de **problemas de salud mental**, especialmente entre personas jóvenes.

En definitiva, se trata de un territorio atravesado por la **crisis ecosocial multifactorial**.

El pasado octubre, **el territorio colapsó** tras las graves inundaciones provocadas por una **DANA** (Depresión Aislada en Niveles Altos) que dejó **228 personas fallecidas** y arrasó diferentes **ecosistemas**. Todavía hoy persiste la ausencia de un análisis crítico sobre las causas estructurales de ese desastre.

**En ese contexto habito y resisto**, sostenida por **redes comunitarias** y de cuidados que, a pesar de las crisis, mantienen vivo el territorio.

Mi trabajo en la Universitat Politècnica de València se centra en procesos de **Investigación-Acción Participativa (IAP)**, a través de experiencias de arte comunitario **junto a movimientos sociales**.

En el marco de mi tesis doctoral, exploro **cómo el arte puede facilitar la creación colectiva de futuros reparadores**, especialmente en contextos de crisis.

Hace apenas un mes **llegué a Colombia**, con la intención de **aprender junto a** personas y colectivos que llevan años desarrollando procesos similares en diferentes territorios del país.

Es desde esa posición de **escucha, cuidado y compromiso con la transformación** que me permito compartir aquí algunas ideas. Pero, sobre todo, os invito a cuestionar mis palabras y a que podamos conversar y debatir acerca de todo.

Desde esta conciencia, esta ponencia se organiza en tres momentos:

1. En primer lugar, presentaré una **reflexión** sobre la relación entre **arte, cultura y transformación** ecosocial.
2. En segundo lugar, exploraré cómo estos enfoques se articulan con los conceptos de **equidad de género y construcción de paz**.
3. Finalmente, compartiré una **experiencia** concreta de **arte comunitario** desarrollada en mi territorio, con el propósito de mostrar un ejemplo vivo de todo lo hablado.

### **¿Qué entendemos por arte?**

Empecemos, entonces, profundizando en el **vínculo entre arte y transformación ecosocial**.

Es importante reconocer, de entrada, que **el arte no es intrínsecamente transformador**. Muy especialmente aquel legitimado en los espacios normativos y tradicionales del campo artístico, donde con frecuencia lo que se reconoce como “arte” está estrechamente vinculado al valor económico y simbólico que este es capaz de generar.

Por ello, el arte no posee en sí mismo una potencia emancipadora. Incluso **puede operar como instrumento de poder**: consolidar jerarquías, invisibilizar conflictos o estetizar la violencia. Lo observamos hoy en determinadas **corrientes estéticas que dominan territorios occidentales u occidentalizados** (como Estados Unidos, Israel

o la actual extrema derecha europea), donde las imágenes y narrativas se ponen **al servicio de agendas genocidas y de dominación.**

Ahora bien, ¿qué entendemos por **transformación ecosocial?**

Numerosos autores y autoras señalan que la **crisis** que vivimos **no es solo ambiental/ecológica**, sino también una crisis **civilizatoria** (Herrero, 2013). El concepto de **límites planetarios** (Rockström et al., 2009) nos recuerda que la humanidad ha sobrepasado varios umbrales ecológicos críticos como la pérdida de biodiversidad, el cambio climático o la alteración de los ciclos del agua, **poniendo en riesgo la habitabilidad de la Tierra** tal y como la entendemos.

Desde la perspectiva **ecofeminista**, autoras como Yayo Herrero (2013) o Vandana Shiva (1993) explican que esta crisis está vinculada a la lógica de **un modelo económico capitalista y patriarcal** que ha explotado tanto los cuerpos de las mujeres como los territorios, bajo una misma **lógica extractivista**. Por lo tanto, indican que la crisis ecológica y civilizatoria, la crisis ecosocial, es también una **crisis de cuidados**.

De ahí que hablemos de **interdependencia** y **ecodependencia**:

- **Interdependencia**, porque las personas no podemos vivir sin los cuidados mutuos, las redes comunitarias y las relaciones de apoyo, que históricamente han recaído en los hombros de las mujeres.

Un ejemplo muy cotidiano: una familia no se sostiene únicamente con las horas de trabajo remunerado de un padre o una madre; ese trabajo sólo es posible gracias a todo el entramado de cuidados que garantiza que la persona pueda comer, descansar y volver al día siguiente a su empleo. Como bien retrata la economista feminista Katrine Marçal (2012) en su libro “¿Quién le preparaba

la cena a Adam Smith?", detrás de cada gran relato económico hay una base de cuidados invisibles y feminizados que lo hacen posible.

- **Ecodependencia**, porque toda vida humana depende radicalmente de los ciclos de la naturaleza, de los suelos fértiles, del agua limpia, de los ecosistemas sanos y de la energía que recibimos del sol.

El ejemplo más sencillo y directo es este: sin árboles, morimos. Sin bosques que regulen el clima, purifiquen el aire y mantengan los ciclos del agua, la vida humana en el planeta sería inviable.

**Transformación ecosocial**, entonces, significa replantear nuestras **formas de producir, consumir, relacionarnos y vivir** desde esa conciencia de límites, inter/ecodependencia y cuidados. No se trata únicamente de adaptación técnica, sino de una **transformación cultural profunda**.

Cabe añadir, además, que aunque toda esta teoría pueda parecer novedosa en Europa, en realidad **ha estado y sigue estando en el centro de muchas cosmovisiones** de pueblos originarios en distintas partes del mundo.

**Volviendo al arte**, aquí es donde, para mí, cobra relevancia: porque el arte permite **imaginar, narrar y experimentar otras formas** de vida que **rompen** con estas **lógicas** destructivas de dominación, tanto de la tierra como de los cuerpos.

Como afirma la teórica brasileña Suely Rolnik (2019), la potencia política del arte radica en su **capacidad de interpelar y dejarse interpelar**, abriendo **procesos micropolíticos** que transforman cómo percibimos, sentimos y habitamos el mundo.

En este sentido, el arte es un **lenguaje**, una **forma de conocimiento** y una **herramienta para construir subjetividades**, y también para **señalar** y **desestabilizar** las **estructuras de poder**. No se trata únicamente de representar la realidad, sino de **intervenir** en ella.

Y dentro de esta rama del arte político encontramos el **arte comunitario**, dialógico, relacional, participativo o colaborativo: una práctica centrada en los **procesos colectivos** que se generan **en torno a la creación**.

El pedagogo brasileño Paulo Freire nos recuerda, desde la **pedagogía crítica**, que la **transformación** ocurre cuando las **personas dejan de ser objetos** de intervención para **convertirse en sujetos** de su propia historia. El arte comunitario se sitúa precisamente en esa línea: un arte que no habla de o por, sino que **habla con, junto a, de la mano de**.

Autores y autoras como Grant Kester (2004) o Claudia L. Bang (2013) subrayan la importancia de las **conversaciones**, las **narrativas** compartidas y las **experiencias** colectivas **que emergen** del proceso artístico. En la disciplina teatral, Augusto Boal, con su teatro del oprimido, muestra que **el escenario** puede convertirse en un espacio donde las comunidades **ensayan y transforman la realidad**, un verdadero **laboratorio para la acción política**.

En un mundo en el que las lógicas neoliberales promueven lo privado y lo individual, favoreciendo el aislamiento, los procesos artísticos comunitarios se convierten en **formas de resistencia que fortalecen** la interdependencia y la ecoddependencia (Wajnerman, 2009). Como señala Suzanne Lacy (1995), la esencia **comunitaria** implica **vincular los procesos creativos con un territorio**, entendido tanto como espacio físico como tejido de relaciones.

Esto supone **interactuar con las luchas políticas** que configuran la identidad de una comunidad y **cuestionar las fórmulas estáticas de democracia**, abriendo paso a nuevos modos de participación política (Ardenne, 2006). ¿Por qué en los espacios hegemónicos donde se toman decisiones siempre se participa a través del canal oral? ¿Acaso no existen otros modos de comunicarnos, pensar y expresarnos? Eso es lo que trata de revertir el arte comunitario.

Para **sintetizar** mejor todo lo que estamos hablando, según Paloma Blanco Aristín et al. (2001), el arte comunitario se caracteriza por varios **elementos fundamentales**:

- Por un lado, se centra en el **proceso** más que en el producto final, lo que redefine tanto la manera en que se realiza el arte como la forma en que se percibe.
- Además, se realizan intervenciones en **espacios públicos**, lejos de los entornos artísticos tradicionales. Esto facilita el acceso y contribuye a democratizar el arte.
- De igual modo, se adoptan **formas temporales**, como performances o instalaciones, que permiten generar impacto en momentos concretos.
- Por otra parte, se emplean códigos y técnicas de los medios de **comunicación predominantes**, con el fin de transmitir mensajes que cuestionen las narrativas habituales del mass media.
- Finalmente, se priorizan los **métodos participativos**, desde la investigación inicial hasta la coordinación. Precisamente esta participación es lo que convierte al arte en un verdadero proceso comunitario.

Ahora bien, también se identifican **tres fases principales** comunes a todos los procesos de arte comunitario (Claudia L. Bang y Carolina Wajnerman, 2010):

- En primer lugar, la **transmisión**: Consiste en el intercambio e incorporación de técnicas y de un lenguaje artístico concreto, ya sea teatro, música, artes plásticas u otras disciplinas.
- En segundo lugar, la **producción**: Aquí se lleva a cabo la creación de la obra, definida por las decisiones colectivas del grupo: qué tipo de obra realizar, qué tema abordar, cómo llevarla a cabo —espacios, tiempos, características— y cómo construirla entre todas y todos.
- Por último, la **exhibición**: Esta fase implica compartir la obra con la comunidad. Tal apertura es clave, pues el arte comunitario busca generar transformaciones sociales.

Además, es importante destacar que durante todo el proceso funcionan **tres dimensiones** de manera simultánea (Claudia L. Bang y Carolina Wajnerman, 2010):

- En primer lugar, el **proceso grupal**:
  - Cada participante aporta desde su experiencia subjetiva, construyendo una comunidad creativa que recoge sentipensares colectivos.
  - Habitualmente está dinamizado por una persona facilitadora.
  - La acción colectiva surge de las relaciones interpersonales, de las reflexiones y decisiones consensuadas, y de la creación de un espacio capaz de estimular imaginarios y discursos compartidos.
- En segundo lugar, el **proceso artístico**:
  - Aunque a veces se relega frente al proceso grupal, resulta esencial.
  - Permite imaginar y experimentar futuros posibles, articulando elementos artísticos con dimensiones racionales, emocionales y de valores.
  - Así, combina la función estética con la social, mostrando un gran potencial creativo y sensibilizador.
- Finalmente, la **circulación**:
  - Esta dimensión abre el acceso al proceso a personas que no han participado directamente.
  - Al mismo tiempo, funciona como reconocimiento del lazo social construido y como herramienta de sensibilización hacia otros grupos.
  - En consecuencia, genera un efecto transformador a nivel territorial, pues comparte públicamente un proceso creativo identitario.

Desde esta perspectiva, los procesos artísticos comunitarios **permiten afrontar problemáticas ecosociales** mediante **modos alternativos de pensar y actuar**, situándose en las **fronteras entre disciplinas**, saberes y lenguajes. Así, el arte se configura como una herramienta para generar pensamientos, sueños y discursos que desafían las narrativas neoliberales dominantes.

Diversas autoras describen este potencial como la **construcción de escenarios futuros** o la creación del sueño social (Wajnerman, 2009; Ramírez Blanco, 2015). La relevancia de esta idea radica en que, como recuerda Pupul Bisht (2017), **la concepción de futuro condiciona nuestras decisiones presentes**. Así, imaginar futuros reparadores no es un mero ejercicio utópico: es ya una práctica de acción política, con **capacidad de transformación concreta**.

Cuando hablamos de **arte para la equidad de género y la construcción de paz**, no hablamos de un arte decorativo o ilustrativo, ni de propuestas con mensajes moralizantes o paternalistas. Nos referimos a prácticas artísticas profundamente comprometidas con: el **desmantelamiento de las violencias**, la **regeneración** de los **vínculos**, y la **reparación de ecosistemas** y tejidos sociales fracturados por la desigualdad, el conflicto o la exclusión.

Son prácticas que no solo imaginan otras formas de habitar los territorios, sino que abren las condiciones para hacerlas posibles. Pero, como advierte Claire Bishop (2012), este tipo de arte tiene un potencial crítico, pero también plantea tensiones: ¿cómo evitar que la participación se convierta en un eslogan vacío? ¿Cómo sostener la profundidad política sin caer en la instrumentalización cultural? Estas preguntas son centrales para pensar el arte comunitario hoy.

### **¿Qué entendemos por equidad de género y construcción de paz?**

Cuando hablamos de equidad de género y construcción de paz en el marco de prácticas artísticas comunitarias, lo hacemos reconociendo que **las relaciones de género están atravesadas por estructuras de poder históricas, sociales y culturales que operan a múltiples niveles** y que no se pueden transformar sin un cuestionamiento profundo de esas bases.

La **participación** es aquí un eje fundamental. Chandra Talpade Mohanty (2003) advierte que muchas iniciativas “inclusivas” fracasan porque no problematizan las jerarquías internas: **quién define** la agenda, **qué saberes** se valoran, **qué cuerpos**

son legitimados. La participación emancipadora requiere **escucha activa, redistribución de recursos y reconocimiento de los saberes** alternativos o disidentes. Como afirma Sherry Arnstein (1969) en su conocida “escalera de la participación”, **no toda participación es igual**: hay niveles que se limitan a la manipulación o la consulta simbólica, y otros que llegan a la colaboración y el poder popular real.

**Figura 1**

“Escalera de la participación” de Sherry Arnstein (1969)



*Nota: Gráfica realizada por Arnstein (1969) que propone que la participación ciudadana es la redistribución del poder.*

Arnstein describe **ocho peldaños** que van desde la no-participación hasta el control ciudadano:

- **Manipulación y Terapia:** formas de control disfrazadas de participación.
- **Información y Consulta:** niveles consultivos, pero con poco poder real.
- **Aplacador:** cuando se escuchan ciertas voces, pero sin capacidad decisoria.
- **Colaboración:** la comunidad se sienta a negociar de manera real.
- **Delegación de poder y Control ciudadano:** cuando las personas y colectivos toman las riendas del proceso.

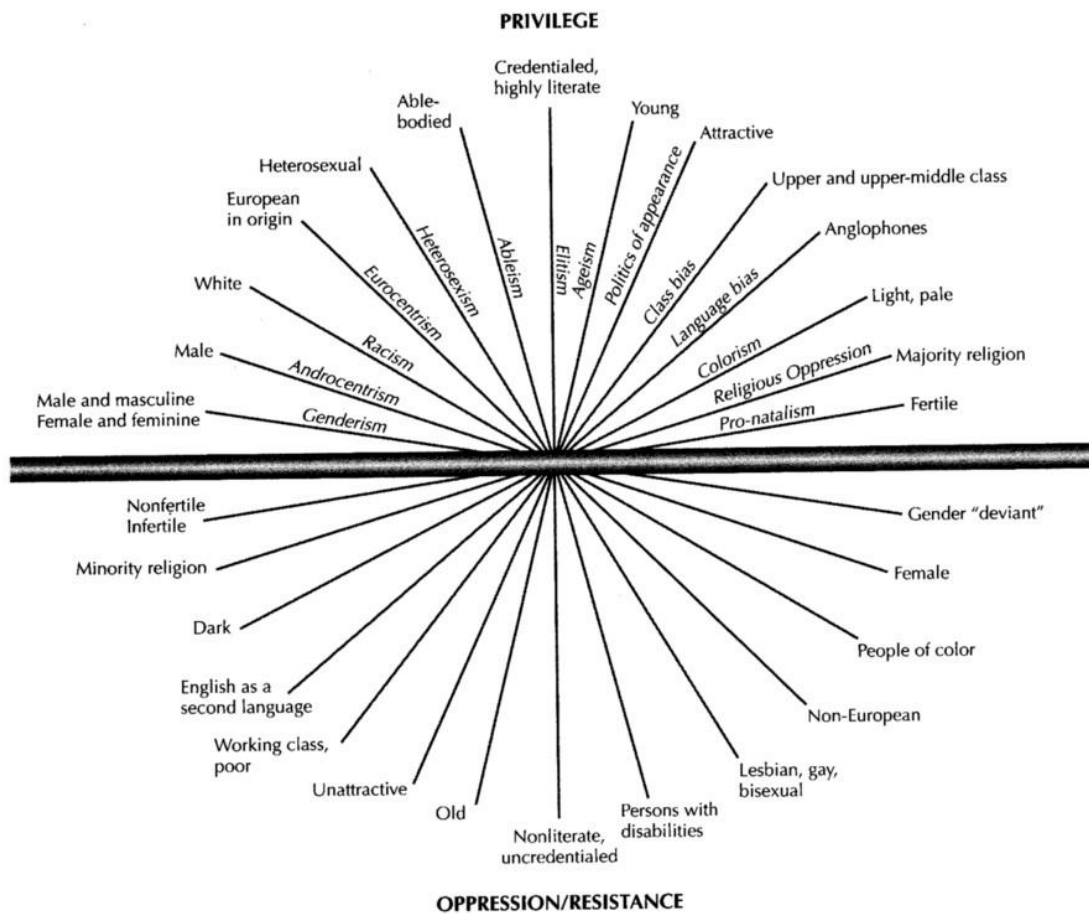
En el arte comunitario orientado a la equidad y la paz, debemos aspirar a estos últimos peldaños.

Ahora bien, para que la participación sea una herramienta transformadora y no una estrategia superficial, debemos **partir de una conciencia clara de las desigualdades estructurales que condicionan** quién habla, quién escucha, quién decide y quién queda al margen. Aquí entra en juego la **interseccionalidad**, un concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989), que nos recuerda que las **opresiones no actúan de manera aislada**, sino que se entrelazan: el racismo, el machismo, la xenofobia, la homofobia, la transfobia, la clasismo, el capacitismo, entre otros, se cruzan **creando experiencias específicas de discriminación y privilegio**.

Patricia Hill Collins (1998), desde la teoría del pensamiento feminista negro, amplía esta mirada subrayando que **estas estructuras no son meros “problemas individuales”** sino **sistemas de dominación interconectados** que configuran el entramado social y político. En sus palabras, el poder opera en distintos dominios (estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal) y cualquier acción por la equidad debe abordarlos de forma simultánea.

**Figura 2**

**Matriz de dominación de Patricia Hill Collins**



*Nota: Gráfica realizada por Hill Collins, P. (2000). Pensamiento feminista negro: Conocimiento, consciencia y la política del empoderamiento. Routledge.*

Es importante subrayar que **en cada territorio estos sistemas de dominación toman formas distintas y evolucionan con el tiempo**. Por ejemplo, el racismo estructural en Colombia tiene raíces coloniales y se entrelaza con desigualdades rurales; en cambio, en Europa puede expresarse a través de políticas migratorias y fronteras. Reconocer este carácter contextual evita aplicar fórmulas universales y nos conecta con el concepto de “conocimiento situado” de Donna Haraway (1988),

que enfatiza la necesidad de producir saberes desde la experiencia concreta y no desde una supuesta objetividad universal.

También debemos **evitar los errores frecuentes** al usar la interseccionalidad: no se trata de **etiquetar** a las personas según sus opresiones ni de **jerarquizar** las luchas (“esta opresión es más grave que aquella”), **sino de entender cómo se entrelazan y generan realidades complejas**. Por ejemplo, una mujer migrante puede vivir simultáneamente discriminación de género, exclusión por estatus legal y explotación laboral.

Si trasladamos esto al campo artístico, la pregunta clave es: ¿cómo garantizamos, no solo que todas las realidades estén presentes, sino que sean centrales en la creación colectiva?

**No basta con abrir un taller o una exposición “inclusiva”** si las dinámicas de decisión siguen en manos de las mismas élites culturales o si el lenguaje, los tiempos o los espacios reproducen barreras invisibles para muchas personas. Pensemos en algo cotidiano: una reunión comunitaria convocada a las 7 de la tarde puede parecer inclusiva porque está fuera del horario laboral mayoritario, pero excluye a madres solas con criaturas pequeñas, o a quienes dependen del transporte público en barrios periféricos. La accesibilidad no es un detalle, es parte del poder.

Aquí el arte comunitario puede convertirse en un **laboratorio de democracia radical**. Siguiendo a bell hooks (2021), **la educación** (y por extensión, la práctica artística comunitaria) puede ser un **acto de libertad si cuestiona las narrativas dominantes** y genera nuevos marcos de sentido. hooks (1981) insistía en que no podemos hablar de **equidad de género sin hablar también de justicia racial, justicia económica y libertad sexual**, porque todas estas luchas están entrelazadas, tal y como hemos visto con la interseccionalidad.

Por eso, cuando pensamos en construcción de paz, no podemos limitarnos a la ausencia de guerra o conflicto armado. Como plantea Johan Galtung (1996), **la paz**

**tiene al menos dos dimensiones:** la **paz negativa**, entendida como ausencia de violencia directa, y la **paz positiva**, que implica la eliminación de las violencias estructurales y culturales. En un sentido interseccional, construir paz positiva significa dismantelar todas las formas de opresión que impiden que las personas vivan vidas plenas y dignas.

**La participación**, desde esta óptica, no es un fin en sí mismo, sino un **medio para redistribuir poder**.

En este sentido, el **arte comunitario** no solo crea imágenes o narrativas, sino que **produce condiciones para la cooperación**. Talleres, intervenciones urbanas, exposiciones colectivas, procesos de memoria comunitaria... todos estos formatos pueden convertirse en espacios seguros para confrontar experiencias, para imaginar alternativas y para ensayar relaciones más justas. Pero para que eso ocurra, debemos diseñarlos desde el principio con una mirada interseccional, consciente de las desigualdades que atraviesan a cada grupo y territorio.

Podríamos pensar entonces la equidad de género o, mejor dicho, **el feminismo**, como la capacidad de cada persona, independientemente de su identidad, de participar en igualdad de condiciones en la vida cultural, política, económica y social. Y **la paz** como el resultado de procesos sostenidos de reconocimiento, redistribución y reparación. **El arte, cuando se concibe como práctica participativa interseccional, puede ser un puente entre ambas:** un espacio donde se visibilizan las estructuras de dominación, se cuestionan, y se ensayan otras formas de vivir conjuntamente.

La participación es la fundamental, pero no cualquier participación: una que reconozca las diferencias, que desmonte privilegios, que distribuya el poder y que parta de la convicción de que no habrá equidad de género ni paz sin justicia social, sin memoria y sin realidades diversas en el centro del proceso creativo.

## Experiencia sobre el proceso de arte comunitario en l'Horta Sud

Para mostrar de forma concreta cómo el **arte comunitario** puede contribuir a la **equidad de género** y a la **construcción de paz**, quiero compartir el proceso que constituye el estudio de caso central de mi tesis doctoral. Este trabajo se desarrolló en la comarca de **l'Horta Sud**, en la provincia de València.

Las **comarcas valencianas** son divisiones geográficas que estructuran el territorio en regiones formadas por municipios con una tradición histórica significativa. Estas delimitaciones responden a factores históricos, geográficos, lingüísticos y culturales, que se manifiestan en las diversas formas de vida características de cada comarca.

**L'Horta Sud** es la segunda comarca más poblada, con 454.668 habitantes, y la más industrializada de todo el País Valencià, ubicada justo al sur de la ciudad de València. Esta ubicación provocó que, durante el franquismo, se favorecieran los **intereses urbanísticos de la capital**, sometiendo a la comarca a un modelo de desarrollismo que priorizó la expansión de la ciudad por encima de las necesidades del territorio.

En 1957, una **gran riada** provocada por el desbordamiento del río Turia atravesó la ciudad de València. Como respuesta, se decidió **desviar el cauce hacia el sur** y, sobre este nuevo trazado, se construyó una autovía. Esta obra no sólo separó físicamente la comarca de la capital, sino que también supuso la **expropiación de tierras agrícolas** en un territorio dedicado históricamente al cultivo. En aquel momento, el 45% de la población activa trabajaba en la agricultura; hoy esa cifra se sitúa por debajo del 3%.

El desvío del río se acompañó de la **ampliación del Puerto de València**, que privó de acceso al mar y a sus tierras tanto a comunidades agrícolas como pesqueras. A ello se sumó la **consolidación del aeropuerto**, ubicado en uno de los pueblos de la comarca, que convirtió a l'Horta Sud en un espacio estratégico para la lógica capitalista de transporte y comercio.

Con estos factores, la comarca se transformó en un **eje industrial clave**: la autovía conectaba de forma directa el aeropuerto de Manises con el puerto de València, facilitando el transporte y la logística. Hoy l'Horta Sud alberga cerca de **70 polígonos industriales** que ocupan más de 2.000 hectáreas. Para dimensionar este impacto basta un ejemplo: **Beniparrell**, un municipio de apenas 2.000 habitantes, cuenta con 9 polígonos industriales; y **Aldaia** concentra también 9 áreas industriales en casi 400 hectáreas.

A partir de la década de 1960, los municipios de l'Horta Sud vivieron un **crecimiento urbano rápido y desordenado**, acompañado de un profundo cambio industrial y demográfico. La llegada de la **migración obrera del sur del Estado español** impulsó la creación de barrios marginales en algunos municipios. Sin planificación adecuada, estas transformaciones sentaron las bases de muchos de los problemas urbanísticos y medioambientales que hoy afectan al territorio.

Ya en el siglo XXI, la **ausencia de un organismo supramunicipal de coordinación** en urbanismo y medio ambiente ha dejado la gestión del territorio en manos de decisiones autonómicas o estatales, muchas veces alejadas de la realidad comarcal. Esto permitió la explosión del **boom inmobiliario de los años 1990-2000** y la **turistificación actual**, que han intensificado la vulnerabilidad del territorio.

En este contexto, el **29 de octubre de 2024**, una **DANA devastó** la comarca de l'Horta Sud y parte de la Ribera Alta. Este fenómeno climático extremo tuvo un impacto sin precedentes en el Estado español: 228 personas fallecieron, miles quedaron sin electricidad, transporte ni comunicaciones durante días, sin contar la pérdida de vidas no humanas que apenas fue registrada.

Aunque las **DANAs** son frecuentes en otoño, el **cambio climático** las vuelve cada vez más extremas. Pero reducir el impacto de esta DANA a la crisis climática sería simplista. Este evento reveló una **crisis ecosocial multifactorial**, consecuencia de un modelo hegemónico que refuerza opresiones estructurales e ignora la

**interdependencia entre los seres humanos y los ecosistemas.** Un sistema caracterizado por el crecimiento económico neoliberal, el avance tecno-científico sin atención a los límites planetarios, unos modelos de gobernanza ineficaces y la **omisión de los cuidados como base de la vida.**

En la provincia de València, más de **130.000 viviendas** quedaron afectadas por inundaciones, y tres de cada diez se habían construido en **áreas inundables** durante la burbuja inmobiliaria. La magnitud de la tragedia no se entiende sin considerar décadas de **explotación del territorio** en l'Horta Sud, donde un modelo de desarrollo destructivo ha aumentado la vulnerabilidad de las personas y los ecosistemas frente a fenómenos como las DANAs.

Este **desastre natural** marcó profundamente el proceso que voy a relatar. Porque no fue sólo un telón de fondo: atravesó la vida de todas las personas participantes y condicionó la forma en que pudimos avanzar.

En ese escenario, la **Fundació Horta Sud**, una entidad comunitaria con más de 50 años acompañando el asociacionismo, planteó abrir un **espacio de encuentro**. Un espacio para comprender cómo estaba el movimiento asociativo y, al mismo tiempo, explorar qué papel podía jugar el **arte comunitario** en un momento de **crisis ecosocial**.

Los **objetivos** eran dobles: por un lado, fortalecer el **tejido asociativo**, compuesto por asociaciones culturales, vecinales, deportivas, medioambientales, feministas y juveniles, que históricamente han sostenido la vida comunitaria; por otro, explorar el arte como **proceso de co-creación**, no como un producto estético, sino como un **camino que abre escucha, confianza y narrativas colectivas** capaces de proyectar futuros más justos y sostenibles.

El proceso se inició en alianza con la **Fundació Horta Sud**, que aportó apoyo logístico y financiero, facilitó el acceso a las redes comunitarias, ofreció su conocimiento del territorio y garantizó que el proyecto se viviera como algo **propio, no impuesto desde**

**fuera.** En un principio se planificó como un ciclo de cinco sesiones presenciales, entre septiembre de 2024 y febrero de 2025, con la participación de 12 asociaciones de la comarca. Pero la **DANA** obligó a detenernos y replantear el calendario.

Esa **pausa**, paradójicamente, fue un aprendizaje fundamental. Nos dimos cuenta de que, antes de continuar, era necesario **cuidar los ritmos**, escuchar y valorar lo ya construido. Por eso el proceso se retomó meses después, de abril a junio de 2025, con un calendario reajustado y con otra conciencia: la de estar trabajando en un **territorio herido**, donde la creación colectiva debía estar atravesada por la necesidad de **reparación**.

Como comenté al inicio de la plenaria, mi tesis doctoral emplea una **metodología de investigación-acción participativa (IAP)**. Esta metodología parte de una idea sencilla pero poderosa: **investigar no para la gente, sino junto a la gente**. A diferencia de los enfoques tradicionales, donde la investigación queda en manos de especialistas externos, la IAP reconoce que las **comunidades poseen conocimientos valiosos**, y que solo desde la **participación activa** y la **reflexión colectiva** se pueden generar transformaciones reales.

La IAP implica, además, un proceso **cíclico y no lineal**: investigar, actuar, reflexionar y volver a actuar, en un movimiento continuo de **aprendizaje compartido**. Este carácter espiral trata de romper con la lógica de la investigación extractiva y coloca en el centro la **agencia de las comunidades**, sus tiempos, sus prioridades y sus saberes cotidianos.

En nuestro caso, la IAP se concretó en **cinco sesiones de taller**, que estructuraron tanto la construcción del conocimiento como la propuesta artística final. Cada sesión fue un **paso en el camino colectivo**, con sus propias dinámicas y herramientas, pero todas unidas por un mismo hilo conductor: **mirar el pasado, situar el presente, imaginar el futuro, diseñar acciones y concretar propuestas**.

## Sesión 1: DIAGNÓSTICO PASADO. ¿De dónde venimos?

Comenzamos mirando hacia atrás. La **memoria** fue la primera herramienta. En esta sesión las asociaciones compartieron, a partir de objetos que trajeron, **momentos clave de la historia de la comarca**: hitos, conflictos y aprendizajes que han marcado el movimiento asociativo. **Construimos una línea del tiempo colectiva**, donde aparecieron desde grandes movilizaciones vecinales hasta luchas por espacios públicos, pasando por la creación de federaciones sectoriales o la resistencia a proyectos urbanísticos especulativos.

Fue un **ejercicio de memoria compartida** que nos permitió **identificar conflictos territoriales comunes** que podríamos tratar de reparar colectivamente mediante el proceso. Entendimos que no podemos proyectar un futuro reparador sin mirar y reconocer los aprendizajes y retos del pasado.

## Sesión 2: DIAGNÓSTICO PRESENTE. ¿Dónde estamos?

En esta sesión trabajamos con la técnica de la **cartografía social**. Sobre un gran mapa del territorio fuimos señalando recursos, actores, espacios de encuentro, pero también tensiones, carencias y obstáculos. **El mapa nos mostró un territorio fragmentado**: pueblos con mucha vitalidad cultural y asociativa, pero desconectados entre sí; espacios urbanos con falta de transporte público; asociaciones con locales propios, pero con dificultades económicas para mantenerlos; y a la vez, una enorme riqueza de proyectos que sostienen lo común día a día. El ejercicio **nos ayudó a situarnos en el presente** y a entender cuáles son las condiciones en las que trabajamos como tejido asociativo.

## Sesión 3: DISEÑO DE PROPUESTAS I. ¿Hacia dónde vamos?

Esta fue una sesión de **imaginación colectiva**. Partimos de las preguntas: ¿qué futuros son indeseables para el asociacionismo? ¿Y cuáles serían los deseables? Surgieron imágenes muy distintas: desde escenarios de desmovilización,

burocratización y aislamiento, hasta horizontes donde las asociaciones se convierten en verdaderos nodos de transformación, conectados entre sí y con capacidad de incidir en políticas públicas.

También analizamos **referentes de arte comunitario** que habían trabajado temas de memoria y de territorio en otros contextos, lo que nos ayudó a inspirarnos para pensar posibles caminos artísticos propios.

#### **Sesión 4. DISEÑO DE PROPUESTAS II. ¿Qué queremos hacer?**

En esta sesión comenzamos a **aterrizar propuestas artísticas**. Algunas asociaciones imaginaban un mural colectivo en un espacio público. Otras pensaban en un documental que recogiera experiencias diversas. También surgieron ideas como una exposición itinerante, un fanzine o una performance en la calle. Lo interesante no fue tanto elegir un formato, sino **debatir sobre qué mensaje queremos transmitir** y qué impacto deseamos generar en la comarca.

#### **Sesión 5. ACCIÓN. ¿Cómo lo hacemos?**

Finalmente, en la última sesión **consensuamos la propuesta** que nos parecía más adecuada. También dedicamos tiempo a **evaluar todo el proceso vivido** y a cerrar simbólicamente el ciclo. Este cierre incluyó **dinámicas de reconocimiento mutuo**, que fueron muy valiosas para reforzar la confianza generada entre entidades.

A partir de este recorrido **se definió una propuesta común** que a día de hoy falta que se ejecute: **un archivo vivo del asociacionismo en l'Horta Sud**.

Este archivo busca recopilar la memoria, el presente y las proyecciones de futuro de las asociaciones, siempre desde sus propias miradas. Sus principales objetivos son: **visibilizar el valor del tejido asociativo**, especialmente tras la DANA; **reforzar la identidad colectiva** y el sentimiento de comarca; e **invitar a la sociedad no organizada a implicarse** en las redes comunitarias.

Cada asociación dispondrá de una **página en formato A2 para responder gráficamente** a la pregunta: “**¿Cómo estaré transformando el mundo de aquí a cinco años?**”. Cada entidad lo podrá completar de manera voluntaria y autónoma o podrá asistir a los talleres facilitados por la Fundació Horta Sud y completarlo en un espacio junto a otras entidades.

El archivo se concibe como un **proyecto en constante crecimiento tanto en formatos digitales como en formatos físicos**, capaz de sumar nuevas entidades, actualizarse con el tiempo y servir de soporte para campañas, encuentros y exposiciones itinerantes. Se dirige tanto a las asociaciones de l'Horta Sud como a la ciudadanía no organizada y a espacios educativos, culturales e institucionales interesados en difundir el valor de la organización comunitaria. **No pretende cerrar un proceso, sino abrirlo**: ser una herramienta para fortalecer vínculos, reconocer la labor comunitaria y proyectar, desde la creatividad y la colaboración, un futuro compartido para el movimiento asociativo de l'Horta Sud.

### **Cierre y diálogo**

Creo que la principal enseñanza de este caso es que el arte comunitario, cuando se plantea desde la participación real y la escucha activa, puede convertirse en un catalizador de transformación ecosocial. No se trata únicamente de producir obras, sino de crear espacios donde imaginar y ensayar otras formas de relación, otras maneras de habitar y de cuidar el territorio. En este sentido, el arte deja de ser un adorno o un complemento de la acción social, para situarse como un motor capaz de movilizar afectos, pensamientos y voluntades hacia la construcción de futuros más justos, equitativos y pacíficos.

El desafío que tenemos por delante no es menor: implica reaprender a mirar lo común, reconocer nuestra interdependencia y ecodependencia, y atrevernos a transformar las prácticas culturales que sostienen desigualdades y violencias. El arte, en su dimensión comunitaria, abre la posibilidad de tejer vínculos donde antes había

fragmentación, de sembrar confianza donde había desconfianza, y de activar la imaginación política desde los gestos más cotidianos.

Os invito, entonces, a seguir explorando colectivamente el potencial del arte para construir paz con justicia, para sembrar feminismo desde las pequeñas prácticas diarias, y para habitar el mundo desde el cuidado, la escucha y la imaginación. Este camino solo puede recorrerse en plural, con la convicción de que nadie transforma en soledad y que toda transformación duradera se construye en diálogo.

Muchísimas gracias por su atención, y ahora me encantaría abrir este espacio al intercambio de ideas, preguntas y reflexiones, porque es precisamente en la conversación donde estas semillas pueden seguir creciendo.

## Referencias bibliográficas

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. CENDEAC.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

Bang, C. L. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y Sociedad*, 20, 1–27.

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.

Bisht, P. (2017). *Decolonizing futures: Exploring storytelling as a tool for inclusion in foresight* [Tesis de maestría, OCAD University].

Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Ediciones de la Flor.

Collins, P. H. (1998). *Fighting words: Black women and the search for justice*. University of Minnesota Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Herrero, Y. (2013). *La vida en el centro: Voces y relatos ecofeministas*. Libros en Acción.

hooks, b. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. South End Press.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (C. Piña, Trad.). Capitán Swing.

Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.

Lacy, S. (Ed.). (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Bay Press.

Marçal, K. (2012). *Who cooked Adam Smith's dinner? A story about women and economics*. Portobello Books.

Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smp7t>

Ramírez Blanco, J. (2015). *Utopías artísticas de revuelta: Claremont Road, Reclaim the Streets, la Ciudad de Sol*. Cátedra.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E., ... Foley, J. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.

Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology*. Zed Books.

Wajnerman, C. (2009). Arte y empowerment: Las prácticas artísticas colectivas, su potencialidad y alcances. En *Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires



**Paola Andrea Gamboa Alzate**  
 **Colombia**

Maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia y Magister en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia. Es docente y lideresa del grupo de investigación Arte, Educación y Región de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de la Amazonia.

Su obra artística se manifiesta en diversas técnicas, materiales, formatos y superficies, como propuestas pictóricas, instalaciones y videos, de carácter individual y colectivo. Su obra explora los dinamismos vitales entre lo natural y lo cultural, las estructuras equivalentes del microcosmos y el macrocosmos, desde las preguntas por “el habitar” y lo espiritual en las artes y las culturas. Es pedagoga y gestora cultural con experiencia en los departamentos de Antioquia y Caquetá en trabajo comunitario con enfoques de arte relacional, género, socio ambiental y de memoria histórica, donde ha metodologías alternativas y participativas para la resolución de conflictos y la construcción de Paz en diversas comunidades.



**ALEXANDRA CONSTANZA JIMÉNEZ QUISABONÍ**  
 **COLOMBIA**

Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural en la Universidad de la Amazonía, donde hace parte del grupo de teatro "El Laberinto" desde hace más de 3 años y del grupo de investigación Arte, Educación y Región.

Se desenvuelve entre las artes plásticas, la danza y el teatro, facilitadora en el Diplomado Cátedra de Paz Alfredo Molano Bravo: Sinfonía de paz de la Oficina de Paz de la Universidad de la Amazonia.



**Danna Montoya Bermúdez**  
 **Colombia**

Licenciada en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia, con experiencia en orientación de procesos pedagógicos artísticos en la primera infancia, primaria y secundaria, abarcando las distintas disciplinas artísticas como la música, las artes plásticas, el teatro y la poesía, siendo la última el campo disciplinar más destacado durante el trayecto como artista.

## **Soy más que... rompiendo barreras: Una apuesta territorial para la equidad y la construcción de paz en Florencia, Caquetá.**

I'm more than... breaking barriers: A regional commitment to equity and peacebuilding in Florencia, Caquetá.

Paola Andrea Gamboa Alzate<sup>2</sup>

Alexandra Constanza Jiménez Quisaboní<sup>3</sup>

Danna Montoya Bermúdez<sup>4</sup>

### **Resumen**

'Soy más que... Rompiendo Barreras', fue una iniciativa desarrollada en Caquetá en el marco del programa PazDiversa de la Cooperación Alemana GIZ, en alianza con la Corporación Movimiento Visibles y el grupo de investigación Arte, Educación y Región de la Licenciatura en educación artística de la Universidad de la Amazonía. Desde una perspectiva interdisciplinar que articula arte, educación artística, equidad de género y derechos humanos, se promovió la reflexión sobre las barreras sociales que impiden el reconocimiento pleno de la diversidad social. A través de laboratorios de sensibilización y creación artística, se construyó un dispositivo pedagógico expositivo que evidencia el potencial transformador del arte en contextos de conflicto, para promover la cultura del respeto que favorezca la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, en el camino hacia una paz diversa e inclusiva.

**Palabras clave:** Arte, co-creación, diversidad, equidad de género, educación artística, derechos humanos, paz, participación, reconciliación, territorio.

---

<sup>2</sup> Docente líder de Grupo de Investigación Arte, Educación y Región Universidad de la Amazonía, [p.gamboa@udla.edu.co](mailto:p.gamboa@udla.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante del Grupo de Investigación Arte, Educación y Región Universidad de la Amazonía, [alexa.jimenez@udla.edu.co](mailto:alexa.jimenez@udla.edu.co)

<sup>4</sup> Licenciada en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonía, [dannabermudez99@gmail.com](mailto:dannabermudez99@gmail.com)

## **Abstract**

"Soy más que" I Am More Than, Breaking Barriers was an initiative developed in Caquetá as part of the PazDiversa program by the German cooperation agency GIZ, in partnership with the Movimientos Visibles corporation and the research group Art, Education, and Region from the Bachelor's program in Artistic Education at the University of the Amazon.

From an interdisciplinary perspective that integrates art, artistic education, gender equity, and human rights, the project promoted reflection on the social barriers that prevent the full recognition of social diversity. Through awareness and artistic creation workshops, a pedagogical and exhibition device was created, highlighting the transformative potential of art in conflict contexts to promote a culture of respect that supports reconciliation, coexistence, tolerance, and non-stigmatization on the path toward a diverse and inclusive peace.

**Keywords:** Art, co-creation, diversity, gender equality, arts education, human rights, peace, participation, reconciliation, territory.

## **Introducción**

El Acuerdo Final de Paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP en 2016 abrió la posibilidad de reconstruir el tejido social fracturado por décadas de conflicto armado. En este nuevo escenario, surgió la necesidad de implementar estrategias que promovieran la inclusión y la garantía de derechos para poblaciones históricamente excluidas como mujeres, personas LGBTIQ+, comunidades étnicas y sectores vulnerados. Frente a este reto, el arte y la educación se han convertido en dispositivos privilegiados para interpelar estructuras de poder, crear lenguajes de resistencia y favorecer procesos de reconciliación desde los territorios.

En este marco se inscribe el proyecto “**Soy más que... Rompiendo Barreras**”, una propuesta artístico-pedagógica desarrollada en el departamento del **Caquetá** como parte del proceso nacional *Rompiendo Barreras*, implementado simultáneamente en Meta, Norte de Santander y Caquetá por la **Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ)** a través del programa **PazDiversa**, en alianza con la **Corporación Movimiento Visibles**. En el ámbito local, el proyecto fue liderado por el **Grupo de Investigación Arte, Educación y Región** de la **Universidad de la Amazonía**, en articulación con la **Secretaría de Inclusión y Reconciliación Social de la alcaldía de Florencia**.

Desde su concepción, el proyecto se propuso contribuir a la implementación efectiva de las medidas de género del Acuerdo de Paz, específicamente las medidas **BG3**<sup>5</sup> (promoción de la reconciliación, convivencia y tolerancia en poblaciones afectadas por el conflicto) y **BG4**<sup>6</sup> (estrategia de no estigmatización a grupos en situación de discriminación, incluyendo personas LGBTIQ+). Estos lineamientos se abordaron a través de una metodología participativa y sensible al territorio, centrada en el reconocimiento de la dignidad humana y la resignificación de las identidades, apoyándose en el poder transformador del arte como práctica de resistencia, creación de horizontes de sentido y participación política. En palabras de Paulo Freire (1997), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”<sup>7</sup>. Esta visión crítica de la pedagogía fue el eje central de los laboratorios

---

<sup>5</sup> Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación, *Plan Marco de Implementación (PMI): Proceso de actualización del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Indicadores nuevos: Punto 2. Participación Política, Pilar 2.2. Mecanismos democráticos de participación ciudadana, número BG3Estrategia de promoción de reconciliación, convivencia y tolerancia, especialmente en las poblaciones más afectadas por el conflicto y población LGTBI, Indicador actual: teniendo en cuenta el impacto desproporcionado del conflicto, implementada.), 2024. [https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso\\_Actualizacion\\_PMI.pdf](https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso_Actualizacion_PMI.pdf).

<sup>6</sup> Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación, *Plan Marco de Implementación (PMI): Proceso de actualización del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Indicadores nuevos: Punto 2. Participación Política, Pilar 2.2. Mecanismos democráticos de participación ciudadana, número BG4: Estrategia de no estigmatización a grupos en condiciones de vulnerabilidad o discriminados como las mujeres, los pueblos y comunidades étnicas, población LGTBI, los jóvenes, niños y niñas y adultos mayores, las personas en condición de discapacidad, las minorías políticas y las minorías religiosas.), 2024. [https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso\\_Actualizacion\\_PMI.pdf](https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso_Actualizacion_PMI.pdf)

<sup>7</sup> Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

experimentales de “Soy más que...”, donde se fomentó una relación dialógica entre las y los participantes, que permitió construir saberes desde la experiencia y el cuerpo.

A través de herramientas como la escritura autobiográfica, el maquillaje performativo, la fotografía, el video y la intervención digital, 35 personas de diversas edades, géneros, etnias e identidades trabajaron colectivamente para explorar sus propios relatos, identificar barreras sociales e imaginar futuros posibles. Este proceso de auto-representación resignificó los cuerpos, los silencios y las heridas, activando lo que Bell Hooks llamaría una pedagogía del lugar, del amor y de la subversión<sup>8</sup>.

El enfoque metodológico se inspiró también en el teatro del oprimido de Augusto Boal, quien afirmaba que “el teatro no es solo un evento estético, sino una forma de conocimiento y una herramienta para la acción social”<sup>9</sup>. En este caso, el cuerpo fue usado como lienzo y como archivo político, tensionando las narrativas impuestas por los estereotipos de género, el clasismo y el racismo estructural.

Uno de los aportes centrales del proyecto es la afirmación de las identidades disidentes desde una ética del cuidado y del reconocimiento. Como ha planteado Judith Butler (2009), las normas que regulan el género también producen violencias simbólicas sobre las vidas que no se ajustan a lo normativo<sup>10</sup>. En este sentido, “Soy más que...” se convierte en un acto de justicia simbólica al crear un espacio seguro y creativo para el reconocimiento mutuo, la visibilización de trayectorias de vida y la transformación de imaginarios sociales.

La creación final del proyecto —compuesta por retratos fotográficos, piezas audiovisuales y textos poéticos— no solo refleja una obra artística, sino que representa una memoria colectiva de resistencias, sensibilidades y reconocimientos. Como experiencia pedagógica y artística, posicionando la diversidad como la mayor riqueza del territorio que en su entretejido posibilita la construcción de paz.

---

8 Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

9 Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.

10 Butler, J. (2009). *Deshacer el género*. Paidós.

En el contexto de Caquetá, región profundamente marcada por el conflicto armado y por estructuras patriarcales y heteronormativas, esta experiencia cobra un valor singular. La articulación entre arte y educación permite imaginar nuevas formas de ciudadanía cultural, donde los derechos humanos, la equidad de género y la reparación simbólica sean prácticas encarnadas y compartidas.

Así, “*Soy más que... Rompiendo Barreras*” no solo fue un proyecto de intervención comunitaria, sino una apuesta política, estética y pedagógica por una Colombia donde la paz se construya desde los afectos, los territorios y las memorias. Este proceso invita a repensar el papel del arte en contextos de conflicto para la reparación y la reconciliación en la construcción de paz.

### Figuras 1, 2 y 3

Inicio de laboratorios, presentación de proyecto y de participantes



### Metodología

La metodología propuesta fue construida a partir de múltiples enfoques tejidos entre sí y divididos en tres fases: **Sensibilización, Creación y Socialización**. Para ello, se plantearon acciones orientadas a desarrollar espacios psicosociales de

reflexión y apoyo que contribuyeran a transformar relaciones desiguales de poder; se implementaron laboratorios artísticos donde se visibilizaron anécdotas y experiencias de las personas participantes que colectivamente construyeron un dispositivo artístico-pedagógico sobre la diversidad. Dicho dispositivo se creó para ser expuesto en escenarios públicos como una herramienta de incidencia social.

Las metodologías se desarrollaron a partir de los siguientes enfoques: lo artístico como detonante de creatividad y transformación; la interseccionalidad como lente crítica frente a desigualdades históricas de género, etnia y clase; lo psicológico y psicosocial como claves para comprender y acompañar los procesos mentales, emocionales y vinculares de los sujetos; lo pedagógico como guía metodológica basada en la participación y el aprendizaje colectivo; la perspectiva de género como base para el reconocimiento de identidades diversas y la igualdad de derechos; el empoderamiento como fortalecimiento de habilidades individuales y colectivas para el liderazgo, la comunicación y la resolución de conflictos; y la salud mental y el bienestar como ejes transversales que promueven el cuidado propio y mutuo, integrando herramientas de apoyo emocional que nutren el tejido comunitario.

El proyecto Rompiendo Barreras Caquetá se desarrolló en la Universidad de la Amazonia, en el salón de pintura de la Licenciatura en Educación Artística y en una sala de conferencias, dirigido por el Grupo de Investigación Arte, Educación y Región, liderado por la docente Paola Gamboa Alzate, magister en artes plásticas y visuales.

El proceso se realizó mediante cinco laboratorios experimentales divididos en 3 fases: *sensibilización, creación y socialización*.

## ▪ Fase I Sensibilización

### Figuras 4, 5 y 6

Laboratorio estimulación sensorial para la sensibilización



Esta fase contó con diferentes momentos que inician desde el reconocimiento del grupo focal, la presentación del proyecto y estimulación sensorial y emotiva, adentrando al grupo en un ambiente propicio para la conexión y libertad durante todo el proceso.

Al ritmo ancestral de tambores e instrumentos autóctonos amazónicos, y con los ojos cubiertos, las personas participantes se sumergieron en una experiencia que despertó los sentidos para emprender un viaje introspectivo de emociones y percepciones que fueron tejiendo un ambiente de confianza, seguro y abierto, que detonaron en compartir experiencias íntimas desde la palabra: *“Uno olvida todo lo que puede llegar a sentir, más allá de la vista” “Sentí que me llevaba el ritmo de los tambores y quería que no pararan” “Para mí fue una experiencia relajante” “reviví un momento con mis compas, llegué a otro nivel” “me gustó mucho, me sentí tranquila, también sentí sorpresa”*

### Figuras 7, 8 y 9

Laboratorio sobre las principales barreras sociales sobre los derechos humanos



Desde lo íntimo se llegó a lo colectivo y se ampliaron las reflexiones sobre las barreras y los desafíos que enfrentan las poblaciones diversas en Florencia por la estigmatización, la exclusión y la discriminación, atentando con los derechos humanos, la igualdad de género que muchas veces no son reconocidas o caracterizadas por múltiples sesgos y falta de información y acompañamiento.

Desde este panorama como grupo compartieron también las expectativas y entusiasmo de pensar en la acción transformadora desde la creación colectiva de un dispositivo artístico y pedagógico como posibilidad el reconocimiento de lo que “se es” y de lo “que somos” contribuyendo desde lo simbólico y cotidiano a la disolución de las barreras que están en detrimento de los derechos humanos y de la equidad de género.

Se realizó un ejercicio en mesa redonda, entre tarjetas en blanco y marcadores de colores, con el tablero al frente como lienzo colectivo, y se invitó a escribir, a nombrar, esas barreras invisibles, los desafíos que impiden vivir en equidad, los participantes

reflexionaron al tiempo que alzaban sus manos, para añadir una nueva tarjeta al tablero, otras manos se sumaban —para cuestionar, para compartir—. Así, el espacio se fue llenando de voces plasmadas en palabras: *“negligencia institucional”, “la tradición”, “discriminación”, “miedo”, “indiferencia”*.

Los colores de las tarjetas se entrelazaban como testimonios vivos, reflejo de heridas personales y memorias compartidas. Entre esas voces, alguien dijo con fuerza: *“También falta que nosotros, como comunidad, como grupo poblacional, nos unamos, porque la unión hace la fuerza; que demos y hagamos entender nuestros derechos y deberes. La barrera es el desconocimiento. Falta hacer cumplir esas políticas públicas que están escritas.”* *“Esto debería llegar a más personas, es muy importante”* *“me encantó, siento que puedo aportar”*. La secretaria de Inclusión intervino, recogiendo ideas y percepciones, en un diálogo directo y así, entre palabras y colores, se tejió una conciencia más clara del camino por recorrer.

Durante una jornada de sensibilización grupal, se llevó a cabo un experimento social interseccional que buscaba evidenciar las barreras que enfrentan diferentes personas en función de sus condiciones sociales, de género, económicas o culturales. En medio de un ambiente expectante, se dispuso una línea de salida marcada con cinta, y a unos siete metros de distancia, una línea de llegada. Bajo la mirada curiosa de las y los participantes, se invitó a diez voluntarios a ubicarse hombro con hombro en la línea de partida. Cada persona recibió una hoja con un rol asignado —por ejemplo, “hombre heterosexual de 50 años, con poder y trabajo estable”—, que debía permanecer en secreto hasta el final.

**Figura 10**

Experimento social, roles aleatorios una misma meta, diferentes posibilidades de alcanzarla.



A través del micrófono, se enunciaron afirmaciones como: “Puedo comprar los medicamentos que necesito” o “Conozco plenamente mis derechos y puedo hacerlos valer”. Quienes sentían que su personaje podría hacerlo, avanzaban un paso. A cada afirmación, las diferencias entre los roles se hacían más evidentes. El público observaba en silencio cómo algunas personas no podían avanzar, mientras otras comenzaban a distanciarse, destacando entre ellas una participante con camiseta roja que rápidamente tomó la delantera. A medida que el ejercicio continuaba, frases como “No corro peligro de ser humillado por mi apariencia” o “Podría ser elegido en cargos políticos por mérito propio” generaban momentos de reflexión colectiva, incomodidad y miradas cómplices entre los asistentes.

Al final de la dinámica, solo una persona logró llegar a la meta. Esto abrió un espacio de diálogo profundo sobre las razones estructurales que impiden que todas las personas tengan las mismas oportunidades. La actividad resultó ser una poderosa metáfora sobre la desigualdad, permitiendo evidenciar de forma vivencial cómo el

género, la clase, la edad o la orientación sexual pueden influir decisivamente en el acceso a los derechos, la movilidad social y las posibilidades de vida.

Esta experiencia culminó con una socialización colectiva que propició un debate profundo y emotivo. A medida que se revelaban los roles asignados, las y los participantes compartían sus percepciones, anécdotas personales, posibles soluciones y reflexiones sobre las barreras comunes y poco visibles que enfrentan distintos grupos sociales. El ejercicio se convirtió en un espacio de sensibilización donde se hizo evidente que la equidad y la igualdad no operan por igual para todas las personas, y que esas desigualdades muchas veces frustran sueños y vulneran derechos fundamentales. Las voces se entrelazaban en un intercambio espontáneo y crítico: “La mujer, al igual que el hombre, puede llegar a cargos públicos” dijo alguien, a lo que otra persona respondió: “No, a la mujer se le considera menos competente”. Alguien recordó un caso cercano: “Recordé lo que le sucedió a un amigo”. Otra voz propuso: “Debería haber una asignatura en los colegios y hacer este ejercicio con los estudiantes”. El debate se intensificó especialmente al discutir el rol de “niña, mujer, en la ruralidad, que no habla español”, evidenciando las múltiples capas de exclusión que se interceptan y agravan las condiciones de vida. Esta conversación abierta fortaleció la empatía colectiva, el reconocimiento de las desigualdades estructurales y la necesidad urgente de transformarlas desde la acción pedagógica, política y comunitaria

**Figura 11,12 y 13**

Conversatorio experimento social, roles aleatorios una misma meta, diferentes posibilidades de alcanzarla.



## ▪ Fase II Creación

**Figura 14**

Laboratorio de creación



Esta fase tuvo dos momentos de creación: En el primer momento se propuso un laboratorio estimulador del acto creativo en una población diversa, la gran mayoría sin conocimientos previos en el arte, aprovechando las sensibilizaciones de los anteriores laboratorios para propiciar creaciones individuales a partir de la propia imagen de las personas participantes, de sus autorretratos y sus textos, donde visibilizaran lo que les hace ser unic\*s, irrepetibles, diferentes, especiales y semejantes a otros seres humanos. Por medio de acetatos puestos sobre las fotografías propias con marcadores, las personas participantes intervinieron sus imágenes con dibujos y palabras para complementar sus paisajes con lo que son y lo que quieren decir de sí mismas.

**Figuras 15, 16 y 17**

Laboratorio intervención sobre retratos



## Figuras 18 y 19

Laboratorio de escritura reflexiva sobre sus roles individuales y colectivos.



Por otra parte, cada participante escribió en 4 hojas quien es en lo personal, en lo social, lo cultural, lo laboral y/o educativo. Algunas personas quisieron leer públicamente sus reflexiones y poesía acerca de sí mismo\*, luego, en parejas escribieron lo que veían en el otro\*. Así, con estos textos, unificaron un texto poético final que consolidara quienes eran más allá de lo visible. Al reconocer sus singularidades también reconocieron sus habilidades, cualidades y potencias, que si bien, les identifica como personas auténticas también les acerca a la condición humana universal.

Desde estos bocetos íntimos y sensibles se empezó a avizorar la posible propuesta artística colectiva, partiendo de lo individual para consolidar un dispositivo pedagógico itinerante que aúne todas las miradas presentes en el proyecto.

El segundo momento de creación fue decisivo, puesto que colectivamente las personas participantes ya habían recibido durante el proceso una estimulación adecuada para movilizar sus consciencias sobre las barreras que enfrentan las poblaciones diferenciales y también habían iniciado un proceso creativo a partir de sus propias experiencias, ahora el terreno era fértil para sembrar lo que sus

sensibilidades tejidas entre sí consolidarían como una voz unísona que se materializaría en un dispositivo artístico y pedagógico que evidenciaría lo que había pasado por sus vidas y lo que quisieran que pasara por las vidas de las otras personas que conocieran su creación.

Para consolidar la propuesta final se realizaron ejercicios de memoria de todo lo realizado en los laboratorios, dando inicio a la planeación de la creación colectiva donde se capitalizaría lo realizado para proyectarlo en una exposición con estas premisas base:

- Dispositivo artístico y pedagógico.
- Temas reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización a grupos impactados directa e indirectamente por el conflicto armado como mujeres, pueblos y comunidades étnicas, población LGTBI, jóvenes, niños y niñas y adultos mayores.
- Sostenibilidad y replicabilidad del dispositivo artístico y pedagógico.
- Adaptación y flexibilidad del dispositivo artístico y pedagógico.
- Curaduría y museografía del dispositivo artístico y pedagógico
- Interactividad del dispositivo artístico y pedagógico

Con estas premisas y lo vivido en los laboratorios, surgieron varias propuestas creativas que integraban lo realizado en el proceso y fusiones de materiales y composiciones, resaltando preguntas como: ¿Qué se quería decir? ¿Cómo se quería decir? ¿Qué se esperaba del público? ¿En dónde presentarlo? hasta llegar a un consenso para la consolidación de una propuesta artística y pedagógica.

Desde este panorama y en común acuerdo se propuso reunir todas las propuestas del proceso y de los diálogos de creación y planeación pensando en que tuviera la mayor posibilidad de comunicación presencial y virtual. Así fue que se decidió realizar

un video, una postal y una exposición fotográfica y literaria de carácter presencial e itinerante.

Donde se evidenciará el proceso del proyecto en el desmantelamiento de estereotipos y barreras poniendo su propia imagen de manifiesto de postulación poética y política sobre el ser y el estar.

Para materializar la idea, se hizo una sesión de maquillaje, fotografía y video, en la que aparecieron y desaparecieron distintas barreras de género entre las personas participantes. A esta sesión llegaron por grupos en horarios establecidos para el maquillaje que fue realizado por tres personas, para luego pasar a la sesión fotográfica y la grabación de video.

#### **Figuras 20 y 21**

Sesión de maquillaje



La comunicación con las maquilladoras fue esencial para resaltar los rasgos y la identidad de cada persona, aportando a fortalecer el empoderamiento y la autoestima con el reconocimiento de su imagen y permitiendo un espacio de cuidado y estelaridad

hacia la creación. Para vari\*s fue impactante y sorprendente, pues algunas mujeres no acostumbran a maquillarse y para la mayoría de los hombres fue su primera vez. Cuando llegó uno de los participantes hombres y supo que iba a ser maquillado pensó: ¡Pero si yo soy hombre, yo no me maquillo! Y al instante se respondió a sí mismo: “¡Ah! Vamos a dejar ese machismo “y se dejó maquillar”, manifestó.

Una vez con el maquillaje, peinado, accesorios y objetos seleccionados, cada participante se ubicó bajo los reflectores para presentarse ante la cámara. El ambiente se llenó de flores, plumas, collares tribales, paleta de pintura, pinceles, pinturas faciales, patrones de telas de diversas texturas, algún\*s con franca sonrisa, otras sonrisas tímidas, era como volver a ser niñ\*s y dejar volar toda la imaginación. Para el momento de grabar el video cada persona escogió la frase que más le resonó de la lista de “Soy Más qué...” con afirmaciones de patrones repetidos cotidianamente:

#### **Figuras 22 y 23**

Sesión de fotografía y video



1. Soy más qué lo que ves
2. Soy más qué lo que piensas
3. Soy más qué lo que imaginas

4. Soy más que lo que parezco
5. Soy más que un estereotipo
6. Soy más que una ropa
7. Soy más que un trabajo
8. Soy más que un estrato social
9. Soy más que una moda
10. Soy más que un número
11. Soy más que un apellido
12. Soy más que un género
13. Soy más que un sueño
14. Soy más que un nombre
15. Soy más que un cuerpo
16. Soy más que un diploma
17. Soy más que un idioma
18. Soy más que una cultura
19. Soy más que un color
20. Soy más que una raza
21. Soy más que una historia
22. Soy más que un personaje
23. Soy más que este rostro
24. Soy más que esta vida
25. Soy más que un millón de palabras
26. Soy más una idea
27. Soy más que una imagen
28. Soy más que un rol
29. Soy más que una profesión
30. Soy más que un discurso
31. Soy más que una obra
32. Soy más que un arcoíris

33. Soy más que un puño en alto
34. Soy más que una victoria
35. Soy más que una mirada
36. Soy más de lo que he sido hasta hoy
37. Soy más que un juego
38. Soy más que un tejido
39. Soy más que una campesina
40. Soy más que una edad
41. Soy más que un relato

En estas frases, en su escogencia personal y decisión de nombrarlas ante la cámara con mirada firme y directa configuran una narrativa de resistencia y afirmación identitaria frente a los estereotipos sociales que tienden a reducir la complejidad humana a etiquetas simplistas. El leitmotiv “Soy más que...” actúa como una estrategia discursiva que interpela los mecanismos de clasificación social y devela la superficialidad de las categorías impuestas desde estructuras de poder (género, clase, raza, etc).

Cuestionando las formas en que la sociedad categoriza a las personas desde atributos externos, materiales o visibles (ropa, trabajo, apellido, género, raza, etc.). Judith Butler (2001) advierte sobre la 'performatividad' de las identidades, señalando cómo los estereotipos no son descripciones fieles, sino expectativas impuestas. Las frases subrayan que el ser humano no puede reducirse a una imagen, un título académico, un color de piel o un estatus económico.

Cuestionando las construcciones simbólicas (cultura, idioma, profesión, obras, símbolos como el arcoíris o el puño en alto) que, si bien son espacios de representación, también pueden encasillar. Stuart Hall (1997) plantea que las representaciones no son reflejos neutrales, sino prácticas culturales cargadas de

significados que pueden ser inclusivos o excluyentes. Estas frases demandan ver al ser humano más allá de las etiquetas culturales o de los roles sociales estereotipados.

Afirmando identidades dinámicas, en constante construcción, que no se agotan en las narrativas impuestas (nombre, historia, edad, relatos). Paulo Freire (1970) defiende que la educación liberadora parte del reconocimiento del 'ser más', un ser humano en proceso, que no se reduce a lo que ha sido o parecido ser. Haciendo un llamado a desnaturalizar las estructuras de desigualdad que se perpetúan en la discriminación por género, raza, ocupación o lugar de origen (campesina). Kimberlé Crenshaw (1989) señala cómo la interseccionalidad revela la superposición de opresiones múltiples. Decir 'Soy más que...' es desafiar la mirada estigmatizadora que vincula clase social, etnicidad y género con inferiorización.

Trascender lo material para hablar del mundo interior, de los sueños, ideas, emociones, y luchas simbólicas. El dramaturgo Augusto Boal (1979) en el Teatro del Oprimido habla de cómo el acto de narrarse a sí mismo permite subvertir las imposiciones externas, permitiendo una mirada que reconozca la profundidad emocional y simbólica de cada ser humano.

En general este conjunto de frases son una declaración contra la cosificación y simplificación de la identidad en un contexto de diversidad social. Cada frase actúa como un acto de autoafirmación que interpela las estructuras de poder y las lógicas normativas que buscan encasillar a las personas desde la apariencia, el origen, el género o el rol social. La propuesta discursiva apunta a caminos de emancipación, dialogando con los postulados de la educación popular, de la performatividad, la interseccionalidad y la teoría cultural, evidenciando la urgencia de construir sociedades donde la diversidad no sea motivo de exclusión sino de reconocimiento.

Posterior a dicha sesión, se condensaron los videos individuales en un único video como dispositivo audiovisual, y las fotografías individuales de cada participante

fueron intervenidas artísticamente por las y los integrantes del grupo de investigación Arte, Educación y Región, a partir de las fotografías que individualmente durante los laboratorios cada persona había intervenido con frases y dibujos sobre sus mundos visibles e invisibles, con sus textos reflexivos y poéticos, buscando reflejar la identidad mediante elementos que simbolizan la individualidad, gustos, afinidades, sueños, realidades, luchas, deseos y quehaceres.

**Figura 24**

Fotografías de los retratos intervenidas digitalmente por el grupo de investigación Arte, educación y Región.



Como ejercicios de **auto-representación crítica y colectiva**, de creación artística, acto político y pedagógico en el contexto de la educación artística y la construcción de identidad que movilizó diferentes acciones más allá de lo visible. El retrato fotográfico ha sido históricamente un dispositivo de poder que desde sus inicios fue altamente excluyente ¿Quién merece ser retratado? gobernantes, el clérigo y la elite

social, utilizado para fijar y clasificar identidades desde cánones estéticos, raciales y de género. Estos ejercicios subvierten esa tradición al devolverle a las personas el poder sobre su propia representación. La intervención artística de los retratos permite descomponer las capas de “lo que la imagen muestra” y superponer significados que emergen de sus mundos visibles e invisibles. Aquí la imagen deja de ser un reflejo unívoco y se convierte en un espacio de enunciación personal.

Judith Butler (2001) advierte sobre cómo los cuerpos son leídos y producidos socialmente a partir de normas culturales. Esta práctica permite desarticular esas normas al problematizar la mirada externa y proponer una contra-mirada desde la subjetividad. El acto de intervenir físicamente los retratos (dibujar, escribir, rayar, re-significar) como un ejercicio de alfabetización cultural donde las personas “leen y reescriben” sus propias imágenes, cuestionando las narrativas impuestas por los medios, la cultura dominante o las estructuras de poder. representando un gesto de apropiación simbólica que conecta el cuerpo, el pensamiento y el lenguaje, la manualidad del gesto es esencial porque introduce la “huella humana” como testimonio de existencia y consciencia del existir. Augusto Boal (1979) plantea que el acto creativo es un acto político porque es, en sí mismo, una forma de acción transformadora. El uso de frases, dibujos y textos poéticos elaborados por las y los participantes, sobre sus experiencias personales, sociales y culturales, opera como un proceso de resemantización: las identidades no son “capturadas” por la cámara, sino construidas por quienes se narran a sí mismos.

El ejercicio no busca retratar “esencias” individuales, sino construir un palimpsesto identitario donde cada capa (imagen, dibujo, texto) dialoga con las otras, evidenciando cómo la identidad es un proceso de constante reescritura. Stuart Hall (1997) afirma que la identidad es siempre una posición enunciativa, nunca un punto fijo, sino un campo de negociación entre lo individual, lo cultural y lo histórico.

Evidenciar cómo las identidades se componen de elementos visibles (oficios, colores, símbolos) y elementos invisibles (sueños, miedos, deseos, luchas), cuestionando las representaciones hegemónicas que simplifican la diversidad a partir de estereotipos visuales. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), esta práctica configura un acto de pedagogía emancipadora, ya que promueve la reflexión crítica sobre la propia existencia y el contexto social. Al escribir sobre sus realidades y sueños, los participantes no solo crean, sino que generan conciencia sobre sus derechos, su dignidad y su rol como sujetos transformadores.

Este proceso no solo visibiliza la diversidad étnica, de género, de oficios y generaciones, sino que la celebra como una poética de la complejidad. Cada retrato intervenido se convierte en un testimonio vivo de la riqueza humana, en el que los símbolos personales (colores, palabras, trazos) dialogan con las realidades colectivas (memorias, luchas, territorios).

Materializando, de forma estética y sensible, la noción de que cada identidad es un entrecruce de subjetividades, donde lo singular y lo plural se entretejen no solo para construir imágenes bellas o testimoniales, sino que constituye un **acto político de autodefinición** frente a las narrativas reductoras del poder. Al articular fotografía, intervención manual, escritura poética y reflexión colectiva, se construye un dispositivo pedagógico y artístico para la **construcción consciente de identidad y ciudadanía crítica**.

### ▪ Fase III de Socialización

Figura 25

Postal lado A



A partir del proceso de co-creación en esta fase se consolidaron tres dispositivos artísticos y pedagógicos compuestos por: una instalación fotográfica de 36 retratos intervenidos con su respectivo texto, una postal, un video de 2.08 minutos de duración el cual se encuentra en el siguiente enlace y QR:

**[https://www.youtube.com/watch?v=TduTaTgPH\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=TduTaTgPH_w)**

Figura 26

Código QR video Soy Mas que... Rompiendo barreras en YouTube



SOY MÁS QUE...  
ROMPIENDO  
BARRERAS

Para el montaje de la exposición se fabricaron 18 estructuras metálicas de seis colores distintos, y rectangulares a modo de bastidor como soporte de doble cara de las 36 fotografías realizadas, a modo de esculturas itinerantes individuales de composición colectiva en el espacio.

Estos fueron expuestos en el centro comercial Gran Plaza Florencia, que al ser el más grande de la ciudad recibe la visita de diferentes grupos poblacionales, siendo un escenario apropiado para socializar el resultado de un proceso que habla de la diversidad y la equidad y suscita diálogos necesarios en la colectividad.

**Figura 26**

Invitación inauguración de la exposición



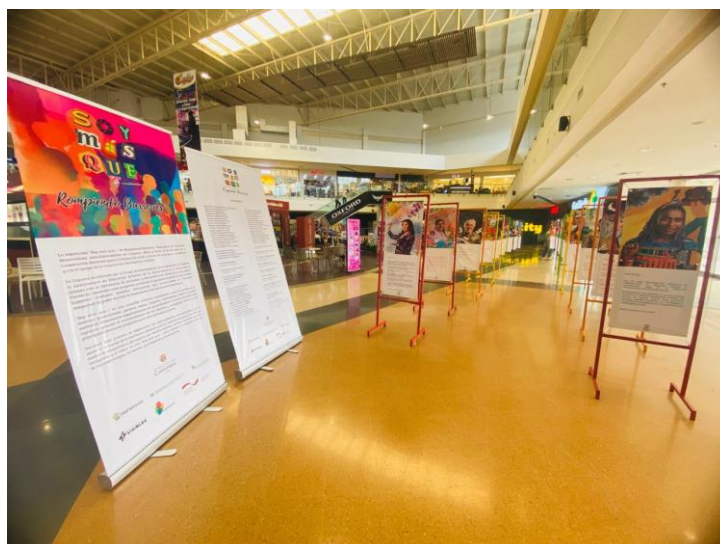
El viernes 4 de abril de 2025, previo a la exposición inaugural, se realizó un conversatorio ante un público amplio, en el cual participaron Joan Rodríguez de la Corporación Movimiento Visibles, la secretaria de Inclusión y Reconciliación Social de Florencia, María del Rosario Polo; Lina Archila, asesora del proyecto PazDiversa de la Cooperación Alemana para el Desarrollo GIZ; 5 representantes del grupo cocreador, quienes expusieron las experiencias del proceso que impactaron sus

vidas. Contamos con las voces de Mireya Quiñones Quiñones, docente y fundadora de la Red de Mujeres Afrocaqueteñas -FREMA; Yulieth Cubillos García, enlace de la población LGTBIQ+ de la Secretaría de Inclusión Social de Florencia; Alexandra Bermúdez Torres, mujer trans, psicóloga y enlace territorial de la Corporación Movimiento Visibles; Alexandra Constanza Jiménez Quisaboní y Sergio Peña Calderón, estudiantes de la Licenciatura en Educación artística e investigadores del grupo de investigación Arte, Educación y Región de la Universidad de la Amazonia, y la docente y líder de dicho grupo Paola Gamboa Alzate.

Una vez se cerró el conversatorio, se compartió con el público un jugos amazónicos de açaí, copoazú y arazá, y se le invitó a observar la exposición “Soy más qué...” puesta en la entrada principal del Centro Comercial Gran Plaza Florencia. Allí las personas observaron las 35 fotografías con sus textos y al final, en el panel número 36 encontraron el texto “Tu eres más que...” donde algunas personas tuvieron la oportunidad de ser maquilladas in situ y tomarse una foto instantánea para ser pegada en este panel y ser partícipe de la exposición.

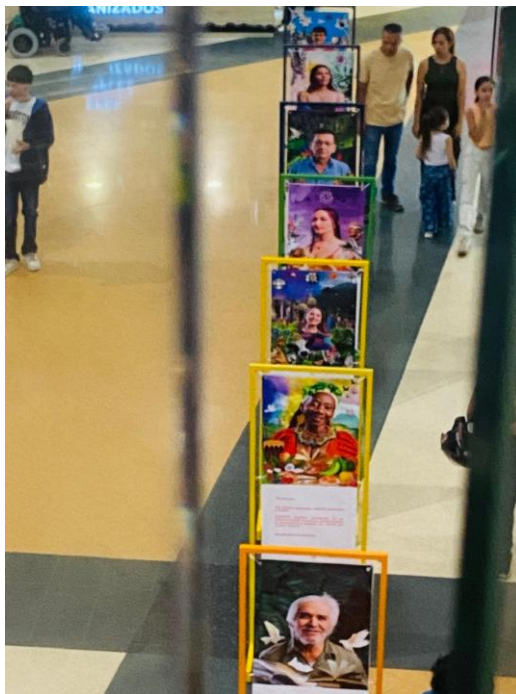
**Figura 27**

Fotografía de la exposición Soy más qué... en el Centro Comercial Gran Plaza Florencia



**Figura 28**

Fotografía de la exposición Soy más qué... en el Centro Comercial Gran Plaza Florencia

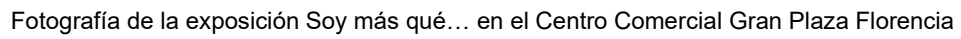


**Figura 29**

Fotografía de la exposición Soy más qué... en el Centro Comercial Gran Plaza Florencia



Fotografía de la exposición Soy más qué... en el Centro Comercial Gran Plaza Florencia



La exposición con enfoques artísticos y pedagógicos tuvo un impacto personal y como grupo sobre la individualidad y la colectividad en la diferencia, por lo tanto, hacia el respeto y el reconocimiento del valor de la vida de cada ser humano como una puntada fundamental del gran tejido social que soporta al mundo.

Apostándole a la mediación resolutive entre los conflictos más profundos y estructurales humanos, que se han normalizado en la cotidianidad y perpetuado en el tiempo, que, al ser visibilizados, analizados y procesados de forma creativa, llevan al ser humano a vivir experiencias sanadoras a partir de la afable invitación a reflexionar, simbolizar y re simbolizar lo ocurrido, transformando realidades crueles en poéticas reveladoras de otros mundos posibles, tanto para quienes lo realizan como para quienes observan y se identifican en la otredad.

Suscitando el reconocimiento al interior del grupo focal y del público a la creación de posibilidades simbólicas para ayudar a visibilizar para derribar las principales barreras como: Discriminación y estigmatización social, desigualdad en el acceso a servicios, violencia basada en prejuicios, normas culturales y tradiciones patriarcales, falta de protección legal, invisibilización y falta de representación, relaciones de poder desiguales y resistencia al cambio cultural entre otras, que afectan a las poblaciones y grupos en situaciones de vulnerabilidad o marginación, como las mujeres, pueblos y comunidades étnicas, población LGTBIQ+, jóvenes, niños y niñas, adultos mayores, personas en condición de discapacidad, y minorías políticas y religiosas y a la humanidad en general, impidiendo el goce de los Derechos Humanos y la Equidad de Género durante la implementación del Acuerdo Final de Paz, y que deben ser reconocidas para crear alternativas positivas del buen vivir.

### **Replicabilidad de la exposición y proceso**

Con el proceso, la exposición y el video “Soy más que... Rompiendo Barreras, Caquetá”, los entes gubernamentales, instituciones educativas, colectividades y

asociaciones, pueden generar espacios de diálogo y reflexión sobre experiencias de vida desde las barreras sociales y más allá de las mismas con enfoques conceptuales como: Artísticos, interseccionales, psicológicos, psicosociales, pedagógicos, de género, empoderamiento, salud mental y bienestar.

Replicado en diversas poblaciones para generar más dispositivos consensuados con las personas participantes, para promover una cultura de respeto y reconocimiento de la diversidad humana que fortalezca la democracia y proteja los derechos ciudadanos, desde la equidad de género y estrategias artísticas y psicosociales que contribuyan a la reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización para una paz diversa e inclusiva a partir de espacios de diálogo y reflexión.

### **Resultados de la exposición “Soy más que... Rompiendo Barreras, Caquetá”**

1. Reconocimiento de la diversidad humana.
2. Mayor visibilización de las problemáticas que enfrentan las poblaciones diferenciales en Florencia-Caquetá.
3. Incremento en la conciencia comunitaria sobre la importancia de la diversidad y la igualdad de género.
4. Fortalecimiento de las capacidades emocionales y sociales de las personas de las poblaciones diferenciales.
5. Transformación de narrativas culturales y sociales discriminatorias hacia relaciones más inclusivas y equitativas.
6. Itinerancia del dispositivo artístico y pedagógico que sirva como vehículo de sensibilización y cambio social.

### **Buenas Prácticas**

El proyecto Rompiendo Barreras en Florencia no fue solo una intervención social, sino un proceso profundamente humano, que tocó el alma de una comunidad y la invitó a

verse con nuevos ojos. A lo largo de sus fases —desde el mapeo hasta el lanzamiento de la exposición— se consolidaron buenas prácticas que marcaron el camino hacia una verdadera inclusión. Aquí celebramos esas prácticas que hicieron de este proyecto algo memorable:

## **1. Mapeo diverso y representativo desde el inicio**

Se realizó un ejercicio de mapeo amplio y consciente, que permitió convocar a una mesa multisectorial plural y auténticamente diversa, con representación de mujeres, hombres, personas LGBTIQ+, comunidades afro, indígenas, campesinas, personas mayores, jóvenes, niñez, líderes y lideresas.

Del total de 35 personas participantes en el proceso de mapeo de actores para el proyecto Rompiendo Barreras, la distribución por género fue la siguiente:

- Mujeres: 24 participantes, lo que representa un 68,6% del total.
- Hombres: 8 participantes, equivalentes al 22,9%.
- Personas no binaries: 3 participantes, que constituyen el 8,6%.

Esta distribución muestra una participación mayoritaria de mujeres, lo cual es altamente significativo dado el enfoque del proyecto en promover la inclusión, especialmente de mujeres rurales. La representación femenina supera los dos tercios del total, lo que evidencia una presencia activa y protagónica en las etapas clave del proceso, como las mesas de cocreación y el diálogo colectivo.

Además, la inclusión de personas no binaries en un 8,6% del total refuerza el compromiso del proyecto con la diversidad de género y la visibilización de identidades no hegemónicas, contribuyendo así al derribamiento de estereotipos y a la creación de espacios seguros y representativos.

En términos de equidad de género, si bien la participación fue numéricamente más alta en mujeres, esto no implica un desequilibrio, sino más bien una respuesta positiva a los esfuerzos de inclusión y empoderamiento femenino, especialmente en contextos donde históricamente su participación ha estado limitada. La composición del grupo sugiere que el proyecto ha logrado no solo convocar, sino también generar condiciones reales de participación activa y significativa para personas de todos los géneros.

La distribución observada indica que se cumplió con el objetivo de inclusión en cuanto a género, y que se logró un avance importante en términos de participación diversa y equitativa. Este balance fue un elemento positivo para el desarrollo de las mesas de cocreación, fomentando la ruptura de roles tradicionales y enriqueciendo las discusiones desde múltiples perspectivas identitarias.

## **2. Espacios seguros y de confianza**

Cada sesión fue pensada para ser un lugar seguro. Las personas participantes se sintieron libres, escuchadas y validadas, incluso aquellas que por primera vez se acercaban a estos espacios. Hubo un cuidado especial por generar confianza emocional y respeto mutuo, desde lo cotidiano hasta lo simbólico.

## **3. Uso constante del lenguaje inclusivo**

A lo largo de todo el proceso se promovió y practicó un lenguaje respetuoso e inclusivo, que reconociera a todas las identidades y expresiones de género, contribuyendo a una cultura de respeto y reconocimiento.

## **4. Respeto profundo por la identidad y autonomía de cada persona**

Durante las sesiones fotográficas y audiovisuales se respetaron los gustos, estilos y formas de expresión de cada participante. Cada imagen y cada testimonio se

construyó con consentimiento informado, cuidando el derecho a la imagen y valorando la singularidad de cada ser.

### **5. Atención cuidadosa y dignificante en todos los detalles**

Desde los saludos y el trato amable, hasta los refrigerios y la ambientación de los espacios, todo fue pensado con esmero, para que las personas se sintieran valoradas, bienvenidas y cómodas. Cada detalle fue un acto de hospitalidad.

### **6. Diseño metodológico sensible y participativo**

El proceso se estructuró en fases que partieron del yo hacía lo colectivo: primero la sensibilización, luego la cocreación desde la imaginación y el arte, y finalmente la socialización en una gran exposición. Este orden permitió un proceso transformador, tanto interno como comunitario.

### **7. Respeto por la idiosincrasia y los tiempos del territorio**

Se honró la diversidad cultural y territorial de Florencia, adaptando las metodologías a sus ritmos, costumbres y formas de relacionarse. Esto facilitó una mayor apropiación y legitimidad del proceso entre los actores locales.

### **8. Participación de instituciones clave**

Se contó con el compromiso de las secretarías de inclusión, reconciliación social y los enlaces de género, diversidad sexual, afro e indígena y la universidad quienes sumaron al proceso con presencia activa y validación institucional.

### **9. Integración del arte como vehículo de transformación**

El arte fue protagonista. Las sesiones creativas y la exposición “Soy más que...” permitieron visibilizar identidades, romper estigmas y construir nuevas narrativas

desde la imagen y el símbolo. Fue una forma de decir con el cuerpo, con el rostro, con el gesto.

## **10. Colaboración de aliados estratégicos**

El apoyo de la Secretaría de Inclusión y Reconciliación Social, con sus enlaces, de la Universidad de la Amazonia y Centro comercial Gran Plaza para el evento de lanzamiento permitió ampliar el alcance del proyecto y conectar con públicos diversos. La participación activa de los medios de comunicación también amplificó la voz del proyecto en la ciudad.

## **11. Ambiente alegre, colaborativo y sin novedades negativas**

Todas las actividades se desarrollaron en un ambiente de alegría, respeto, colaboración y entusiasmo, sin incidentes. Las personas no solo participaron, sino que disfrutaron, se emocionaron y se sintieron parte de algo más grande.

Estas buenas prácticas no son solo logros del proyecto, sino semillas para futuras experiencias. Son huellas que muestran que sí es posible construir procesos desde el cuidado, la escucha, el arte y la inclusión profunda.

## **Conclusiones**

El proyecto “Soy más que... Rompiendo Barreras” demuestra que el arte es una expresión estética con el poder de contribuir a la transformación cultural, social y política. Al desnaturalizar los estereotipos y permitirse la auto-representación de identidades diversas, el arte se convierte en un campo de reflexión simbólica donde las personas resignifican su lugar en el mundo.

Los laboratorios de creación fueron espacios dialógicos donde quienes participaron construyeron saberes desde la experiencia, el cuerpo y la palabra. Cada texto y cada imagen intervenida fueron un acto de resistencia frente a la estigmatización. Aquí la

educación artística se ha configurado como un acto político que promueve la conciencia de sí mismas, la empatía y la acción transformadora. Desde la lente de la interseccionalidad, se lograron visibilizar las barreras específicas que enfrentan las poblaciones diversas en Florencia, promoviendo un reconocimiento de las diferencias no como motivo de fragmentación, sino como una riqueza que potencia la cohesión social.

Siendo la consolidación de un dispositivo expositivo itinerante una construcción de memorias colectivas de resistencias y reconocimientos. Este ejercicio de memoria posibilita la reconstrucción del tejido social, rompiendo silencios históricos y permitiendo que las voces de mujeres, población LGBTIQ+, comunidades étnicas y otros sectores excluidos sean visibilizadas y escuchadas, favoreciendo procesos de reconciliación, tolerancia y convivencia.

La propuesta metodológica aporta al tejido de una consecución de una paz diversa e inclusiva, en la que las poblaciones diferenciales puedan ejercer plenamente sus derechos humanos. Mediante el arte y el enfoque psicosocial, se contribuye en la difuminación consciente de barreras estructurales y culturales, promoviendo una sociedad más equitativa y respetuosa.

Uno de los grandes aportes del proyecto es su capacidad de replicabilidad en otros contextos. Al haber construido una metodología flexible y sensible al territorio, “Soy más que...” se presenta como un modelo adaptable a diferentes poblaciones y escenarios, garantizando la sostenibilidad del impacto mediante procesos de sensibilización y transformación desde el arte y la educación.

“Soy más que... Rompiendo Barreras” es una apuesta integral donde el arte y la educación confluyen como lenguajes de conciencia, resistencia y creación de nuevos imaginarios sociales. En el contexto de Florencia, Caquetá, este proyecto representa una forma de reparación simbólica de las identidades diversas y el empoderamiento

de voces silenciadas, contribuyendo a la implementación efectiva del Acuerdo Final de Paz desde la cotidianidad y la sensibilidad. El proyecto demuestra que la paz no es solo un acuerdo político, sino un proceso cultural y pedagógico que se teje desde la diversidad, el reconocimiento y la acción colectiva.

## **Referencias bibliográficas**

Butler, J. (2001). *El Género en Disputa*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.

Boal, A. (1979). *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Comisión de la Verdad. (2022). *Informe Final: Hallazgos y Recomendaciones*. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

GIZ. (2025). *Propuesta metodológica artística, psicosocial y pedagógica: Rompiendo Barreras para una Paz Diversa*. GIZ Colombia.

Movimiento Visibles. (2025). *Sistematización de la experiencia del proyecto 'Rompiendo Barreras – Paz Diversa'*. Corporación Movimiento Visibles.

Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación. (2024). *Proceso de actualización del Plan Marco de Implementación (PMI) del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.

[https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso\\_Actualizacion\\_PMI.pdf](https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Proceso_Actualizacion_PMI.pdf)

Lederach, J. P. (1997). Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. Washington: United States Institute of Peace Press.

Quintero, B. (2025). Orientaciones técnicas para la construcción de metodologías territoriales de co-creación del proyecto Rompiendo Barreras. Movimiento Visibles.

Universidad de la Amazonía. (2025). Bitácora de sesiones de co-creación Rompiendo Barreras. Grupo de Investigación Arte, Educación y Región.



**Silvia Alejandra Rey González**  
🇨🇴 **Colombia**

Licenciada en Filología e Idiomas y Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Pertenece al Nodo Bogotá (1999) y al comité de publicaciones de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguajes (2013). Su experiencia profesional se ha centrado en procesos de formación docente desde el área de lenguaje, la evaluación formativa y la pedagogía por proyectos, así como en el acompañamiento a la escritura académica de docentes innovadores e investigadores.

En la actualidad se desempeña como correctora de estilo en la Editorial Aula de Humanidades. En el campo del arte es soprano en distintos coros polifónicos, en especial, en el Coro Santa Fe de Bogotá (1996-1999), Sociedad Coral Santa Cecilia (1996-2001), Coro Fundación de Zarzuela Jaime Manzur (1997, 2010-2019), Coro de la Ópera de Colombia (2006-2025) y Cuarteto Líbero (2024-2025).

## ¡Y hay a la orilla una barca que está deseando partir! 11

*And there is a boat at the shore that is eager to depart!*

Silvia Alejandra Rey González<sup>12</sup>

### Resumen

Entre agosto y noviembre de 2024 el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, bajo la coordinación del Equipo de Educación Artística, auspició el desarrollo de una nueva investigación sobre los modos en que acontece la educación artística en Colombia, centrando ahora su atención en el Cesar, Caquetá y San Andrés, en tanto representan aquellos territorios atravesados por tensiones de distinto orden a lo largo de su historia, permeando la educación en general y la educación artística en particular. Se caracterizaron experiencias del sector educativo formal y del sector no formal donde se adelantan valiosos procesos de formación artística —a veces desconocidos y poco divulgados—, que crean amplios y diversos marcos de conocimiento local, atendiendo la diferencia y promoviendo la construcción de Paz. La finalidad fue rescatar, amparar y documentar los saberes contruidos y acumulados en el tiempo, construyendo un acervo de archivos vivos que materializan lo transmitido, esto es, las prácticas de los maestros, los contextos que particularizan su trabajo, los aprendices a los que acompañan y los temas que se abordan y trascienden, a su vez, a las prácticas socioculturales y artísticas de las comunidades al generar cambios en sus hábitos, gustos y percepciones corporales dando sentido del mundo que habitan.

**Palabras clave:** Educación artística, archivo vivo, capital cultural, maestros, aprendices, lo transmitido, Cesar, Caquetá, San Andrés.

---

<sup>11</sup> Título tomado del segundo verso del poema *Abril enamorado* de Meira Delmar (2019, p. 11).

<sup>12</sup> Hizo parte del equipo de sistematización del proyecto de investigación adelantado en 2024 por MinCulturas, en calidad de contratista. Es Licenciada en Filología e Idiomas y Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y actual integrante del Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguajes —Red Lenguajes— sareyg@unal.edu.co.

## **Abstract**

Between August and November 2024, the Ministry of Culture, Arts, and Knowledge, under the coordination of the Arts Education Team, sponsored new research on the ways in which arts education takes place in Colombia, focusing its attention on Cesar, Caquetá, and San Andrés, as these territories have been affected by tensions of various kinds throughout their history, permeating education in general and arts education in particular. Experiences were characterized in the formal and non-formal education sectors where valuable arts training processes are carried out—sometimes unknown and little publicized—which create broad and diverse frameworks of local knowledge, addressing differences and promoting the construction of peace. The aim was to rescue, protect, and document the knowledge built up and accumulated over time, creating a collection of living archives that give tangible form to what has been transmitted, that is, the practices of teachers, the contexts that characterize their work, the apprentices they accompany, and the topics they address and transcend, in turn, the sociocultural and artistic practices of communities by generating changes in their habits, tastes, and bodily perceptions, giving meaning to the world they inhabit.

**Keywords:** Arts education, living archive, cultural capital, teachers, apprentices, transmitted knowledge, Cesar, Caquetá, San Andrés.

## **El cauce a ser recorrido**

En el segundo semestre del año 2024 un equipo de trabajo interdisciplinario fue convocado por MinCulturas para asumir una investigación de orden cualitativo con el fin de “indagar los modos en los que se desarrollan procesos de educación artística en el país, tanto en instituciones del sistema educativo como las del sistema cultural, en procesos comunitarios y autogestionados, y de prácticas artísticas abiertas, no necesariamente inscritas en las divisiones modernas académicas de las artes” (MinCulturas, 2024, p. 16)<sup>13</sup>. En esta perspectiva se da inicio a un viaje hacia tres

---

<sup>13</sup> «Este proceso de investigación sobre los modos en que acontece la educación artística en Colombia comenzó en 2023, como iniciativa del Equipo de Educación Artística de la Dirección de Artes, y consistió en retomar la línea de investigación dentro del Ministerio de las Culturas (en adelante,

regiones del territorio colombiano —Caquetá, Cesar y San Andrés— repletas de experiencias en educación artística, deseosas de ser visibilizadas a medida que los equipos<sup>14</sup> constituidos para visitar cada una de ellas, interactuaran con quienes habitan, transitan y protegen estos hermosos territorios para continuar creando y transmitiendo prácticas artísticas y de formación en arte a través de finos hilos de conocimiento colectivo, concebidos desde los saberes de sus ancestros.

Tras esta finalidad surgieron los maestros, los aprendices, los contextos (territorios) y lo transmitido (el saber) como categorías de análisis para orientar la nueva investigación basada en artes, partiendo de la recolección de aquellos archivos vivos<sup>15</sup> en forma de «documentos y relatos que nos recuerdan la importancia que tuvo el intercambio en las reflexiones y prácticas de personas que

En este contexto, fue necesario para el equipo de investigadoras y de sistematizadores aclarar que se trataba de recoger no solo textos, materiales u objetos artísticos, sino las voces de distintos tiempos y lugares posibles de ser entrelazadas en un diálogo en torno a los saberes que se han construido y transmitido mientras se vive el arte y se alimenta la educación en un intercambio simbólico en el que los estudiantes «interactúan con lo transmitido en forma activa, reflexionando y recreando lo que se pone en circulación» (MinCulturas, 2024, p. 34). Un trabajo de observación

---

MinCulturas), apoyándose en la creación del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (en adelante, Sinefac), como estrategia de fortalecimiento» (Marismas, 2024, p. 14). Proceso que logró su continuación en 2024 dejando su registro en la publicación de MinCulturas del mismo año, bajo el título *Marismas. Archivos sobre educación artística en Caquetá, Cesar y San Andrés*, cuyos hallazgos soportan esta ponencia.  
intentaron, en algún momento de la historia, pensar la educación artística» (MinCulturas, p. 10).

<sup>14</sup> La presente investigación contó con dos equipos interdisciplinarios que dialogaron durante todo el proceso para llegar a acuerdos en medio de la incertidumbre y la diversidad propia de los escenarios artísticos a ser reconocidos: un equipo de investigación multidisciplinar proyectado por Beatriz Carvajal en diálogo con Silvana Andrea Mejía, Mónica Lucía Suárez y Lina María Vargas, incluyendo una investigadora visual, Zully Sotelo; y un equipo de sistematizadores conformado por Flor Azucena Rocha, Diego Alexander Agudelo y Silvia Alejandra Rey, encargados de recoger las fuentes primarias *in situ* con el fin de describir las experiencias de educación artística observadas en los tres territorios visitados.

<sup>15</sup> El archivo “vivo” es aquel que está por ser construido, en contraposición al archivo “muerto” que está en una institución, un repositorio o una biblioteca. Diferencia propuesta por el doctor en filosofía Bruno Tackels de quien esta investigación tomó el concepto de archivo.

y registro minucioso de los tiempos y los espacios (Gardner, 2000), las proxemias y dinámicas sociales (Bernstein, 1990), los imprevistos, las disposiciones ambientales y materiales, y demás elementos que condicionan tanto las prácticas pedagógicas propias del proceso de educación artística, como las prácticas artísticas en sí mismas.

De ese modo se reconocía el modo en que eran tratados los contenidos y los temas académicos en un intercambio del vasto capital cultural de los aprendices, docentes y sabedores abordados, al estar mediado por las prácticas pedagógicas imbuidas en contextos socioculturales cargados de historia, tradición y conflicto. Se develaban así los contextos educativos apoyados en las interacciones socioculturales y artísticas propias de las regiones vinculadas en la investigación, identificando «el papel de la transmisión en lo que se enseña como tradición y lo que se enseña como innovación, en los términos en que pueden encontrarse, en el campo de la educación artística» (MinCulturas, 2024, p. 33). Se focaliza entonces la mirada desde la propuesta sobre la transmisión de Bourdieu porque resignifica el valor social y el capital cultural objetivado que viene siendo incorporado también por otras instituciones sociales formales —casas de la cultura— y no formales — organizaciones artísticas comunitarias, entre otras— a las prácticas socioculturales y artísticas de las comunidades al generar cambios en los hábitos, gustos y percepciones corporales de las comunidades involucradas en sus prácticas educativas.

Entre tanto, fueron dispuestas las estrategias encaminadas a construir un banco de archivos vivos de diversos orígenes artísticos en cuyos matices fuese posible «reconocer que la historia de la educación artística discurre por un sin fin de senderos y cauces, y que debajo de sus pupitres, detrás de los cuadernos y cuerpos que crean movimiento, existe un material que pocas veces nos proponemos registrar» (MinCulturas, 2024, p. 11).

Se trazó así un horizonte de trabajo que se debatió entre la incertidumbre de lo no conocido y el reto de hallar el modo de develar de aquellas prácticas artísticas lo intangible, al seguir las huellas que dejan tras de sí aquellos archivos vivos conocidos

sólo por sus propios auditorios en los escenarios dispuestos al disfrute del arte, donde se aprende que pueden ser perpetuados con nuevos sentidos y trasfondos desde sus encantos originarios. El recorrido durante la recolección de los archivos vivos identificados en las tres regiones visitadas estuvo marcado por grandes diferencias, resultado de las características de sus contextos políticos, sociales y culturales, dejando una marca indeleble en los registros que dan cuenta de las condiciones particulares y contrastantes que tiñen de luces y sombras los escenarios de aprendizaje artístico, en cuyas manifestaciones culturales se transversalizan sus discursos de resistencia y poder creativo, como se muestra más adelante al abordar ciertos momentos de lo que fue la sistematización de la investigación.

### **Diversos sentidos entre las voces del río y el mar:**

#### **Los hallazgos**

Esa constante incertidumbre que conlleva el investigar en el campo de la educación artística y la consecuente cavilación para trazar con absoluta certeza la ruta de navegación, nos llevó a trasegar por distintos pasillos o canales de un mismo laberinto acuoso por los que avanzamos con determinación para luego extraviarnos y más adelante, en una fluctuación inesperada, volvernos a encontrar en medio de un aluvión conceptual tras el que fluiría nuestra investigación. Es el reto al que se enfrenta cualquier investigación de orden cualitativo, y más si no se cuenta con un registro depurado y sistemático de aquellos archivos vivos que delimiten un contexto de partida de la educación artística en el país.

Al final, la investigación logró caracterizar lo que se viene trabajando en educación artística en los espacios visitados de cada departamento vinculado con esta investigación, tomando como soporte central aquellas conversaciones tomadas de las grabaciones en audio y video —realizadas con el aval de las comunidades—, además de las notas recogidas en las bitácoras construidas por cada sistematizador, junto con

los dibujos y las fotografías que recogieron los gestos, las emociones y hasta las dudas de los colectivos abordados durante este proceso de indagación.

En la tabla 1 se listan las entidades, las organizaciones y los participantes que fueron convocados y luego visitados en sus respectivas locaciones por los equipos de trabajo configurados desde MinCulturas, para asumir la recolección de los distintos archivos vivos identificados y seleccionados en cada región para la investigación. Gracias a la amplia disposición de estas instituciones de carácter formal e informal, y de sus interlocutores y representantes, fue posible establecer un diálogo edificante entre ellos y las investigadoras y los sistematizadores encargados de compilar un acervo de información para configurar un banco de datos actualizado, más «si no se cuenta con un registro depurado y sistemático de aquellos archivos vivos que delimiten un contexto de partida de la educación artística en el país» (MinCulturas, Informe de sistematización, 2024, p. 4)<sup>16</sup>.

*Tabla 1. Entidades, organizaciones y participantes*

| DEPARTAMENTO<br>MUNICIPIO | PARTICIPANTES                                         | ENTIDAD,<br>PROYECTO O<br>PROCESO | DESCRIPCIÓN                                                                                                               |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| San Andrés                | Conceição de Cristo<br>Gustavo Gassan<br>Guzmán Cross | Colegio Luis Amigó                | Colegio privado religioso – católico. Hay varios espacios de educación artística y contextual de la cultura sanandresana. |
|                           | Shaynna Ballestas                                     | Institución Educativa Bolivariano | Colegio público. Hay educación artística, pero en poco tiempo disponible semanal.                                         |

<sup>16</sup> Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Sistematización de experiencias náuticas y ribereñas. Cuadernillo 2: Informe de sistematización*. Bogotá: MinCulturas, Equipo de Educación Artística. Cabe anotar que este informe no se ha publicado, pero hace parte del informe final global, resultado de esta investigación.

|  |                                                                                     |                                                          |                                                                                                       |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Nuria Celis Steel                                                                   | Coro Sea Flower                                          | Proceso independiente de música coral con niños y niñas.                                              |
|  | Aurea Oliveira Santos                                                               | Casa para la Autonomía de las Mujeres                    | Entidad pública en la que se ofrecen espacios de educación artística y emprendimiento a mujeres.      |
|  | Joe Taylor                                                                          | Banda Juvenil de San Andrés y Fundación Cultural Unísono | Proceso mixto de música instrumental con jóvenes.                                                     |
|  | Julián Henrique Hermida Rojas<br>Gassan Guzmán Cross                                | Encarrete Isleño y Henrrieta Foundation                  | Proceso independiente de exhibición cinematográfica y de realización audiovisual con niños y jóvenes. |
|  | Marilyn Biscaino<br>(Se consultó trabajo de investigación de maestría y página web) | Ethnics Roots Festival                                   | Encuentro de expresiones artísticas y culturales interétnicas.                                        |

| DEPARTAMENTO<br>MUNICIPIO                                 | PARTICIPANTES                                                                                             | ENTIDAD,<br>PROYECTO O<br>PROCESO                                    | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cesar -<br>Valledupar                                     | Belia Orozco<br>Milena Patricia<br>Ávila Almario                                                          | Institución<br>Educativa Loperena<br>Garupal, sede<br>principal      | Colegio público. Hay<br>énfasis en educación<br>artística y procesos<br>transversales:<br>“Somos Colombia”.                                               |
|                                                           | Felix Movilla<br>Alexander<br>Moreno<br>Suárez<br>Martha Lucía<br>Navarro<br>Yoneira Sánchez<br>Hernández | Institución<br>Educativa<br>Loperena Garupal,<br>sede<br>Divino Niño | Colegio público. Hay<br>énfasis en educación<br>artística; Plan de<br>Lectura, Escritura y<br>Oralidad.                                                   |
| Cesar –<br>Resguardo<br>Indígena<br>Kankuamo,<br>Atánquez | Sofía Matilde<br>Arias<br>Benito Villazón                                                                 | Institución<br>Educativa San<br>Isidro Labrador                      | Colegio público de<br>educación propia,<br>resguardo indígena<br>kankuamo. Hay<br>proceso de<br>educación artística<br>comunitaria, “Danzar<br>es vivir”. |
| Cesar –<br>Valledupar, sector<br>Pescaíto                 | Yajamna Durán<br>Said Enrique<br>Ariza<br>Edwin Alfonso<br>Maestre                                        | Los libros que trae<br>el río                                        | Proceso<br>independiente de<br>educación artística<br>comunitaria con<br>énfasis en literatura.                                                           |
|                                                           | Nevis Johana<br>Sierra                                                                                    |                                                                      |                                                                                                                                                           |

| DEPARTAMENTO<br>MUNICIPIO       | PARTICIPANTES                                                             | ENTIDAD,<br>PROYECTO O<br>PROCESO   | DESCRIPCIÓN                                                                                                       |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caquetá -<br>Florencia          | Eliana Verónica Cortés<br>Lina Patricia Rodríguez<br>Iván Rodrigo Cabrera | Institución Educativa La Esperanza  | Colegio público. Hay énfasis en educación artística.                                                              |
|                                 | Fabio Valderrama                                                          | Festival Mambe                      | Proceso independiente de exhibición cinematográfica y de realización audiovisual.                                 |
|                                 | Paola Gamboa<br>Edilberto Monje<br>Estudiantes de Licenciatura            | Universidad de la Amazonia          | Universidad pública que ofrece el programa de Licenciatura en Educación Artística.                                |
| Caquetá – Belén de los Andaqués | Mariana García<br>Alirio González                                         | Escuela Audiovisual Infantil        | Entidad independiente de formación en comunicación comunitaria, fotografía, audiovisual y artes gráficas.         |
| Caquetá -<br>Curillo            | Juan David Realpe<br>Pérsides Rodríguez                                   | Casa de la Cultura Arte, Paz y Vida | Entidad pública local que ofrece educación artística a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con énfasis en danza |
|                                 | Gildardo Mendoza                                                          | Festival de Danza de Curillo        | Festival Departamental de Danza amazónica.                                                                        |

Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Marismas. Archivos vivos sobre educación artística en Caquetá, Cesar y San Andrés.*, Bogotá: MinCulturas, Equipo de Educación Artística, pp. 44-47.

## La Tras-Escena: La Sistematización<sup>17</sup>

Esfuerzo que aumentó en esta nueva fase de la investigación en educación artística porque, además de contar con más información recabada *in situ* para su análisis, la escritura sobre el proceso de sistematización se realizó a 6 manos. Ahora, la producción de conocimiento crítico, resultado de la descripción de las experiencias de educación artística observadas en los tres territorios visitados — Caquetá, Cesar y San Andrés Islas— debía, sobre todo, construir un metarrelato de reconstrucción del proceso de investigación vivido que, además, no riñera con las descripciones y análisis contruidos por el equipo de investigación, en su propósito de dar cuenta de los hallazgos identificados, a partir de las categorías definidas.

En consecuencia, lograr delimitar un horizonte de escritura para recoger el proceso de sistematización demandó el constante replanteamiento de su estructuración, incluso después de haber iniciado el tejido textual como equipo. El documento final fue el resultado de múltiples escrituras, reescrituras, lecturas y relecturas entre pares, generando un ejercicio de sistematización que propuso ir “más allá de la reflexión que un actor social realiza sobre [las] prácticas para reconstruirlas y aprender de ellas” (Ghiso, 2011, p. 5).

### ***Recolección y análisis de la información***

La tabla 2 recoge la sinopsis de las experiencias en educación artística identificadas durante esta investigación, junto con los diversos archivos vivos descritos en el informe final recién publicado<sup>18</sup> y recopilados en el informe final del equipo de sistematizadores<sup>9</sup>, en su intención de atestiguar sobre lo ocurrido en los encuentros con los protagonistas de las prácticas de educación artística en Caquetá, Cesar y San Andrés: profesoras, profesores, talleristas y gestores culturales.

---

<sup>17</sup> Este acápite da cuenta de algunos aspectos registrados en el segundo cuadernillo del informe final de la investigación titulado *Sistematización de experiencias náuticas y ribereñas*, no publicado, que compendia el proceso de sistematización en el marco de esta investigación.

<sup>18</sup> Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Marismas. Archivos sobre educación artística en Caquetá, Cesar y San Andrés*. Bogotá: MinCulturas, Equipo de Educación Artística. <sup>9</sup> Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Sistematización de experiencias náuticas y ribereñas. Cuadernillo 2: Informe de sistematización* (Documento inédito). Bogotá: MinCulturas, Equipo de Educación Artística.

Tabla 2. Experiencias en educación artística: origen de los archivos vivos

| <b>SAN ANDRÉS ISLAS</b>                                                                                                                                                |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Sector Sound Bay – Colegio Luis Amigó</b>                                                                                                                           |  |
| Entrevista con la profesora Conceição de Cristo                                                                                                                        |  |
| Cianotipia: Objetos, mar y arena                                                                                                                                       |  |
| Visita a la casa-taller Conceição de Cristo                                                                                                                            |  |
| <b>Sector Nord End</b>                                                                                                                                                 |  |
| Entrevista Julián Enrique Hermida Rojas – Director del festival de cine <i>Encarrete isleño</i>                                                                        |  |
| <b>Parque Simón Bolívar y barrio el Bait</b>                                                                                                                           |  |
| Entrevista con la profesora Aurea María Santos                                                                                                                         |  |
| Grupo focal con 10 mujeres entre los 16 y 70 años como asistentes a la clase de papel maché con la profesora Aurea María Santos: Casa para la Autonomía de las Mujeres |  |
| <b>Sector Loma Masamy Hill</b>                                                                                                                                         |  |
| Entrevista profesora Shaynna Ballestas                                                                                                                                 |  |
| Leporello: clase de Artística 7° - I. Bolivariano                                                                                                                      |  |
| <b>Sector Av. Newbal</b>                                                                                                                                               |  |
| Grupo de iniciación musical Colegio Luis Amigó "Gassan" - Gabinete de curiosidades                                                                                     |  |
| Grupo de Expresión Corporal Colegio Luis Amigó - Conceição de Cristo. Dibujo en gran formato                                                                           |  |
| Entrevista profesor de música John F. Pineda Mesino                                                                                                                    |  |
| Entrevista profesor y gestor Joe Taylor                                                                                                                                |  |
| <b>Sector Nord End - Casa de la Cultura</b>                                                                                                                            |  |
| Ensayo coro Góspel. Dibujo en gran formato                                                                                                                             |  |
| Entrevista profesora de canto Nuria Celis                                                                                                                              |  |

|                                                                                                       |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>CESAR</b>                                                                                          |  |
| <b>Resguardo Indígena Kankuamo, Atánquez - IE San Isidro Labrador</b>                                 |  |
| Activación: Fotografía instantánea con estudiantes                                                    |  |
| Activación: Gabinete de curiosidades - docente proyecto "Danzar es vivir"                             |  |
| Activación: Objetos poéticos - Integrantes proyecto "Danzar es vivir"                                 |  |
| Entrevistas individuales: Docentes proyecto "Danzar es vivir"                                         |  |
| <b>Valledupar - IE Loperena Garupal, Sede secundaria</b>                                              |  |
| Activación: Objetos poéticos estudiantes grado noveno                                                 |  |
| Entrevista: Rectora IELG, sede A                                                                      |  |
| Entrevistas individuales: Docentes proyecto "Somos Colombia"                                          |  |
| Grupo Focal: Estudiantes                                                                              |  |
| <b>Valledupar - IE Loperena Garupal, Sede Divino Niño</b>                                             |  |
| Activación: Rollos de papel con tiza - integrantes proyecto "Pileo"                                   |  |
| Entrevista individual: Coordinador sede Divino Niño                                                   |  |
| Grupo Focal: Docentes proyecto "Pileo"                                                                |  |
| Grupo Focal: Madres de estudiantes y estudiantes                                                      |  |
| <b>Valledupar, sector Pescaíto - Colectivo "Los libros que trae el río"</b>                           |  |
| Activación: Cianotipia con integrantes del colectivo, padres de los NN, niños y niñas, lideresas.     |  |
| Activación: Gabinete de curiosidades con integrantes del colectivo                                    |  |
| Cartografía en rollos de papel con integrantes del colectivo, lideresas y madres de los NN            |  |
| Entrevistas: Integrantes del colectivo                                                                |  |
| Entrevistas: Lideresas sociales                                                                       |  |
| Entrevistas: Madres de los niños                                                                      |  |
| Experiencias en orden de observación por municipio                                                    |  |
| <b>CAQUETÁ</b>                                                                                        |  |
| <b>Florencia - Licenciatura en Educación Artística y Cultural, Universidad de la Amazonia</b>         |  |
| Taller "Tejiendo el nido"                                                                             |  |
| Entrevista: Paola Andrea Gamboa y Edilberto Moje Méndez, profesores LEAC (Universidad de la Amazonia) |  |

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entrevista complementaria: Recorrido parque longitudinal (LEAC-Universidad de la Amazonia)       |
| <b>Florencia - Fundación Mambe</b>                                                               |
| Entrevista: Director del Festival Internacional Audiovisual Mambe                                |
| <b>Florencia - Institución Educativa La Esperanza</b>                                            |
| Comparsa "La unión del Caquetá y el Orteguaza"                                                   |
| Comparsa "Caminata de los jaguares"                                                              |
| Entrevista: Iván Rodrigo Cabrera Manrique                                                        |
| Activación: Gigantografía comparsa "Caquetá, tierra de la yuca brava"                            |
| Activación: Gigantografía comparsa "Florencia, monumento vivo"                                   |
| Activación: Gigantografía profesor Iván Rodrigo Cabrera (IELE)                                   |
| Activación: Gabinete de curiosidades (Iván Rodrigo Cabrera)                                      |
| <b>Belén de los Andaquíes (Escuela Audiovisual Infantil)</b>                                     |
| Entrevista: Coordinador Escuela Audiovisual Infantil y la Representante legal                    |
| Recorrido río Sarabando                                                                          |
| Activación: Cianotipos niños Escuela Audiovisual Infantil                                        |
| <b>Curillo (Casa de la Cultura "Arte, paz y vida")</b>                                           |
| Activación: Intervención dibujo pájaro Curillo (clase grupo de danzas infantil)                  |
| Ensayo grupo juvenil de danza "Bello atardecer" (folclor latinoamericano - danza del chontaduro) |
| Ensayo danza pájaro Curillo (clase grupo de danza infantil)                                      |
| Activación: Intervención dibujo pájaro Curillo (Casa derruida-tripleta Caquetá)                  |
| Entrevista: Juan David Realpe - Director grupo danza juvenil "Bello atardecer"                   |
| Activación: Gabinete de curiosidades (grupo de danza juvenil y el profesor Juan David Realpe)    |
| Activación: Light Painting (Fotografía con luz)                                                  |
| Entrevista: Gildardo Mendoza (gestor cultural y pajarero)                                        |

Fuente: Equipo de sistematizadores, 2024.

### **El encuentro con las experiencias en educación artística en el territorio**

Los encuentros con las experiencias en educación artística en la isla de San Andrés se ubicaron a lo largo de distintos sectores, que fueron desde la playa de Sound Bay, al sur de la isla, hasta Nord End, donde se sitúa la Casa de la Cultura en la zona más

concurrida por el turismo. En este tramo se encontraba el Colegio Luis Amigó sobre la Avenida Newbal, y más al noroccidente en la Loma Masamy Hill, la Institución Educativa Bolivariano. De igual manera, cada espacio de encuentro y talleres de algunas maestras se encontraban en distintas locaciones de la espacialidad ya mencionada.

El sol extenuante fue la causa de clausura de casi toda actividad desde el mediodía hasta el atardecer. Por su parte, maestros, gestores culturales, formadores, a excepción de un par con los que no fue posible coincidir, dispusieron de los medios a su alcance para procurar la construcción del archivo proyectado; algunos ofrecieron sus talleres personales, otros dispusieron sus lugares de trabajo en instituciones educativas, hubo los que procuraron el caminar por las arenas de la playa mientras narraban sus trayectorias y tomábamos registro sensorial, físico y audiovisual de la materialidad que los rodeaba. El trato cordial y la confianza, además de la posibilidad de adaptar los roles según requerimiento del tiempo y el espacio entre sistematizador —Diego Alexander Agudelo— e investigadora y coordinadora de la investigación —Silvana Andrea Mejía— facilitó los encuentros y el ajuste de imprevistos en la agenda prevista.

Por otra parte, en el departamento del Cesar el encuentro con las experiencias en educación artística, comenzó por la Institución Educativa Loperena Garupal a donde se desplazaron la investigadora —Mónica Lucía Suárez— y la sistematizadora —Flor Azucena Rocha— para conocer dos proyectos, el primero “Somos Colombia” en la sede de bachillerato; allí les esperaba la rectora y las docentes encargadas de su ejecución, con muy buena actitud y disposición, para concederles espacios para las entrevistas, grupo focal y ejecución de una activación artística; de allí se organizó lo que sería la visita a la sede de primaria llamada Divino Niño para conocer el proyecto “Plan Integral de Lectura, Escritura y Oralidad —Pileo—”; la visita a esta experiencia estuvo marcada por la alegría, la fiesta, el color y las diversas expresiones artísticas que allí se potencian.

En cuanto a la segunda experiencia agendada, fue en la Institución Educativa San Isidro Labrador, ubicada en el corregimiento de Atánquez de la ciudad de Valledupar; el interés se centraba en conocer el proyecto “Danzar es vivir” liderado por la docente Sofía Matilde Arias, quien encuentra apoyo musical en el maestro Benito Villazón (mayor de la comunidad Kankuama). El recibimiento en esta IE fue cálido por parte de los docentes y de los estudiantes que estaban dispuestos a participar en las actividades que llevaba preparadas el equipo de investigación. Finalmente, se visitó el colectivo popular en el barrio Pescaito al margen derecho del río Guatapurí, para conocer el proyecto “Los libros que trae el río”; a pesar de las condiciones de evidente pobreza, el equipo de investigación fue recibido con muy buena actitud, pues los integrantes del colectivo se esmeraron en ofrecer un lugar de seguridad y confianza para poder cumplir con el propósito trazado.

Para el caso del Caquetá, los encuentros con las directivas institucionales, los gestores y sabedores culturales, y los docentes de la región estuvieron enmarcados en una lógica de diálogo cordial y total receptividad frente a las estrategias de trabajo propuestas en cada espacio que fue visitado y observado; antecedente que en el momento de la observación delimitó un ejercicio de cooperación e intercambio de saberes amparado en la confianza y la aceptación. Se trató de una dinámica que venía en desarrollo al interior de la dupla —desde la planeación del viaje y la definición de la agenda de trabajo— y luego con la tripleta (investigadora principal, sistematizadora e investigadora visual), cuando estando ya en el territorio se definieron los roles de cada participante a medida que se iban desarrollando las acciones previstas en la agenda. Esto implicó que tanto la investigadora principal —Lina María Vargas— como la sistematizadora —Silvia Alejandra Rey—, rotaran de manera constante su rol para asumir la tarea de orientar la observación participante en el grupo focal y la observación no participante, así como el desarrollo de la entrevista semiestructurada y la toma de registros de audio y/o audiovisuales necesarios para reconstruir lo sucedido en cada espacio de formación visitado y observado desde la mirada implícita en sus respectivos roles.

## **Las activaciones artísticas en el territorio**

Es importante reconocer que el diseño de los laboratorios portátiles incluyó las activaciones artísticas concebidas a partir de las categorías de análisis propias del diseño metodológico de la investigación. Se trató, pues, de un instrumento diseñado por parte de la investigadora visual, Zully Sotelo, junto con Beatriz Carvajal, coordinadora general y asesora de la investigación por parte del equipo de Educación Artística del MinCulturas. Su implementación se concibió como un ejercicio clave en función de la dimensión artística de nuestra indagación. Esto incentivó los diálogos con las experiencias de manera creativa y acompañó los instrumentos formulados desde las ciencias sociales, como ya se expuso.

En San Andrés Isla se interactuó a partir de la cianotipia, el gabinete de curiosidades, las fotografías instantáneas y un leporello; con materiales de los kits como fichas bibliográficas, marcadores que facilitaban la recolección de información, además de fungir como estrategias para romper el hielo y permitir de manera dinámica, asertiva y creativa la formulación de preguntas y su registro. Cuando se aplicaban los laboratorios portátiles —siempre fue con niños y niñas— la sensación de aprender jugando generaba un ambiente de agrado y diversión donde surgían sus puntos de vista de manera espontánea.

En lo que respecta a la implementación del laboratorio portátil en el departamento del Cesar, es importante reconocer que esta estrategia fue realmente importante, entre otros aspectos, porque cada una de las herramientas planteadas era susceptible de ser abordada, a la vez que se rompía con la formalidad de los instrumentos y técnicas propias de la investigación educativa o social. De ese modo se proponía a los sujetos de la investigación la oportunidad de expresar a través de lo visual emociones, sensaciones, posturas e incluso discursos y, por otra parte, se articulaba de manera coherente con la idea de reconstruir un archivo vivo que diera cuenta de las experiencias en educación artística.

**Figura 1**

*Activación gabinete de curiosidades*



Fuente: Zully Sotelo, 2024

**Figura 2**

*Objetos poéticos*



En concordancia con lo anterior, fue interesante observar en Cesar el cambio de actitud y disposición de los grupos, especialmente de los estudiantes de las instituciones educativas, al momento de las activaciones, ya fuera con la cianotipia, con la fotografía instantánea o con las activaciones de objetos poéticos; qué decir de los niños frente al dibujo con tiza, en aquellos momentos tanto la investigadora visual como la investigadora y sistematizadora, se dispusieron a registrar imágenes y a tomar notas sobre lo que acontecía en dichos momentos, con la intención de no perder cada expresión, frase y/o reflexión que emergía de los participantes de las actividades.

En Caquetá se previó el desarrollo de las activaciones artísticas antes de llegar al territorio. Hicieron parte del plan de trabajo para no asumirse como una actividad agregada, sino en calidad de herramienta metodológica enfocada a dialogar con lo observado en el territorio; así los kits elegidos, por una parte, respondían a los enfoques artísticos prevalecientes en las experiencias identificadas de cada municipio y, por otra parte, nos permitían mostrar tanto al docente como a sus estudiantes otros encuadres de lo que hacían en clase de educación artística: montajes, muestras, ensayos, coreografías, etc.

**Figura 3**

*Docentes y artistas Paola Gamboa y Edilberto Monje, LEAC, Uniamazonia*



Fuente: Zully Sotelo, 2024

Por lo tanto, en Florencia se realizaron cuatro activaciones artísticas en la Institución Educativa La Esperanza: tres gigantografías (704, 1001 y profesor educación artística) y un gabinete de curiosidades (profesor educación artística, Iván Rodrigo Cabrera). En Belén de los Andaquíes la experiencia central en el contexto de la Escuela Audiovisual Infantil se enfocó en dos activaciones artísticas de cianotipos, una de preparación con el coordinador de la Escuela, y otra con 11 estudiantes de grados sexto y séptimo del Colegio Gabriela Mistral.

**Figura 4**

*Light Painting de Curillo*



Fuente: Zully Sotelo, 2024

En Curillo se realizaron dos intervenciones con rollos de papel con solo tizas (kit 5) — una con el grupo de danza infantil y otra entre la tripleta de Caquetá— , un gabinete de curiosidades del grupo de danza juvenil Bello atardecer y su profesor, Juan David Realpe, y una activación de fotografía con luz (*Light Painting*) con 11 bailarines del grupo de danza juvenil “Bello atardecer”.

## **Recolección y análisis**

La configuración del archivo vivo se logró gracias al cruce de 6 técnicas de recolección de información: entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes, observaciones no participantes, grupos focales, cartografía social y “activaciones a través de laboratorios portátiles<sup>19</sup>, apoyados en las experiencias de vinculación entre investigación artística e investigación en ciencias sociales y humanas, que termina confluyendo en planteamientos como los de la investigación basada en artes o, más específicamente para nuestro caso, investigación educativa basada en artes” (MinCulturas, 2024, p. 43).

Recurrir a los laboratorios portátiles generó un espacio de intercambio entre creación e investigación teniendo como horizonte de trabajo el análisis de la información consignada en matrices para hallar las sincronías entre los territorios, a partir de la confluencia entre las categorías de investigación: maestros, lo transmitido, aprendices y contextos. En esa dinámica se valora como positivo el planteamiento y desarrollo metodológico desde la doble perspectiva que abordó: social y artística, aspecto que potenció el rol que cumplió cada uno de los integrantes del equipo en cada región, especialmente en lo referente a la lectura y comprensión de las experiencias en educación artística visitadas; así como en las formas de pensar y hacer en investigación, acudiendo en varias ocasiones, a la experiencia y saber propio de cada investigadora para crear y recrear estrategias o técnicas cuando la realidad cotidiana,

---

<sup>19</sup> En artes, un laboratorio se dispone como “provocación creativa” (Gil, 2013), como espacio experimental para reconfiguraciones de lo sensible, desde las singularidades de los territorios y formas de institucionalización de la educación artística. Se propone a través de experiencias, situaciones grupales o individuales con diversidad de materializaciones, importando más el proceso que los posibles productos.

cultural o social de las experiencias a visitar lo demandó, ya fuera por su origen popular comunitario, institucional o étnico.

Las particularidades del contexto en cada territorio demandaron ajustes y reescrituras en los instrumentos diseñados para la recolección de la fuente primaria prevista en esta investigación, y al final se usaron todos los instrumentos propuestos (observación participante, observación no participante, grupo focal, entrevista semiestructurada) y se llevaron a cabo las activaciones artísticas del laboratorio portátil de manera diferenciada.

En el caso de San Andrés Islas, el número de instrumentos aplicados varió según los contornos de las experiencias visitadas; de allí que se realizara, por ejemplo, un solo grupo focal en la Casa para la Autonomía de las Mujeres atendiendo al objetivo de “conocer en profundidad los detalles de los procesos, las expectativas, los aprendizajes mutuos y los impactos o transformaciones en la vida de las personas artistas, desde la percepción de cada grupo, enfatizando en sus particularidades” (Vargas, Ficha técnica grupo focal, 2024). Los demás instrumentos estuvieron presentes con una mayor recurrencia según la proxemia de los espacios, la oportunidad que surgía y los flujos del devenir cotidiano.

Ahora, los instrumentos de investigación aplicados en el Cesar aportaron de forma significativa a la recolección de información cualitativa; el diseño de entrevistas y grupos focales posibilitó a la investigadora definir las preguntas cuya información nutrió las categorías establecidas para la investigación y las observaciones no participantes. Un ejercicio que fue complementado con las activaciones artísticas del laboratorio portátil (cianotipos, gabinete de curiosidades, dibujos de objetos poéticos para el árbol galería y fotografías instantáneas) posibilitando la polifonía de voces que hablaron de los sentidos y significados que cada uno ha otorgado a su vivencia, como partícipe y diseñador de cada una de las experiencias en educación artística.

En los tres municipios del Caquetá visitados, por su parte, la observación participante se adelantó a través de las interacciones no planeadas que surgieron en el transcurso de las clases de educación artística, los ensayos, las entrevistas, los recorridos por senderos urbanos y ríos, y las activaciones artísticas desarrolladas en el territorio. Además, se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural (LEAC), utilizando la dinámica de taller<sup>20</sup> ya que se organizó —de manera anticipada y con el aval de la docente— una conversación informal guiada y moderada por la sistematizadora quien, en este caso, “[propuso] los temas a tratar, [reguló] el uso de la palabra y [fomentó] la participación de todas las personas asistentes, dinamizando la conversación general” (Vargas, ficha técnica grupo focal, 2024). Cabe anotar que todos los ajustes a las herramientas ya diseñadas se hicieron, estando en territorio, para garantizar su desarrollo en el marco del propósito central de esta investigación.

### **Algunas conclusiones transitorias**

La búsqueda de experiencias y procesos en educación artística en 2024 en los tres territorios elegidos: Caquetá, Cesar y San Andrés, dio paso a la presencialidad y a la implementación de la entrevista y el grupo focal como nuevas formas de recolección. El acceso a la interacción directa con los procesos viabilizó la creación y el despliegue de activaciones a través de laboratorios portátiles sumando la pregunta central por los estudiantes y aprendices vinculados a estas experiencias en educación artística.

El contar con un equipo ampliado de investigación —incluyendo una investigadora visual— junto a un equipo de sistematizadores, logra articular la investigación educativa basada en las artes a las dimensiones histórica —del tiempo presente— y

---

<sup>20</sup> Asumido como un ejercicio de discusión suscitado por preguntas en el que prime la reflexión crítica, a partir del intercambio de ideas entre los estudiantes, encaminado a construir un aprendizaje colaborativo en torno a la valoración que hacen sobre su rol como futuros docentes de educación artística. Es un ejercicio metacognitivo propio del aprendizaje del arte y de cómo aprender sobre el arte, a través de la práctica, si bien, “En las artes, la sede de la evaluación es interna y el llamado lado subjetivo de nosotros mismos tiene la oportunidad de entrar en acción. En cierto sentido, el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual” (Eisner, 2004, p. 28).

geográfica, desplegando el uso de nuevas formas de recolección e interpretación, lo que aumentó una dimensión estética y metafórica a las fuentes de información.

En el apartado sobre maestros, se logró identificar que el proceso de formación que recibieron algunos de ellos es “natural”, es decir, producto de rituales, cotidianidades familiares y/o comunitarias, participación en eventos o fiestas. La formación continua se perfila para muchos accediendo a programas universitarios (no siempre artísticos), o en interacciones con otros educadores artísticos. Muchos artistas que no han recibido titulación se forman continuamente con constancia y disciplina y sostienen procesos de enseñanza y transmisión importantes.

Se alcanzó a observar además que la movilidad geográfica, las interacciones en diferentes escenarios e instituciones, los intercambios con pares y maestros en diversas disciplinas propiciaron transformaciones en sus formas de trabajar y en las concepciones sobre su labor. De allí que la decisión de convertirse en educadores artísticos radica, para algunos, en la posibilidad de ser un medio de subsistencia en contacto con aquello que aman, considerando que algunos han sido principalmente artistas que impactan las comunidades con sus enseñanzas y que la mayoría da continuidad a su creación artística además del trabajo docente.

Se percibe, por tanto, un gran compromiso social, histórico y cultural hacia las artes y las infancias, que encuentra un lugar de desenvolvimiento en el hecho de ser maestros, si bien las interacciones que establecen con el saber y con sus estudiantes transitan entre el esfuerzo por preservar las identidades culturales dejándolas en manos de la juventud y de la infancia, en tanto se asegura un futuro a los conocimientos y las prácticas artísticas, pero también a la formación de la ciudadanía y el trabajo en equipo como dimensiones humanas que van más allá de las artes. En esa perspectiva, logran desarrollar un trabajo por proyectos como metodología de trabajo apoyados en la lúdica, una vez aprovechan los espacios — sala de espejos, salón de artes, etc.— complementarios a la prototípica aula de clase, según sea el

caso. También encontramos procesos que se desarrollan en condiciones materiales muy precarias o con ayuda de los recursos propios de los educadores artísticos.

En cuanto a la categoría de lo transmitido, se observó que la apropiación del espacio de trabajo —la mayoría conseguido o prestado— en todos los territorios es vital para los diferentes proyectos. En las diferentes observaciones analizadas se advirtió que lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, gracias al conocimiento y al reconocimiento de la tradición y la identidad. Por otro lado, dentro de la cultura escolar se identificaron diversos rituales en los procesos de educación artística que en ocasiones —no siempre— modelan el currículo y la escuela en tanto elementos de identidad social y cultural. No obstante, se encuentran también «aquellos elementos ritualistas, ocultos e intangibles que cobran fuerza en la práctica, tanto en la escuela como en la comunidad, en donde aquello que se transmite es un capital cultural, en el que, durante las observaciones y las intervenciones realizadas por el equipo de investigación, las prácticas transmitidas se ven reflejadas por el territorio al que pertenecen» (MinCulturas, 2024, p. 239).

En relación con la categoría de los aprendices, el universo que encontramos en las regiones estuvo conformado por diferentes grupos de estudiantes o aprendices: los estudiantes de colegios, quienes toman la educación artística como una más de sus asignaturas en el sistema escolar, por lo que encontramos grados diversos de compromiso e interés por el conocimiento, la sensibilidad y las habilidades fomentadas; los aprendices en experiencias de educación artística no escolarizada, quienes en general se relacionan con las artes de una manera más autónoma e interesada, y a veces hacen parte de agrupaciones que los perfilan semi o profesionalmente, y los partícipes de espacios artísticos y culturales que ofrecen oportunidades para mejorar la calidad de vida, sin que medie necesariamente una búsqueda artística. Además, conversamos con algunos estudiantes de licenciatura en educación artística. No obstante, esta diversidad, encontramos en las experiencias

visitadas un disfrute de las artes a partir de la práctica artística. (MinCulturas, 2024, pp. 239-240)

Desde la mirada del equipo de sistematizadores, se resalta el hecho de que la investigación sobre educación artística en tres regiones que han sentido el peso del abandono estatal haya sido una iniciativa del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. En caso de darle continuidad en el futuro próximo, sería más que relevante establecer en investigaciones mayor convergencia con el Ministerio de Educación para construir un horizonte propositivo más dialógico e interinstitucional, amparado en una visión de país en paz.

En ese sentido, se perfila de gran relevancia para el ámbito académico —en su relación con el medio artístico— adelantar nuevas investigaciones en educación artística con tiempos más amplios, como respuesta a la urgencia de dar el lugar al arte en el proceso de formación de una sociedad acorralada por resolver la diatriba de la supervivencia. Solo cuando se reconoce el impacto —social, cultural, económico y político— de una educación que involucra el arte, se procura incentivar su aprendizaje para fortalecer no solo la creatividad, el talento y la sensibilidad sino la empatía, la civilidad, la democracia y el respeto por la vida en el comportamiento de una sociedad que puede llegar a ser pujante, propositiva, incluyente y feliz.

Sea esta una invitación a los distintos grupos de sabedores, docentes, formadores, promotores, investigadores que conforman las redes culturales y comunitarias locales a continuar en la construcción de este acervo de experiencias tan necesario de ser visibilizado, compartido y trabajado en otros territorios. Es un camino plausible para dar continuidad a la preservación de los saberes que configuran el capital cultural, artístico y pedagógico de estos territorios resilientes y profundamente creativos y convencidos del poder que reside en la diversidad étnica y cultural del país que habitan y respaldan para seguir construyendo senderos de Paz.

## Referencias bibliográficas

Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.

Eisner, Elliot W. (2004 [2002]). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Trad. Genis Sánchez Berberán. Barcelona: Paidós.

Ghiso, Al (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, enero-abril, 3-8.

[https://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber1.pdf](https://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf)

Gil, Javier (2013). Los laboratorios de creación en contextos regionales. *Creación, pedagogías y contextos*. Segundo encuentro de investigaciones emergentes, 171-185. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, La Silueta, Idartes, Alcaldía Mayor.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Marismas. Archivos sobre educación artística en Caquetá, Cesar y San Andrés*. Bogotá: MinCultura, Equipo de Educación Artística.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2024). *Sistematización de experiencias náuticas y ribereñas. Cuadernillo 2: Informe de sistematización* (Documento inédito). Bogotá: MinCulturas, Equipo de Educación Artística.



**MILDRED DONOSO PÉREZ**  
 **CHILE**

Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello, con estudios en Innovación y Liderazgo Universidad de Deusto, España. Licenciada en Educación de las Artes Plásticas y Pedagogía en Artes con mención en Diseño Gráfico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez, especialista en el área de didácticas, currículum y evaluación de aprendizajes y Coordinadora de prácticas, estudios doctorales en la Universitat de Valencia, España.

Asesora pedagógica y de relatorías como docente experta en evaluación de aprendizajes, innovación educativa, diseño curricular, didáctica, y el uso de TIC y TAC en la educación. Diseñadora instruccional, consultora, validadora y correctora de políticas educativas, SIMCE TIC, pruebas de conocimientos específicos para CPEIP, AEP y Docente Más, entre otros.

Distinguida entre los 20 mejores docentes de Chile para el Global Teacher Prize 2016.

## **“Memoria emotiva y escritura afectiva en la formación inicial docente: Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de enseñanza en educación artística”**

Emotional memory and affective writing in initial teacher training: Teaching strategies for developing teaching skills in arts education.

Mildred Sofía Donoso Pérez<sup>21</sup>

### **Resumen**

Esta experiencia formativa, desarrollada como parte de la estrategia de formación didáctica del profesorado en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez, analiza los resultados del uso de la memoria emotiva y la escritura afectiva como fuentes referenciales para el diseño de propuestas didácticas sensibles y aplicables en contextos escolares. Desde una perspectiva contemporánea de la educación artística, se analiza cómo la evocación de vivencias personales, afectos y narrativas íntimas permite a los docentes en formación diseñar dispositivos que contribuyen a la construcción de ambientes escolares emocionalmente sostenibles, fortaleciendo dimensiones fundamentales de la experiencia humana desde una perspectiva basada en el enfoque de género y la cultura de paz.

Se concluye que el trabajo con la memoria y que integra la escritura afectiva, la creación interdisciplinar y la reflexión crítica, no solo potencia la expresión artística, sino que se perfila como una estrategia didáctica transformadora del rol docente. Este enfoque posiciona al profesorado como agente capaz de generar experiencias artístico-educativas significativas para infantes y adolescentes, orientadas a alcanzar aprendizajes profundos a través de la práctica de la experiencia artística.

---

<sup>21</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile [mildred.donoso@ucsh.cl](mailto:mildred.donoso@ucsh.cl)

**Palabras clave:** Cultura de paz, educación artística, enfoque de género, escritura emocional, formación docente, interdisciplinariedad, memoria, narrativas personales.

## **Abstract**

This training experience, developed as part of the teaching training strategy for Art Education teachers at the Silva Henríquez Catholic University, analyzes the results of using emotional memory and affective writing as reference sources for the design of sensitive teaching proposals that can be applied in school contexts. From a contemporary perspective on arts education, it analyzes how the evocation of personal experiences, emotions, and intimate narratives allows teachers in training to design tools that contribute to the construction of emotionally sustainable school environments, strengthening fundamental dimensions of the human experience from a perspective based on gender and a culture of peace.

It concludes that working with memory and integrating affective writing, interdisciplinary creation, and critical reflection not only enhances artistic expression but also emerges as a transformative teaching strategy. This approach positions teachers as agents capable of generating meaningful artistic-educational experiences for children and adolescents, aimed at achieving deep learning through the practice of artistic experience.

**Keywords:** Culture of peace, arts education, gender approach, emotional writing, teacher training, interdisciplinarity, memory, personal narratives.

## **Introducción**

La formación inicial docente para Educación Artística requiere metodologías que reconozcan la dimensión emocional como parte constitutiva del aprendizaje y la educación por el arte. En este contexto, esta experiencia propone el uso de la memoria emotiva y la escritura afectiva como fuentes referenciales para el diseño de

dispositivos y experiencias didácticas que desarrollen dimensiones de la experiencia humana en niños y jóvenes en edad escolar, fortaleciendo el enfoque de género y la cultura de paz. Romero (2024) analiza las implicancias de la arquitectura emocional de la educación para el diseño de acciones educativas pertinentes en los procesos de formación humana. Señala que el sistema emocional humano comprende como elementos básicos las emociones, los afectos y los sentimientos, por lo tanto, apostar por una educación afectiva que integre metodologías experienciales, participativas y artísticas ofrece resultados relevantes en el quehacer educativo y el logro de aprendizajes. Desde el ámbito de la enseñanza de las artes, Acaso M & Mejías C (2017), plantean la necesidad de una “revolución educativa” que desplace el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje significativo, incorporando lo afectivo como dimensión central; en ese sentido, señala que la formación inicial docente debe proveer al educador artista una batería de estrategias didácticas y herramientas pedagógicas que le permitan avanzar hacia el abordaje de la enseñanza de las artes desde una multiplicidad de focos y experiencias. Por otra parte, Huerta (2022) destaca el valor de la memoria y la biografía en la construcción de saberes artísticos, proponiendo una pedagogía que reconozca la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. De esta manera, se espera que los y las docentes sean capaces de generar propuestas formativas significativas a través del reconocimiento de estas experiencias.

Mediante la investigación basada en artes (Hernández, 2008) y su aplicación en tres actividades curriculares diferentes, este trabajo se enmarca en el proceso de innovación curricular implementado en el programa de la línea didáctica de la carrera Pedagogía en Educación Artística, mención Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez, y propone una reflexión y análisis sobre cómo las narrativas personales y los afectos pueden convertirse en herramientas pedagógicas que transforman el rol docente y el entorno escolar. La investigación artística permite visibilizar saberes encarnados y subjetividades silenciadas, abriendo espacios para la reflexión crítica y la creación situada en contextos educativos, especialmente

cuando se trabaja con narrativas personales y memorias afectivas (Hernández et al., 2017).

Marín Viadel & Roldán (2019), basados en los estudios previos sobre la investigación basada en artes realizados por Elliot Eisner a partir del año 1993, enfatizan en la importancia de la investigación artística como medio para explorar la experiencia humana, promoviendo su relación con prácticas pedagógicas que vinculan arte, memoria y transformación social. Bajo esta premisa y en sintonía con el fortalecimiento de la cultura de paz a través de la educación, Hernández et al. (2017) sostiene que el quehacer docente debe encaminarse hacia la formación de sujetos críticos y sensibles, capaces de construir relaciones sustentadas en la dignidad, el respeto y la justicia social.

Otros autores como García-Huidobro & Montenegro (2020), han enriquecido estas perspectivas, profundizado en la dimensión afectiva, política y cultural del arte en contextos pedagógicos. Desde un enfoque feminista, señalan que el rol docente se resignifica, posicionando a los artistas-docentes como agentes de cambio que median desde lo sensible y lo relacional, generando experiencias educativas que promueven la transformación social.

En este contexto, la experiencia documentada se presenta como una estrategia didáctica que cruza estas reflexiones y conecta la experiencia personal con la práctica pedagógica, generando propuestas sensibles, contextualizadas y culturalmente significativas para ser aplicadas por los docentes en formación en su futuro ejercicio pedagógico.

Se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa con orientación en Investigación Basada en Artes (IBA), integrando además elementos de la investigación narrativa y la autoetnografía pedagógica. Este enfoque metodológico permite explorar la dimensión emocional, autobiográfica y simbólica de la formación docente desde una perspectiva sensible y situada en la práctica artístico- pedagógica.

Se desarrolló con estudiantes 4to y 5to año de Pedagogía en Educación Artística mención Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, en las actividades curriculares Didáctica de las Artes Visuales II y III y Didáctica Interdisciplinar, utilizando como herramientas principales la escritura autobiográfica y afectiva a través de la redacción de relatos personales basados en recuerdos y experiencias personales que funcionaron como insumos narrativos para la reflexión pedagógica y la creación artística, dando paso al diseño y creación de dispositivos artísticos tales como obras visuales realizadas en distintos formatos, medios expresivos y bitácoras tipo libro de artista.

En paralelo, se desarrollaron instancias de trabajo colaborativo, promoviendo espacios de intercambio entre pares para profundizar la comprensión del material biográfico y dialogar sobre sus implicancias educativas.

Las creaciones resultantes se analizaron desde una perspectiva hermenéutica, considerando su potencial como propuestas didácticas sensibles y aplicables al contexto escolar.

Esta metodología promueve la construcción de conocimiento pedagógico desde la subjetividad, reconociendo la memoria y las emociones como fuentes legítimas para la construcción de aprendizajes profundos. Al mismo tiempo, posiciona al profesorado en formación como agentes de transformación educativa, capaces de generar ambientes escolares emocionalmente sostenibles a través de experiencias artísticas que dialogan con el enfoque de género, la cultura de paz y la diversidad cultural.

A continuación, se detallan los resultados de las experiencias didácticas:

### ***Experiencia n °1: Cómo aprendí artes en la infancia***

#### **Descripción**

Actividad de reconstrucción autobiográfica en torno a los primeros aprendizajes artísticos vividos en la infancia mediante la escritura afectiva como medio de

expresión implementada en la actividad curricular Didáctica de las Artes Visuales II, cuyo foco formativo es desarrollar estrategias didácticas para enseñanza básica (primaria).

Su propósito, además de conectar con los recuerdos y las primeras experiencias con el arte, es invitar a los y las estudiantes a comprender las implicancias del desarrollo evolutivo infantil y sus estadios del arte a través de una experiencia práctica que los despoje del paradigma de la técnica que se instala en las carreras de pedagogía en artes, donde se promueve el desarrollo disciplinar teórico de los docentes en formación, pero que necesariamente debe llevarlos a entender que, en un futuro, cumplirán un rol de educadores artistas que tendrán que motivar la creación artística en infancias y adolescencias, ejerciendo actos de mediación entre el desarrollo disciplinar, el contexto evolutivo de niñas y niños y el desarrollo de su capacidad creadora y expresiva.

La actividad comienza cuando los y las estudiantes reciben las instrucciones generales para escribir un relato de al menos media plana, que describa cómo aprendieron a expresarte artísticamente en la infancia y qué recuerdan de esa experiencia: quién le enseñó, cuál era su técnica o material favorito, trabajo más recordado, temas que más le gustaban, etc.

Los relatos se subieron en forma anónima al aula virtual de la actividad curricular con títulos tales como:

*“La caja de acuarelas de Frozen”*

*“Mi abuela Cecilia”*

*“Los monstruos de Play- Doh”*

*“Los dibujos del tío Pablo”*

Una vez realizado el ejercicio, los relatos se repartieron en forma aleatoria. Cada estudiante recibió un texto anónimo y la instrucción de transformarlo a través de su

propia interpretación en una obra de arte con técnicas y materiales de libre elección, pero como si lo hubiese realizado un niño o niña; es decir, emulando su gráfica, dominio técnico, soportes, formatos y medios expresivos.

Una vez realizadas las obras, el estudiantado realizó una revisión y análisis de los resultados, observando en sus propuestas, en primer lugar, la línea interpretativa de cada relato en contraste con el recuerdo de cada autor. Esta parte del ejercicio se centró en indagar en cómo sus propias experiencias de acercamiento con el arte influyeron en sus decisiones futuras y en la manifestación de sus propias emociones; así mismo, en cómo estos pequeños actos de creación y/o la influencia de algún referente (familiar, programa de televisión, personaje, etc.) inciden en la expresión artística de las infancias.

En segundo lugar, se hicieron observaciones en torno a la evolución del gesto gráfico, la expresión plástica en la infancia a través del uso de materiales y las temáticas abordadas durante la primera infancia que se inicia con el garabateo hasta la etapa del seudorealismo y la decisión en los adolescentes.

Finalmente, en las siguientes unidades de la actividad curricular donde se llevó a cabo la experiencia didáctica, los y las estudiantes generaron programaciones para la asignatura de Artes Visuales en enseñanza básica (primaria) tomando como referentes los hallazgos de la experiencia, con el fin de diseñar actividades cuyas secuencias didácticas respondan a los desafíos de enseñanza de niños y niñas que se encuentran en un proceso de maduración cognitiva, dando paso a propuestas que se centren en el disfrute del acto creador y la experimentación, más que en el desarrollo técnico y la obtención de productos.

Ana Mae Barbosa, pionera en la educación artística latinoamericana, propone el enfoque triangular que articula la producción, la apreciación y la contextualización, integrando lo emocional y lo cultural en el proceso formativo. Barbosa (2008). sostiene que la educación artística no solo debe enfocarse en las habilidades técnicas, sino

también en los aspectos culturales y la formación integral del individuo, por lo tanto, integrar la experiencia personal es un elemento fundamental en su desarrollo artístico.

### **Resultados observados**

**Reconocimiento de trayectorias formativas:** Los y las estudiantes identificaron cómo sus experiencias tempranas con el arte influyeron en su vocación docente y artística. Así mismo, reconocen en ellos la evolución del gesto gráfico y los propósitos expresivos que los movilizan a crear en la actualidad.

**Valoración de lo cotidiano como fuente referencial para la creación de experiencias artístico-pedagógicas:** Se visibilizó el aprendizaje informal, familiar y comunitario como espacios legítimos de formación artística.

**Fortalecimiento de la identidad docente-artista:** La actividad permitió integrar la dimensión emocional con la práctica pedagógica, consolidando una mirada sensible y situada para la formulación de actividades acordes con las necesidades del estudiantado, los lineamientos del curriculum vigente y la consolidación de aprendizajes profundos.

### ***Experiencia n °2: “El avión de papel: viaje a la adolescencia”.***

#### **Descripción:**

Actividad centrada en la evocación de recuerdos significativos de la adolescencia, utilizando el símbolo del avión de papel como dispositivo poético y narrativo relacionado con el viaje a los recuerdos. Fue realizada en la primera unidad de la actividad curricular “Didáctica de las Artes Visuales III”, centrada en el diseño de estrategias didácticas para enseñanza media (secundaria).

Los y las estudiantes recibieron una hoja de papel que contenía tres preguntas que debían responder en forma anónima relacionadas con experiencias vividas durante la adolescencia, una invitación a viajar en el tiempo y recordar el sentir de aquel

entonces. Luego, con la misma hoja construyeron un avión de papel que salieron a lanzar al patio.

Cada estudiante siguió la trayectoria de vuelo de un avión que no fuese el propio y lo recogió para leer los mensajes escritos que representaban momentos, emociones o aprendizajes de esa etapa vital escritos por otro compañero.

Luego de esta primera experiencia, los y las estudiantes, pensaron en como transformar el contenido del relato en un dispositivo artístico que rescatara su esencia desde el lenguaje simbólico y un enfoque contemporáneo de la enseñanza de las artes.

De esta manera, diseñaron una primera propuesta de obra basada en el relato recibido.

Una vez socializada la primera propuesta ante el plenario, identificaron a los dueños de cada avión para dar paso a un proceso de entrevistas con el referente cuyo propósito fue pesquisar información más profunda acerca de los contextos del relato recibido y recoger sugerencias desde su visión para la propuesta de obra.

Durante todo el proceso creativo, los estudiantes documentaron sus avances en una bitácora con formato libro de artista, que, si bien no cumplía con el propósito de ese dispositivo artístico como tal, si fue diseñado desde los principios de desconstrucción del repositorio libro y el uso de materiales relacionados con la obra final, es decir, como si fuera un artefacto anexo y complementario a la obra. Además, en cada bitácora, los estudiantes diseñaron un espacio para guardar el avión de papel como fuente referencial, una especie de “hangar” para alojar el avión recibido.

Una vez finalizadas y expuestas las obras, se analizaron los resultados para poner en tensión la interpretación de las emociones vertidas en los textos referenciales realizadas por quiénes los recibieron y se reflexionó en torno a como el recuerdo activado a través de un par de preguntas y la escritura emotiva se pueden utilizar

como estrategias didácticas para fomentar la creación artística en los contextos escolares.

### **Resultados observados**

**Activación emocional:** El estudiantado logró conectar con experiencias personales profundas vividas durante su adolescencia a través de la escritura, generando relatos cargados de emotividad y reflexión.

**Desarrollo de propuestas artísticas sensibles:** A partir de los mensajes, se diseñaron obras cuyo proceso creativo fue documentado paso a paso, lo que ayuda a los artistas a fomentar la reflexión frente al acto creador durante todo el proceso, respetando la esencia del relato de los referentes.

**Transformación del rol docente:** Los futuros profesores se reconocieron como mediadores de experiencias humanas, capaces de integrar lo biográfico en sus prácticas pedagógicas con un propósito humanizador de la experiencia artística.

**Aplicabilidad escolar:** En una segunda y tercera fase de la actividad curricular, las obras resultantes, se transformaron en actividades planificadas para estudiantes de enseñanza básica y media (primaria y secundaria), con adaptaciones que permiten trabajar la identidad, el autocuidado y la convivencia escolar. Las actividades se diseñaron acorde con los requerimientos del curriculum nacional vigente en sus distintos niveles de enseñanza, fomentando el abordaje de temáticas propias de la adolescencia tales como el Bullying, la promoción de la empatía, la escucha activa y la expresión emocional en el aula.

**Experiencia n °3: “Predicados familiares: Recados domésticos”.**

### **Descripción**

Esta experiencia formativa realizada en la actividad curricular “Didáctica Interdisciplinar”, cuyo propósito es diseñar secuencias didácticas interdisciplinares, basadas en la metodología de aprendizaje basado en proyectos ABP y los cruces

curriculares que se producen entre distintos sectores de aprendizaje, es el resultado de una propuesta basada en el diseño y creación de una instalación visual y sonora basada en los recados familiares.

A partir de una experiencia personal, la educadora artista a cargo de la actividad curricular comparte con los y las estudiantes un recuerdo relacionado con su infancia que gira en torno a los recados que su madre le dejaba todos los días, antes de ir a trabajar.

A partir de un texto de su autoría, la docente hace recuerdo de cómo su madre durante años le dejó recados escritos en libretas, post-it y papeles diversos señalando que eran una serie de tareas que no solo organizaban su día, sino que parecían fundar una doctrina familiar a través de una especie de prédica que señalaba una manera de vivir. Era la mayor de tres hermanos, la que tenía el deber de reemplazarla, quién tenía que aprender pronto, porque era mujer y tenía que dar el ejemplo.

Los y las estudiantes reflexionan en torno a esta narración y su vínculo con temáticas relacionadas con el patriarcado, la equidad de género y la cultura de paz que también se da al interior de un hogar. Luego, participan de una intervención artística sobre una instalación previamente realizada por la educadora artista titulada *“Predicados Familiares: Recados Domésticos”* que consiste en un dispositivo basado en una instalación visual y sonora compuesta por un entramado de recados domésticos escritos en post- it.

Además, incorpora la participación de académicos y estudiantes de la mención Música, quiénes se encargan de diseñar un paisaje sonoro basado en el texto de la artista y en sus propios recuerdos de recados familiares.

La obra se activó como espacio participativo donde los estudiantes y el público general también podían escribir sus propios recados, transformándose en un espacio donde el espectador se enfrenta a su memoria emotiva a través del recuerdo y la escritura a mano de un mensaje, en sintonía con lo que señala la artista, quién

reflexiona en torno a su significado simbólico, pues no eran simples recordatorios de lo que debía hacer, sino que eran principios de convivencia, enseñanzas de afecto, máximas sobre la resistencia, el compromiso y la ternura que su madre le compartía para tratar de sostener la cultura de paz al interior del hogar.

Finalmente, los y las estudiantes, durante el desarrollo de la actividad curricular, diseñaron secuencias didácticas interdisciplinarias basadas en el uso de la memoria y la activación de recuerdos

### **Resultados observados**

**Desarrollo de propuestas interdisciplinarias:** Se integraron elementos de provenientes de distintas áreas del conocimiento tales como las artes visuales, música, literatura, historia, tecnología, entre otros, ampliando las posibilidades didácticas de la enseñanza de las artes.

**Interacción entre arte y pedagogía:** La instalación e intervención artística funcionaron como experiencias formativas y obra de arte al mismo tiempo, generando un espacio de reflexión colectiva sobre el valor de los mensajes cotidianos y los roles al interior de un hogar con perspectiva de género y cómo se pueden desarrollar estas temáticas en el aula a través de la interdisciplinariedad.

**Construcción de comunidad afectiva:** La participación del público permitió establecer vínculos intergeneracionales y emocionales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la activación de recuerdos comunes.

Las experiencias didácticas desarrolladas dentro del marco de la línea de formación didáctica de la carrera Pedagogía en Educación Artística, mención Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez y la incorporación de estrategias basadas en la memoria emotiva y la escritura afectiva revelan una profunda conexión entre la creación y el desarrollo de habilidades para la enseñanza de las artes.

Desde una perspectiva crítica, experiencias con este enfoque en la formación docente posicionan al profesorado como sujeto creador de experiencias educativas significativas e implican un desplazamiento pedagógico desde los modelos técnicos hacia enfoques sensibles, interdisciplinarios y culturalmente situados, acordes con las características de los miembros de cada comunidad educativa; de este modo y tal como lo plantea Acaso (2017), es necesario desescolarizar la enseñanza de las artes para abrir espacios a lo inesperado, a lo íntimo y lo afectivo, reconociendo que el conocimiento también se construye desde otras aristas relacionadas con el cuerpo, la emoción y lo biográfico.

Desarrollar secuencias didácticas que utilizan la escritura o dispositivos simbólicos como el Avión de papel, los recados domésticos y las narrativas de infancia, facilitaron que el estudiantado no solo explorara en sus trayectorias personales e historias de vida, sino que las utilizaran como fuentes referenciales para el diseño de propuestas pedagógicas. Bajo este prisma, trabajar con la memoria emotiva se perfila como una herramienta que no solo potencia la expresión artística, sino que transforma el rol docente. El estudiantado se reconoce como futuros docentes a cargo del desarrollo sensible de la experiencia artística en el contexto escolar, capaces de generar experiencias significativas para sus estudiantes que promuevan desde la enseñanza y el aprendizaje de las artes experiencias que fortalezcan la equidad, la cultura de paz y el desarrollo humano, adoptando un rol de facilitador de los procesos de creación.

Si bien el enfoque expresivo de la enseñanza de las artes, representado por Read y Lowenfeld ya plantea que la enseñanza de las artes tiene el potencial de incrementar en los y las estudiantes sus propias emociones y su sensibilidad hacia el mundo, permitiendo a su vez el desarrollo de la creatividad, la apreciación estética como valor y la capacidad expresiva, es importante refrescar su mirada desde enfoques más actuales que combinen estas posibilidades con la valoración de la memoria y las experiencias personales. Estas experiencias pueden guiarse desde el rol que ejercen los educadores artistas, potenciando en las infancias y en las adolescencias no solo

el gusto por el acto creador y la expresión, sino que el desarrollo del pensamiento crítico abra paso, en un futuro cercano, a la formación de nuevos creadores y/o audiencias sensibles, reflexivas e informadas.

Por otra parte, cabe señalar que las tres experiencias desarrolladas, evidencian el valor de la interdisciplinariedad en la formación de educadores artistas. Su implementación dentro del proceso de formación inicial docente amplía las posibilidades expresivas del estudiantado y favorece la construcción de saberes complejos que pueden transferir a través del diseño de actividades diversificadas una vez que se inicien en el ejercicio docente. La interdisciplinariedad, de la mano con la investigación artística, permiten explorar la experiencia humana desde múltiples lenguajes y soluciones, promoviendo una pedagogía artística que no solo desarrolla habilidades teórico-disciplinares, sino que se vincula con otros ámbitos del conocimiento y medios expresivos (Marín, 2011).

Los autores revisados, en concordancia con los resultados de la experiencia, coinciden en que el arte y la educación deben ser espacios de resistencia, afecto y construcción colectiva. En este sentido, los dispositivos presentados se alinean con una pedagogía que reconoce la memoria, la emoción y la subjetividad como dimensiones esenciales para el desarrollo de competencias docentes aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes.

Cabe señalar que la dimensión colaborativa de las propuestas fomentó la colaboración en el acto creador mediante la participación en espacios de encuentro y activación de la memoria colectiva, así como también en el proceso de indagación a través de las entrevistas a los referentes para el desarrollo de obras. Estas acciones tuvieron un alcance más allá del aula pues se transformaron en un medio para construir comunidad y afianzar lazos entre la cohorte de estudiantes que participaron de cada experiencia.

## Conclusiones

De los resultados de la experiencia, se concluye que la memoria emotiva y su activación a través de la escritura afectiva son herramientas posibles de articular como parte de una estrategia didáctica transformadora en la formación inicial de docentes de Educación Artística. A través de relatos íntimos, simples y conectados con los recuerdos, el estudiantado no solo experimentó y luego desarrolló competencias técnicas y metodológicas relacionadas con el diseño de experiencias de aprendizaje para sus futuros estudiantes, sino que también exploró el arte como un espacio de memoria y encuentro con experiencias personales pasadas que los conecta con una pedagogía que fomenta la reflexión crítica y el fortalecimiento del desarrollo de habilidades artísticas.

Desde una perspectiva contemporánea de la educación artística, se sostiene que la evocación de vivencias personales, afectos y narrativas íntimas permite a los docentes en formación conectar con su historia emocional y transformarla en materia creativa y pedagógica con impacto en el diseño de secuencias didácticas que se desprenden de los lineamientos de las políticas públicas y el curriculum vigente, pero que enfatizan en la experiencia personal de las infancias y adolescencias que componen el sistema educativo. De este modo, los resultados obtenidos de los tres dispositivos presentados evidencian que el trabajo con la memoria posibilita reconocer las vivencias personales como fuentes referenciales legítimas para desplegar conocimientos pedagógicos situados y significativos. Permite que los docentes en formación sean capaces de diseñar propuestas emocionalmente sostenibles, situadas territorial y culturalmente, acordes con las características distintivas de los contextos escolares donde se desempeñarán.

Esta experiencia didáctica promueve el desarrollo de una mirada de la enseñanza artística comprometida con hitos fundamentales de la experiencia humana tales como la equidad de género, la cultura de paz y la transformación cultural, fortaleciendo el

rol de los educadores artistas desde una perspectiva ética, comprometida con el respeto y la igualdad de oportunidades expresivas.

Las secuencias didácticas que se diseñaron después de las experiencias vividas en cada actividad curricular y sus distintos propósitos, se transformaron en propuestas que, si bien emanan de las directrices del curriculum nacional chileno vigente y los objetivos de aprendizaje propuestos para cada nivel de aprendizaje, incorporaron un componente sensible que incluye las narrativas personales como fuente referencial para la creación.

Finalmente, cabe señalar que las actividades diseñadas con posterioridad a la implementación de la experiencia didáctica por los docentes en formación en su proceso de apresto de planificación y evaluación de aprendizajes para los niveles de enseñanza básica y media (primaria y secundaria), constituyen una bajada curricular con una mirada que favorece el ejercicio de una pedagogía artística situada, crítica y reflexiva, que aborda las problemáticas de los territorios y la cultura visual, fomentando la expresión de las emociones a través del recuerdo y las experiencias personales, fortaleciendo el rol de los y las docentes como facilitadores de procesos de enseñanza y aprendizaje profundos y significativos, capaces de generar experiencias artístico-educativas que contribuyan a la consolidación de una educación artística comprometida con la equidad, el respeto por la diversidad y la transformación social.

## Referencias Bibliográficas

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Barbosa, A. M. (2008). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

García-Huidobro-Munita, R., & Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 440–455.

Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149–172.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Hernández, F. (2007). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

Huerta, R. (2022). La memoria: Investigación basada en las artes para la formación del profesorado/The Memory: Arts-Based Research for Teacher Training. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27+. <https://link.gale.com/apps/doc/A692350406/IFME?u=anon~8643350d&sid=googleScholar&xid=249fab24>

Huerta, R., & Domínguez, R. (2024). Educación secundaria y universidad: Una relación truncada. *Educación Artística. Revista de Investigación*, (15). <https://doi.org/10.7203/eari.15.30128>

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271–285.

Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Romero, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el arte. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 43–67. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>



**MARÍA OLGA PIÑEROS LARA**  
 **COLOMBIA**

Estudios en canto, dirección coral, educación musical, prácticas somáticas. Certificada en el enfoque Dalcroze y Orffschulwerk. Profesora titular de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, desde 1995. Estudios en Juilliard School of the Arts, Mannes College of Music, Conservatorio Brasileiro de Música - Centro Universitario, Conservatorio de Las Rosas, Morelia-México, Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia.

Es la actual presidenta de FLADEM Internacional (Foro latinoamericano de educación musical). Asesora y consultora continua de programas musicales de universidades del país y de proyectos artísticos, educativos y musicales públicos y privados.

## **“Las mujeres en FLADEM y las pedagogías abiertas a la luz del pensamiento pedagógico musical latinoamericano y la construcción de una cultura de paz”**

Women in FLADEM and open pedagogies in light of Latin American musical pedagogical thought and the construction of a culture of peace

María Olga Piñeros Lara<sup>22</sup>

### **Resumen**

El pensamiento pedagógico musical latinoamericano, es una importante corriente que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, desde la reflexión de quienes somos, con una perspectiva situada en los contextos sociales, culturales y políticos de América Latina. Propende por el desarrollo musical del individuo dentro de una formación integral, la afirmación de identidades locales y la construcción de una educación musical como un derecho humano fundamental para todos. El interés en aunar y darle solidez a ese pensamiento pedagógico musical latinoamericano, se consolidó hace 30 años en un movimiento que se llama FLADEM Foro Latinoamericano de Educación Musical fundado por 4 mujeres educadoras musicales, Violeta Hemsy de Gainza de Argentina, Gloria Valencia de Colombia, Margarita de Grez de Chile y Carmen Méndez de Costa Rica. FLADEM es una red internacional, conformada por educadores musicales de todas las áreas, niveles y lugares del continente latinoamericano. Uno de sus objetivos es el de promover en los formadores una actitud crítica y reflexiva con el fin de asumirse como actores de las propias lógicas de aprendizaje-enseñanza que impulsan, con propuestas y modelos pedagógicos creativos y abiertos, a partir de la diversidad y multiculturalidad latinoamericana y de una amplia mirada a la educación musical autónoma, reflexiva y creativa dentro del marco de las *Pedagogías Abiertas*.

---

<sup>22</sup> Profesora Titular Pontificia Universidad Javeriana, Fladem Colombia [mpineros@javeriana.edu.co](mailto:mpineros@javeriana.edu.co)

**Palabras claves:** diálogo de saberes, diversidad, educación integral, educación musical, enseñanza-aprendizaje, identidad, libertad, lógicas de aprendizaje, metodologías situadas, pensamiento pedagógico, reflexión.

## **Abstract**

Latin American musical pedagogy is an important movement that addresses the processes of teaching and learning music, based on reflection on who we are, with a perspective rooted in the social, cultural, and political contexts of Latin America. It promotes the musical development of the individual within a comprehensive education, the affirmation of local identities, and the construction of musical education as a fundamental human right for all. The interest in bringing together and strengthening this Latin American musical pedagogical thinking was consolidated 30 years ago in a movement called FLADEM (Latin American Forum for Music Education), founded by four women music educators: Violeta Hemsy de Gainza from Argentina, Gloria Valencia from Colombia, Margarita de Grez from Chile, and Carmen Méndez from Costa Rica. FLADEM is an international network made up of music educators from all areas, levels, and locations across Latin America. One of its objectives is to promote a critical and reflective attitude among trainers so that they can take on the role of actors in the learning-teaching processes they promote, with creative and open pedagogical proposals and models based on Latin American diversity and multiculturalism and a broad view of autonomous, reflective, and creative music education within the framework of Open Pedagogies.

**Keywords:** dialogue of knowledge, diversity, comprehensive education, music education, teaching-learning, identity, freedom, learning logics, situated methodologies, pedagogical thinking, reflection.

El pensamiento pedagógico musical latinoamericano, es una importante corriente que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, desde la reflexión de quienes somos, con una perspectiva situada en los contextos sociales, culturales y políticos de América Latina. Propende por el desarrollo musical del individuo dentro de una formación integral, la afirmación de identidades locales y la construcción de una educación musical como un derecho humano fundamental para todos, con frecuencia en oposición a modelos pedagógicos coloniales.

Los educadores musicales a lo largo y ancho del continente latinoamericano, nos venimos preguntando, desde hace ya un tiempo, las razones del porqué, las pautas y modelos de educación musical que se han impuesto con tanto arraigo en nuestros países no solo son extranjeros, sino que se han asumido sin ninguna reflexión o sentido crítico, sin cuestionarlos, sin preguntarnos si son pertinentes o no para nuestro contexto, dejando de lado, menospreciando o invisibilizando otros pensamientos, propuestas y posibilidades de actuar, que tienen en cuenta los propios modelos pedagógicos, decoloniales, incluyentes, diversos, creativos, surgidos de la reflexión de importantes pensadores, filósofos y educadores latinoamericanos, con preguntas importantes sobre quienes somos, donde estamos y qué necesitamos.

Desde entonces se ha venido pensando en la necesidad de trabajar en lo que se podría llamar una especie de agenda latinoamericana, que tenga como centro el pensamiento pedagógico musical latinoamericano, donde se entiende que la educación musical es un derecho para todos y que la música como experiencia humana, es fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo, promoviendo una educación liberadora con autonomía.

El interés en aunar y darle solidez a ese pensamiento pedagógico musical latinoamericano, se ha consolidado desde hace 30 años, en un movimiento que se llama FLADEM – Foro Latinoamericano de Educación Musical, fundado por 4

mujeres educadoras musicales, Violeta Hemsy de Gainza de Argentina, Gloria Valencia Mendoza de Colombia, Margarita Fernández de Chile, Carmen Méndez de Costa Rica.

Fladem ha conformado una red internacional, profesional, solidaria y operativa, que convoca a educadores musicales de todas las áreas, niveles y lugares de los países latinoamericanos, con el interés de promover y desarrollar conciencia acerca del valor que tiene la educación musical en la formación integral del ser humano. Uno de sus objetivos es el de promover en los formadores una actitud crítica y reflexiva con el fin de asumirse como actores de las propias lógicas de aprendizaje-enseñanza que se impulsan desde Fladem, con propuestas y modelos pedagógicos creativos y abiertos, a partir de la diversidad y multiculturalidad latinoamericana y de una amplia mirada a la educación musical autónoma, reflexiva y creativa dentro del marco de las Pedagogías Abiertas.

Fladem es un movimiento y un espacio para reflexionar, para encontrarse, para compartir. Como tal acoge y está abierto para el maestro de la escuela más pequeña, sencilla y lejana de cualquiera de nuestros territorios latinoamericanos, valorando lo que tiene por enseñarnos, como también para los más especializados académicos de las ciudades capitales, grandes instituciones y universidades.

En Fladem cabemos todos, porque todos somos iguales, con lógicas de aprendizajes diferentes y con saberes diversos, muestra de nuestra riqueza pluriétnica y cultural. Nos damos la mano los sabedores con los académicos y la oralidad con la escritura.

En Fladem no pretendemos pensar igual, no pretendemos hacer igual; fomentamos una actitud crítica para que lo que se piense y se haga tenga una profunda reflexión. Mantenemos una apertura continua para aprender de otros, otros sistemas, otras ideas, otras maneras, otras lógicas, otros contextos, otras cosmovisiones,

planteando un continuo dialogo para pensar, reflexionar e implementar propuestas y modelos pedagógicos creativos y abiertos.

Para ello se desarrollan de manera anual, encuentros internacionales y regionales, zonales, nacionales y locales, ya sea desde el seminario internacional SLDEM que se lleva a cabo una vez al año en un país diferentes, o desde las actividades que desarrollan las secciones nacionales, con el fin de dar a conocer los principios y promover un espacio de dialogo, reflexión, debate y construcción de saberes desde una concepción de las prácticas pedagógico-musicales en los territorios, desde la cual estudiantes, docentes, músicos e investigadores tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos, sus saberes así como de cualificar su labor.

### **Fundadoras de FLADEM**

#### **Violeta Hemsy de Gainza, Argentina**

Nace el 25 de enero de 1929 en Tucumán y muere el 7 de julio de 2023 en Buenos Aires, Argentina. Licenciada de la Universidad Nacional de Tucumán en Música con especialización en Piano y como Profesora de Química. Se especializa en educación musical en el Teacher's College de la Universidad de Columbia (EUA).

Psicóloga Social, graduada de la Primera Escuela Privada de Psicología Social Enrique Pichón Riviére. Realizó estudios de Eutonía con Gerda Alexander en Francia y Dinamarca. Fue profesora titular de las cátedras de Didáctica Musical y Técnicas de Improvisación en la Universidad de La Plata, en el Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo y en el Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla de Buenos Aires. Promotora, fundadora y directora Titular Honoraria de la Cátedra Libre de Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano, Departamento de Artes Musicales y Sonoras Carlos López Buchardo de la Universidad Nacional de las Artes UNA (2019).

Recibió, entre otras distinciones la Medalla de Oro de la Peña El Cardón (Tucumán, 1987), el Diploma al Mérito (Pedagogía Musical) de la Fundación Konex (Buenos Aires, 1989), nombrada

Persona Destacada por su labor difundiendo la cultura (Legislatura porteña 2006), Diploma de Honor Ministerio de Educación del Perú (Lima, 2007), Profesora Honoraria de la Universidad Nacional de Rosario (2019) y el título Doctor Honoris causa pos mortem de la Universidad Federal del estado de Río de Janeiro UNIRIO, Brasil en el 2025.

Desde 1967, cuando inició su carrera internacional, y hasta su muerte, en el año 2023, fue especialmente convidada por entidades internacionales como la OEA, UNESCO, ISME (Sociedad Internacional para la Educación Musical) así como por los gobiernos de Alemania, España Cuba y Colombia, entre otros, a participar como jurado, miembro consultor, profesora, conferencista, tallerista, entre otros.

Dictó cursos, seminarios y conferencias en su país natal, en Latinoamérica, América del Norte, y fue invitada permanente por universidades, conservatorios y centros musicales y artísticos de varios países del mundo.

Fue miembro de las Juntas Directivas de muchas instituciones: la ISME (1986-1990), participando activamente en sesiones plenarias, talleres, demostraciones y clases magistrales, en los congresos bienales realizados en los cinco continentes desde 1970 hasta 2019. Presidenta de la comisión de Musicoterapia de la ISME (1974-1986), consejo mundial de las Artes (Valencia -UNESCO), Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM), fundadora y presidenta de la Asociación Argentina de Musicoterapia (ASAM) y miembro del consejo académico de la carrera de Musicoterapia (UBA). Miembro honorario de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, fundadora y presidenta por 10 años y presidenta Honoraria del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical).

Dirigió desde 1988 las colecciones de pedagogía musical y de artes musical de las Editoras Guadalupe e Lumen (junto con Susana Kesselman) de Buenos Aires, y de FLADEM. A partir de 1970 participó activamente en sesiones plenarias, talleres y presentaciones en los congresos bienales de la (ISME) realizados en los cinco continentes y coordinó durante 12 años (1974 a 1986) la Comisión Internacional de Musicoterapia y Educación Especial del ISME, siendo miembro de su Junta Directiva, y como miembro honorario.

Autora y compiladora de innumerables cancioneros con melodías y juegos de manos de Argentina, América y del mundo. Editora de los "anuarios" de la ISME en español, (Ed. Guadalupe) y de la Revista de la Asociación Argentina de Musicoterapia (años 1987-1993).

Tradujo y auspició la publicación de obras fundamentales de la Pedagogía Musical de autores como Edgar Willems, Murray Schafer, Carl Orff, Frances Webber Aronoff entre otros. Al lado de Susana Kesselman, dirigió la Colección "Cuerpo, arte y salud" del Grupo Editorial Lumen. Con más de 50 títulos publicados; su obra ha sido traducida a varios idiomas, y es citada y estudiada, en numerosas investigaciones y trabajos académicos de América Latina y Europa.

Sus publicaciones de libros, revistas, registros videográficos pueden ser consultados en la página de Fladem.org. (versión de Adriana Rodrigues)

### **Gloria Valencia Mendoza, Colombia**

Licenciada en Pedagogía Musical del Departamento de Música de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, realizó estudios de especialización en el área de la Metodología de la Música y Expresión Corporal. (París, Lyon): Método Martenot, Expresión Corporal Chantraine; Austria (Salzburgo): Método Orff; Suiza (Delémont, Ginebra): Método Willems, Método de Rítmica Dalcroze; Estados Unidos (Boston Mass, Tampa): Rítmica Dalcroze e Improvisación.

Ha sido expositora, ponente, organizadora y moderadora a nivel nacional e internacional en países de Latinoamérica: Argentina (Buenos Aires, Córdoba, San Juan), Brasil (Río de Janeiro, Salvador Bahía,), Chile (Concepción, Santiago), Colombia (Bogotá, Barranquilla, Buga, Cali, Cúcuta, Ibagué, Medellín, Manizales, Neiva, Paipa, Pamplona, Pereira, Riohacha, Santa Marta, Tunja)), Costa Rica (Heredia, San José,), Ecuador (Loja)), Guatemala (Antigua), México (Ciudad de México, Mérida, Puebla), Perú (Lima), Puerto Rico (San Juan), Venezuela (Caracas, Mérida, Valencia).

Fundadora y Miembro de la Junta Directiva del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), como su vicepresidenta, en San José de Costa Rica: enero de 1995.

Posteriormente ha ocupado diferentes cargos en la Junta directiva internacional de FLADEM. Presidenta de la Junta Directiva de Fladem Colombia, desde su inicio en los períodos de 2005-2013. Actualmente pertenece al Comité Asesor de las dos asociaciones. Participó activamente en la Comisión de Estatutos de la ISME, para la reforma de los mismos, efectuada en la Conferencia celebrada en Ámsterdam en julio de 1996. En esa misma fecha fue nombrada miembro del Consejo Directivo, para el período comprendido entre 1996 y 1998. Miembro invitado a la Cumbre Regional de América Latina y El Caribe, en asocio con la Alianza Mundial para la Educación Artística (WAAE).

Profesora de Metodología Musical y Metodología Comparada, en la Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional (1974-2022). Igualmente realiza talleres de Inteligencia Emocional, desde el año 2000. Dirige y asesora trabajos de grado en el programa de Pedagogía Musical, de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Comité de Trabajos de Grado, del 2005 al 2012.

Investigadora en el área de Pedagogía Musical, Inteligencia Emocional y su relación con los Lenguajes artísticos, Los métodos musicales del siglo XX, Música en la Primera Infancia, Transformación de la Educación Musical (siglo XIX - siglo XX/XXI). Coordinadora del Grupo de investigación Pedagogía Musical y Ciudadanía de la Facultad de Bellas Artes de la UPN. Coordinadora del “Colegio Académico para el desarrollo de la Inteligencia Emocional”, en la Universidad Pedagógica Nacional, enero 1998-noviembre 2005. Coautora del Proyecto “Corpus Teórico de la Pedagogía Musical” (2018). Coautora en el libro – “Fundamentos de Educación Musical en clave de cinco pedagogos (2019). Coautora en el libro - “Música en el aula”, (2024). Coautora en el libro “Educación musical necesaria”, (2025). En 2012 fue galardonada por la Universidad Pedagógica Nacional con mención por su compromiso y trayectoria docente, por una vida de trabajo y dedicación a la Universidad Pedagógica Nacional. En 1916 la UPTC postuló el premio al Pedagogo Musical “Gloria Valencia Mendoza” en reconocimiento a su labor, a nivel nacional e internacional. 2021: Ganadora del premio Pedagogos Musicales, de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Ganadora Premio “Trayectorias. Historia de vida”, del Ministerio de la Cultura, las Artes y los Saberes de Colombia (2024). (versión de la autora)

### **Margarita Fernández de Grez, Chile**

Nace en 1936 y muere en 2019 en Chile. Intérprete de canto lírico, formada en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. En este ámbito se destacó en la interpretación de lieder y roles en diferentes óperas. En el ámbito académico fue una importante docente de expresión vocal en diversas instituciones musicales, entre ellas, la propia Universidad de Chile, en el Departamento de Música y Sonología, en el cual desarrolló la cátedra de Educación de la Voz y del canto electivo, y se desempeñó como docente de Educación Vocal en la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otros organismos. Su gran espíritu docente lo dedicó con

profesionalismo a la educación de la voz, permitiéndole orientar a algunos de sus alumnos hacia una destacada carrera de Interpretación Superior en Canto.

En el aspecto administrativo, el año 1981 asumió como Directora de Extensión de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, unidad de la que dependían la Orquesta Sinfónica de Chile, el Ballet Nacional Chileno, el Teatro Nacional Chileno, el Museo de Arte Contemporáneo, el Museo de Arte Popular Americano, la Sala Isidora Zegers, el Departamento de Prensa y Audiovisual, rol que desempeñó, como era su característica, con profesionalismo, eficiencia y calidad.

Posteriormente, desde 1981 a marzo de 1998, fue la Directora Ejecutiva del Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM), cargo que desempeñó con gran dedicación, trabajando con un conjunto de docentes de calidad, en un programa de perfeccionamiento musical destinado a profesores de música de los países miembros de la OEA. Este convenio permitió la presencia de docentes provenientes de Bolivia, Perú, Argentina, Colombia, Ecuador, Panamá, República Dominicana, Costa Rica, Uruguay, Venezuela, El Salvador, Brasil, Honduras y Chile.

Margarita fue una persona visionaria, permitiendo la difusión de trabajos de creación e investigación realizados por profesores del Departamento de Música y Sonología y del INTEM, traducidos en publicaciones como el Boletín Interamericano de Educación Musical y una serie de manuales sobre diversos tópicos de la Educación Musical, entre ellos, su propio libro sobre la Educación de la Voz.

Su interés por la Educación Musical, la llevó a participar activamente en la ISME (Sociedad Internacional para la Educación Musical), asistiendo a los eventos y compartiendo con educadores musicales chilenos sus aprendizajes y experiencias.

Fue una de las fundadoras del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), junto a Gloria Valencia, Carmen Méndez y Violeta Hemsy de Gainza, gestado en el congreso Internacional de la ISME realizado en Tampa, Estados

Unidos, en 1994, del cual siempre estuvo preocupada por difundir sus postulados y acciones.

Es necesario destacar en Margarita su innegable afán de perfeccionarse constantemente, compartir su experiencia docente entre sus pares, apoyar y estar siempre presente frente a sus alumnos. Margarita, una colega amiga y compañera de estudios, fue una persona de fe, con gran vitalidad, perseverante y tenaz frente a alguna situación compleja, jamás se dejó vencer, era admirable su estado anímico mientras enfrentaba una cruel enfermedad, destacándose por su gran calidad humana. (versión de Carlos Sánchez)

### **Carmen Méndez Navas, Costa Rica**

Educadora Musical, nació en Costa Rica en 1954. Estudios en la Universidad de Costa Rica en el Profesorado en Educación Musical, Bachillerato en Música y egresada de Licenciatura en Piano.

Con una beca estuvo en la Escuela Superior de Música de Freiburg, Alemania, de 1976 a 1980 realizando dos Maestrías, en Rítmica y en Temprana Iniciación Musical. Luego realizó su Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes en América Central, con énfasis en Cultura Artística, graduándose Summa Cum Laude. Universidad Nacional, Costa Rica, 2009. Catedrática de la Universidad Nacional desde 1981 ininterrumpidamente; docente en la Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Artes Musicales (1976-, 1980-85) y Sede de Occidente (2001, 2011, 2014 y 2016). Profesora de educación musical, Rítmica, investigadora y extensionista.

Se ha desempeñado como secretaria general del Comité de Música de la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 1980-2006, directora de la Escuela de Música de la Universidad Nacional en tres períodos: 1984, 1987 y 2010, decana del Centro de Investigación, Docencia y Extensión, CIDEA: 1985, Vicedecana del CIDEA: 1997-98. Directora General de la Orquesta Sinfónica

Nacional de Costa Rica y sus programas 1998- 2001 (Instituto Nacional de Música, Coro Sinfónico Nacional y Compañía Lírica Nacional). Coordinadora del Programa Preuniversitario de Formación Musical UNA y representante Académica ante el Consejo Universitario de la UNA: 2005-2010.

Una de las 4 integrantes del equipo de fundadoras del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) organización creada hace 30 años. Directora fundadora y presidenta de la Fundación Acua para el aprendizaje y la cultura artística.

Ha sido profesora invitada y organizadora de cursos de capacitación para adultos en Legacy Summer Camp, Virginia, USA (1985 a 1999), coordinadora del Plan de Educación Musical para docentes en ejercicio de Costa Rica, con instituciones participantes como Organización de Estados Americanos (OEA), el Instituto de Educación Musical (INTEM), Chile el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, la Universidad Nacional de Costa Rica, y las Universidades de Lock Haven y Penn State, Pennsylvania, USA; Organizadora y participante de 3 Talleres Internacionales de Creatividad y Ecología Acústica con el Mtro.

R. Murray Schafer (Canadá), San José, Costa Rica, dirigido a educadores adultos en servicio.; Organización y fundación del Foro Latinoamericano de Educación Musical en San José, C.R; Docente en Bogotá, Colombia y ponente en la Comisión Continental Asesora de UNESCO, Caracas, Venezuela; Ponente en la Conferencia Mundial de la ISME, Ámsterdam, Holanda; Coloquio de educación artística, invitada como experta por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

De 2000 a 2011 ha sido docente invitada a los Seminarios Latinoamericanos de Educación Musical de FLADEM: Pontificia Universidad Católica, Lima, Perú; FLADEM Nicaragua; Centro Cultural San Martín, Buenos Aires, Argentina; FLADEM, Centro Cultural Blas Galindo, CDMX, México; Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile; Universidad Evangélica de las Américas, San Salvador, El Salvador. FLADEM; Conferencista principal en FLADEM Colombia, Universidad de Medellín,

Colombia; Conferencista y ponente en el Congreso de Educación Artística, Bogotá, Colombia; Conferencista en FLADEM, Loja, Ecuador; Conferencista y tallerista en el Congreso Dalcroze en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México; Conferencista y docente invitada en la Academia Ciurlionis, Vilnius y Festival de Música Nueva IS Artis, Kaunas, Lituania.

Entre 2012-2019, organiza junto a la MS. Flora Elizondo el Año Joaquín Orellana en Costa Rica, organización de conciertos, talleres, etc. con los Maestros Joaquín Orellana y Paulo Alvarado (Guatemala) y Arturo Corrales (El Salvador, Suiza); Organizadora y ponente del Coloquio para las Artes en Centroamérica, entre otros muchos eventos e invitaciones.

Ha sido acreedora a varios premios y reconocimientos, entre ellos Homenaje del Plan de Educación Musical para docentes en ejercicio del INTEM de Chile 1990, Primer Lugar del Premio Jorge Volio en Artes, Colegio de Licenciados y Profesores con su investigación "Vivencias musicales a través de la Rítmica", 1995, segundo Lugar del Premio Jorge Volio en Artes, Colegio de Licenciados y Profesores con su investigación "Gestos de ruptura en la música contemporánea centroamericana", 2010. Homenaje como una de las cuatro cofundadoras, recibido en el marco del XXI Seminario Latinoamericano de Educación Musical de FLADEM 2015. (versión de la autora)

Como educadora musical siempre he tenido muchas inquietudes acerca de cómo enseñar mejor. Uso la palabra "mejor" con relación a varios aspectos que continuamente se entrelazan y se mezclan. Voy a mencionar algunos.

Enseñar mejor con relación a la preparación, a tener un bagaje académico sólido, con experiencia y recorrido que den cohesión a las propuestas, a mantenerme actualizada e informada sobre nuevos autores, investigaciones y publicaciones.

Enseñar mejor con relación a los contenidos, a querer garantizar calidad, profundidad y pertinencia por encima de la cantidad, teniendo en cuenta los estudiantes, el contexto, la situación, el momento. Enseñar mejor con relación a la forma en la que entrego esos contenidos, a la manera, los procedimientos, los recursos, los medios que utilizo o no, teniendo en cuenta los enfoques que escojo abordar, dándole gran importancia y siendo muy cuidadosa en cómo se lleva a cabo el desarrollo de la clase. Enseñar mejor con relación a la creación de espacios, dentro de la clase o el ensayo, para el desarrollo integral y humano de los estudiantes, a través del ejercicio de la autonomía, la independencia, la reflexión, la construcción del pensamiento crítico, el dialogo continuo y la libertad para seleccionar el camino que desean transitar, así deban errar muchas veces.

Enseñar mejor con relación a la importancia y al respeto que tengo por los tiempos que tienen los procesos particulares de los estudiantes. Enseñar mejor con relación al trato que les doy, a la creación de vínculos con ellos, entre ellos y con la música, dentro de un ambiente amable y afectuoso que propenda por el bienestar de todos. Enseñar mejor con relación a mis raíces y al contexto latinoamericano en el cual crecí y en el cual me desempeño. Enseñar mejor con oportunidades iguales para todos mis estudiantes. Enseñar mejor, con conciencia social y enfoques educativos situados, que prioricen el aprendizaje en contextos reales y significativos para todos.

Enseñar mejor tiene muchos otros aspectos, sin embargo, quiero a continuación exponer algunos puntos de vista con relación a aquellos temas que creo sustanciales y fundamentales en el educador musical actual latinoamericano, que se entretajan directamente con las ideas que expongo en las inquietudes para enseñar mejor, las pedagogías abiertas y FLADEM.

Cuando conocí a Fladem, sentí una empatía inmediata con lo que profesa su misión, pues sus objetivos eran comunes a mi manera de pensar y compartía sus inquietudes, sobre todo, su incursión en las llamadas Pedagogías Abiertas. Quise continuar siendo parte de este grupo de maestros que desean estudiar, investigar y

construir maneras de “hacer” propias, latinoamericanas, atendiendo nuestra idiosincrasia, nuestras necesidades, nuestras músicas, nuestros valores, nuestros modelos y nuestros contextos, con una mirada amplia a lo que sucede en el mundo.

Algunas de las premisas e ideas que voy a mencionar de Fladem, son fundamentales en la orientación y enfoque que fomenta, partiendo de la labor en la que se ha comprometido durante todos estos años para promover la formación continua de los educadores musicales impulsando la reflexión y el significado que tiene la búsqueda y comprensión de las pedagogías abiertas latinoamericanas en todo su sentido, y sobre todo en la defensa por una educación musical de calidad como un derecho para todas y todos, desde la equidad e igualdad de oportunidades. Ideas mencionadas en muchos de los libros y escritos de las fundadoras de FLADEM, como también en artículos de otros músicos, pensadores, filósofos, antropólogos, sociólogos latinoamericanos, que, sin ser miembros de FLADEM, han incidido de manera contundente en su pensar, porque ponen de manifiesto el tema de la “identidad latinoamericana” y de una educación emancipadora como el camino fundamental para superar el atraso, la marginación, la ignorancia.

Varias de las ideas fundamentales del pensamiento pedagógico musical latinoamericano que ha abrazado y desarrollado FLADEM, tienen que ver con las mencionadas pedagogías abiertas, de las cuales Fladem ha sido la abanderada. Algunas de estas ideas sobre las que quiero hacer hincapié, alimentadas por ideas de otros y mías también, pueden no parecer tan obvias en los escritos o publicaciones que ha realizado FLADEM, pero a mi parecer, son de suma importancia porque están en todo momento refiriéndose desde muchos lugares, a la construcción de una cultura de paz.

Para darle un marco a las ideas que voy a compartir, quiero expresar que debemos volver a abordar la educación musical como parte de un ecosistema cultural, es decir, como una educación artística integral, donde el estudio particular de la música tiene como cualquiera de las otras artes, sus especificidades, pero que se relaciona

y convive día a día con otras expresiones artísticas. El estudio de las artes se ha dividido, se ha fragmentado para poder encajarlas en los currículos y en la academia, pero en la realidad, en los territorios viven conectadas, en dialogo continuo y en algún punto del trayecto de ese estudio, las instituciones parecen haberse olvidado de proponer una manera para volver a integrarlas dentro de esa visión de conjunto. Por lo tanto, creo que todas las ideas y citas que voy a mencionar de aquí en adelante aplican al estudio de las artes en general, así solo mencionen la música.

Para iniciar quiero compartir dos citas de Violeta Hemsy de Gainza para tratar de explicar a qué se refiere cuando se habla de pedagogías abiertas en las artes:

“La pedagogía del arte debería ser, por definición, una pedagogía abierta, puesto que “abierto” es sinónimo de creativo, libre, experimental, como contrapuesto a fijo, cerrado, controlado, técnico, burocrático, pseudo-científico” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 14).

“Una educación abierta sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover en el educando la dosis de autonomía necesaria para desempeñarse como protagonista activo en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje”. (Hemsy de Gainza, 2015, p. 98)

Violeta en muchos de sus escritos y conferencias, pone de manifiesto su preocupación por el auge tecnológico y el desarrollo informático en las décadas de los 80 y 90, con una serie de polémicas reformas que signa el comienzo de una nueva era, la de la globalización. Señala entonces como el modelo neo liberal es un peligro inminente, que se instala de manera monopólica en el sistema educativo, inundando el mercado pedagógico de “múltiples prescripciones, terminologías y ordenamientos, destinados a responder – de manera lineal- a los requerimientos “oficiales” (<https://www.fladem.org/copia-de-carmen-mendez-1>)

Esta situación pone al sistema educativo en crisis en su afán de proponer un modelo “único” y convertirse en empresa de gestión y producción pedagógica, y pretende amarrar las manos y paralizar a las nuevas generaciones de educadores musicales.

Algunos de los elementos de ese peligro inminente dentro del modelo neo liberal que menciona Violeta al igual que otros autores, y que ella llama tendencias peligrosas que atentan contra lo humano, y atentar contra lo humano es atentar contra la música, contra el arte, son el consumismo, la productividad basada en metas, la homogenización, la falta de tiempo, el estrés continuo, el tecnicismo, el individualismo, la competitividad y la novedad como contenido.

Debemos tener esos peligros muy en cuenta, porque no podemos “hacernos los locos” y simplemente como somos artistas, irnos a dar nuestra clase de música, de danza, de pintura, como si nada pasara a nuestro alrededor. Estamos en un momento y lugar geográfico, cultural, emocional muy particular y los invito a seguir resistiendo, reflexionando, pensando y construyendo, en aras de lograr la educación artística que soñamos, que no está desligada de la vida misma.

A continuación, menciono algunas ideas y orientaciones de las Pedagogías Abiertas desde el pensamiento pedagógico latinoamericano, con un corto comentario al respecto.

**Experiencia:** hacer para conocer; para ayudar a consolidar los procesos del aprendizaje es fundamental que la práctica sea la actividad central del desarrollo musical. Violeta Hemsy dice que desde el primer día de clase el estudiante debe conectarse de manera directa con su instrumento, dejando de lado cualquier tipo de acondicionamiento externo, como, por ejemplo, el aprendizaje de la técnica o de la lectura musical, antes de tener contacto con el material musical de manera directa.

“Cuando la teoría está primero y antecede a la práctica, esta última resultará condicionada, forzada, por aquella concepción previa, a la cual terminará acomodándose y pareciéndose” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 33)

**Reflexión:** impulsar la reflexión desde la curiosidad, las preguntas, el cuestionamiento, para pensar, problematizar, investigar. Como John Dewey decía, se aprende de la reflexión que hacemos de la experiencia; un proceso sin reflexión se convierte tan solo en la adquisición de conocimientos (Hemsey de Gainza, 2002, p. 72)

**Mirada Integral:** desarrollar muchas formas de pensar, de ser, de ejecutar, de decidir, que involucren a la persona en sus diversas dimensiones, dimensiones no solo cognitivas sino sobre todo emocionales, es decir todo lo que implica el ser humano en toda su integralidad.

**Contexto:** tener en cuenta la íntima relación de la vida con la música. Los contextos están llenos de valores, de referencias estéticas, de ideologías, tradiciones, costumbres, estilos, ritos, maneras de escuchar, de hacer y de ser. Contextos que alimentan el bagaje con el que llegan los estudiantes al aula, insumo importante que dan cuenta de su relación con el contexto, con el territorio.

**Autonomía:** tener el derecho a tomar decisiones y a participar en el diseño del propio recorrido; capacidad que se va desarrollando de manera progresiva, aprendiendo acerca de la responsabilidad que se asume en las elecciones que se hacen. Por ejemplo, el repertorio a estudiar, los ensambles en los que se quiere participar, las asignaturas que se quieren tomar, según los intereses del estudiante.

**Simultaneidad versus linealidad:** el pensamiento sistémico entiende que los procesos se pueden dar y se dan de manera simultánea, y si aparece un orden, éste es orgánico, cambiante, nunca impuesto desde arriba. La educación musical comprende un aprendizaje en espiral, sistémico, donde todo se relaciona con todo con gran coherencia y fluidez, contrario a lineal y fragmentado.

“La linealidad no se corresponde con las conductas típicas del desarrollo vital ni tampoco con las modalidades actuales en los aprendizajes, que son naturales y centrados en la acción” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 145)

**Verticalidad versus horizontalidad:** ya no es el momento para el profesor que lo sabe todo, que tiene todas las respuestas para las preguntas que no hacen los estudiantes y que usa el miedo y la descalificación para intimidar, amenazar y presionar al estudiante. Como dice Murray Schafer, el profesor y los estudiantes construyen una comunidad de aprendizaje.

“El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continua gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 116).

**Homogenizar, estandarizar:** es absurdo seguir insistiendo en nivelar, promediar, emparejar, igualar, cuadriculando y coartando a nuestros estudiantes en su propio desarrollo, en vez de ayudarlos a desarrollar sus fortalezas particulares y a encontrar aquello que los hace especiales, únicos, diferentes, originales. Este enfoque que tienden a hacer los currículos cerrados y poco flexibles que promulgan muchas instituciones, solo aniquilan cualquier forma de individualidad, de creatividad.

**Flexibilidad, adaptabilidad:** el profesor debe estar en la disposición de arriesgarse a incluir nuevo repertorio, nuevas estrategias, nuevas actividades, miradas y enfoques, aunque se equivoque; a romper paradigmas, a cuestionarse y a mantenerse en constante reflexión acerca de lo que hace, cómo lo hace y cómo se conecta con su clase, sus estudiantes, con la música, con las artes. No a la colección de unos planes de trabajo que se sacan del anaquel cada vez que se asume la clase de una misma asignatura, desconociendo el contexto, el momento, el lugar y los estudiantes con lo que se va a trabajar. Esa es la muerte del profesor.

**La escucha atenta:** oír es un fenómeno pasivo, pero “escuchar” en cambio implica estar receptivo, dispuesto, alerta, Oír no es escuchar, porque escuchar, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha, está poniendo el cuerpo, el cuerpo y el alma. Cuando se escucha se está abierto al mundo sonoro, al mundo interior, al mundo de la imaginación, de las ideas, del sentir, al mundo del “otro”. Oír es la capacidad que tiene el órgano de percibir los sonidos, pero escuchar depende de la voluntad, escuchar es abrazar al otro. La compositora Pauline Oliveiros dice que sería útil desarrollar no solo una escucha atenta, sino una escucha sensible, una escucha emocional, una escucha estética, porque escuchar es una forma de arte.

**Los vínculos:** necesitamos relacionarnos con otros y con nuestro entorno social y natural. De la manera como nos relacionamos, de lo que allí sucede y de cómo estas relaciones evolucionan, es desde donde nos expresamos pedagógicamente y en donde podemos encontrar la propia voz. Estar conectados, le da sentido a la vida. Los vínculos atan y dejan huella. Es claro que aprendemos y respondemos mejor cuando hay un vínculo de por medio, porque nos sentimos involucrados emocionalmente, porque se crean lazos de confianza, y nos sentimos aceptados. Los vínculos nos dan sensación de pertinencia, de pertenencia, de protección, de unión.

**La pedagogía del abrazo:** debemos propender por una pedagogía llena de cordialidad, de cuidado, donde el vínculo y la ternura son esenciales. La ternura, a veces tan mal interpretada, aquí entendida como una invitación a la proximidad, a acoger al otro tal como es, a la comunicación respetuosa, a compartir desde el alma. La ternura es un sentimiento que antepone y prioriza el trato afectuoso, comprensivo y amable, para dejar de lado posturas cerradas y rígidas llenas de atribuciones, prejuicios y señalamientos.

**La mirada somática:** Los procesos artísticos son abordados con un enfoque somático, para que haya en todo momento un habitar del yo en todo el proceso del quehacer musical y artístico. La conciencia plena con que se lleva a cabo la práctica, el estudio, la reflexión, es decir, lo que se hace, cómo se hace, con quien se hace y la manera como todo se conecta con el discurso y la práctica musical y artística, permiten una introspección y una reflexión que alimentan constantemente el ser artístico. Una participación donde se es testigo del acontecer en primera persona, es decir un protagonismo activo.

**Procesos y tiempos:** respetar el tiempo que necesitan los procesos de cada estudiante en el desarrollo y construcción de su ser artístico; entender que todos los procesos son diferentes y que todos los estudiantes tienen su tiempo sin importar cual sea el deseo, la voluntad o el plan del maestro. Cada paso del camino es significativo porque en el recorrido de ese camino que se transita, se siembra, se cuida y se riegan las semillas que habrán de dar cosecha. Los cambios no son súbitos, requieren de tiempo, se cocinan a fuego lento, y es allí donde se llevan a cabo los ajustes, los cambios que hacen parte de la transformación.

**El error y la equivocación como oportunidad de aprendizaje:** no penalizar el error; más allá de corregir se deben atesorar los momentos de la equivocación y entender el error como oportunidad de crecimiento para el maestro y para el alumno, pues son continuamente momentos para reflexionar, para pausar, para ser creativo y probar algo diferente. Tampoco se le debe robar la oportunidad al estudiante para pensar y reflexionar sobre lo sucedido diciéndole o mostrándole que debe hacer.

**La comprensión versus la repetición:** el trabajo musical debe incluir la re creación en todo momento y evitar la repetición desconectada y sin conciencia de quien soy y en qué momento estoy. Cuando hay comprensión de lo que se hace, del porqué y para qué se hace, se encuentran caminos diversos para apropiarse de la obra. Una “repetición inteligente” contrario a la repetición robótica, ofrece la posibilidad de

resignificarse, al habitar el cuerpo con plena atención de lo que sucede en todo momento, teniendo en cuenta la gestión de emociones y sensaciones en la construcción del proceso.

**La creación, y la improvisación:** la creatividad debe ser, como lo expresa Violeta, punto de partida y meta, tanto en relación con el educando como con el maestro, con el proceso y con las formas de la acción pedagógica. Los estudiantes deben desarrollar aptitudes creativas a través de la improvisación musical y la composición de temas propios. Si el maestro no comprende e incorpora el sentido e importancia de las actividades creativas, no podrá despertar el espíritu de creatividad en sus estudiantes. (Hemsey de Gainza, 2002, p. 102)

**La educación inclusiva:** debemos tener en cuenta la diversidad cultural, las inequidades sociales y la vulnerabilidad, para pensar en una verdadera educación inclusiva que garantice el acceso y la participación de todos, buscando enseñar sobre el respeto y la aceptación de personas de todo tipo, ya sean de diferentes etnias, género, orientación sexual, fe o neuro diversas. Es prioritario educarnos y aprender sobre diversos enfoques, para ofrecer una educación de calidad donde se acoja la diferencia como un valor, sin desventajas y con toda la flexibilidad y disposición para adaptar y cambiar lo que sea necesario para darle cabida a todos.

**Las prácticas comunitarias y colectivas:** fortalecer desde la formación y las actividades de FLADEM estas prácticas, reconociendo su poder en el restablecimiento del tejido social y la construcción de la paz. Entender que en el marco de violencia y desigualdad que vivimos actualmente en el continente latinoamericano, es donde la cultura y el arte en todas sus expresiones y manifestaciones emergen como un medio, una herramienta, un fin, imprescindible para aportar a la construcción de un pensamiento y practica individual y colectiva, que contribuyan a vivir en armonía y en el respeto por la vida. La música en particular ha sido, sin duda, una de las áreas artísticas y culturales más empleadas para

promover procesos de reflexión y espacios de transformación social en todos los países, especialmente a través de la educación musical. FLADEM desde su filosofía, tiene mucho que aportar para la promoción de una sana convivencia, desde los procesos de desarrollo musical en los contextos locales, que fortalezcan el reconocimiento y el respeto a la diversidad de nuestras identidades culturales, el respeto a las lógicas de enseñanza- aprendizaje, la inclusión de las tradiciones orales, dinamizando procesos en torno a las prácticas musicales colectivas situadas, basados en la formación de formadores que integren la valoración de la creación cultural y la participación social.

**Debemos educarnos y educar para la paz:** dice Benjamin Franklin, educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia; educar con afecto y cuidado por el otro. No podemos hablar de procesos artísticos, musicales o de otra índole sin tener presente el conflicto. Debemos desarrollar procesos de reconciliación para restaurar entre nosotros el respeto a los derechos humanos y a la naturaleza. La paz no solo se habla, la paz se hace desde el arte. Esas palabras cobran mucho sentido cuando pensamos en la historia turbulenta y sangrienta de nuestro país y en el momento actual que estamos viviendo. Debemos preguntarnos qué estamos haciendo cada uno de nosotros en nuestras aulas de clases y ensayos para educar contra la violencia, para cerrar las brechas de la desigualdad, para enseñar a debatir con altura y privilegiar el consenso, para abogar por los mismos derechos y las mismas oportunidades, para entender lo que es la paz y construir el país que nos merecemos.

Las clases y las prácticas musicales y artísticas no pueden estar desligadas ni ajenas a estos propósitos. Enseñar con igualdad también tiene que ver con los contenidos que se abordan en la clase o ensayo y con la manera como se lleva a cabo. Enseñar con igualdad es ser incluyente, amplio, generoso y flexible. Es enseñar con apertura de mente y de corazón, es incluir diversas lógicas de aprendizaje, diversas maneras de hacer, diversas expresiones, diversas músicas del

mundo y del país. No hay igualdad cuando solo se enseña desde un punto de vista, con un solo pensamiento, una sola lógica, un solo modelo, un solo enfoque, una sola actividad, un solo período, un solo lugar geográfico o una sola estética.

## **Conclusiones**

Las líneas de pensamiento de la corriente de pedagogía latinoamericana y del pensamiento pedagógico musical, tienen un componente importante político y social, que señalan como perversas las políticas de homogenización y uniformidad que nos impone el pensamiento neo liberal, que crea brechas, desigualdades e inequidades en todo sentido. Siempre hay una postura política en el repertorio que seleccionamos, en la metodología y el enfoque que traemos a la clase, en las actividades que escogemos, en lo que decimos y en lo que dejamos de decir. Desde las pedagogías abiertas y Fladem, se proponen acciones y enfoques metodológicos que defienden la educación popular como una educación para todos sin exclusiones.

Es imperativo pensar en metodologías diferenciales según los principios pedagógicos fundantes, que consideran la inclusión, la política de igualdad y equidad de género, el respeto ambiental, la resolución pacífica de los conflictos, la reconciliación, reconociendo el potencial de la música para generar cambios positivos en las comunidades, con la construcción de un tejido social fuerte, que garantice la participación de todas las poblaciones, especialmente de aquellas que sufren los rigores del desplazamiento y de las que históricamente han sido excluidas.

Es necesario reconocer y hacer conciencia acerca de la colonización pedagógico-musical que hemos y seguimos viviendo, con el fin de reflexionar al respecto y tomar acción, para tratar de contrarrestar esta tendencia. Estanislao Zuleta ((Zuleta, 2006)), propone el desarrollo de un pensamiento crítico que valore las voces y saberes locales, cuestionando las perspectivas impuestas desde fuera, teniendo en cuenta la diversa identidad latinoamericana.

Es de gran importancia para el pensamiento pedagógico latinoamericano y para FLADEM promover el diálogo de saberes que en palabras de Estanislao Zuleta ((Zuleta, 2006)), se refiere a una posición humana y pedagógica que implica la interacción y comprensión mutua entre conocimientos distintos, especialmente entre el saber científico y el conocimiento popular o cotidiano, reconociendo la diversidad y legitimidad de todas las cosmovisiones y sujetos involucrados.

Las preguntas que nos debemos hacer son, qué vamos a hacer ahora con lo que sabemos, cuál es nuestro compromiso para el futuro y qué acciones vamos a implementar. Es aquí donde FLADEM desde las **pedagogías abiertas** se alzan como una alternativa, para enseñar desde la construcción de una cultura de paz.

Los invito a re pensarnos y orientarnos en acciones concretas.

### **Referencias Bibliográficas**

Freire, P. (2012). *\*Pedagogía de la autonomía\**. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2013). *\*Pedagogía del oprimido\**. Siglo Veintiuno Editores.

Hemsey de Gainza, V. (1993). *\*La educación musical frente al futuro\**. Editorial Guadalupe.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *\*Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa\**. Grupo Editorial Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2007). *\*En música independencia: Educación y crisis social\**. Editorial Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2013). *\*Al rescate de la pedagogía musical\**. Grupo Editorial Lumen.

Schafer, R. M. (1969). *\*El compositor en el aula\**. Ricordi.

Zuleta, E. (2006). \*Educación y democracia: Un campo de combate\*. Hombre Nuevo Editores.

**Página oficial de FLADEM:** <https://www.fladem.org/>



**JULIÁN MAURICIO GÓMEZ OCAMPO**  
🇨🇴 **COLOMBIA**

Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle (2012), Máster en Estudios Contemporáneos (2017) y doctorando en Artes y Humanidades de la Universidad de Navarra (Pamplona-España). Profesor en el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle.

Investigador escénico especialmente de autores y teatralidades hispanoamericanas, actualmente miembro del GRISO (Grupo de Investigación Siglo de Oro). Ha publicado un estudio sobre el autor colombiano Erick Leyton en "Análisis de la dramaturgia colombiana actual" (2017) Ediciones Antígona. Coautor del libro "La educación artística y la formación integral: un escenario de oportunidades" (2025) Editorial Universidad del Valle, próximo a publicarse. Director teatral de obras académicas y profesionales como: "El Pelícano" de Strindberg, "Claver" de Oswaldo Díaz Díaz, "Números reales" de Rafael Dumett, "María 19" de Lina Ramírez y María López, "Luces de bohemia" y "El embrujado" de Valle Inclán, y actualmente en el proceso de montaje de "Comedia famosa de Antonia Quijana" de Oswaldo Díaz Díaz.

## **Espacios públicos como lugares de construcción de paz y equidad a través del arte. Descripción general de las Jornadas de Acción Ciudadana (JAC) en el proyecto “Todas y todos a estudiar 2022”**

*Public spaces as places for building peace and equality through art. Overview of the Citizen Action Days (JAC) in the project “Everyone to study 2022.”*

José Gabriel Uribe Meza<sup>23</sup>

Julián Mauricio Gómez Ocampo<sup>24</sup>

### **Resumen**

Este documento pretende difundir en términos generales una experiencia pedagógica que usa el arte como vehículo para desarrollar la identidad ciudadana en jóvenes de los que se espera sean seres con principios de equidad, respeto y paz. La Universidad del Valle implementó el programa “Todas y todos a estudiar 2022” que desde el eje Sociocultural, más precisamente en el área de Arte, en la línea Jornadas de Acción Ciudadana (JAC), se logró que tres mil jóvenes habitarán lugares públicos hitos de la ciudad de manera consciente, lúdica y estética, aportando a que cada uno desarrollara y fortaleciera su identidad ciudadana, se proyectara como un ser social democrático, tolerante, equitativo y pacífico.

**Palabras claves:** educación integral, resignificación territorial, creación artística, identidad, apropiación cultural, tejido social, paz, equidad

---

<sup>23</sup> Universidad del Valle, Departamento de Artes Escénicas, [jose.mesa@correounivalle.edu.co](mailto:jose.mesa@correounivalle.edu.co)

<sup>24</sup> Universidad del Valle, Departamento de Artes Escénicas, [julian.mauricio.gomez@correounivalle.edu.co](mailto:julian.mauricio.gomez@correounivalle.edu.co)

## **Abstract**

This document aims to disseminate, in general terms, a pedagogical experience that uses art as a vehicle to develop civic identity in young people who are expected to be individuals with principles of equity, respect, and peace. The Universidad del Valle implemented the program “Todos y todas a estudiar 2022” (Everyone to Study 2022), which, from a sociocultural perspective, more precisely in the area of art, in the line of Citizen Action Days (JAC), managed to get three thousand young people to inhabit public landmarks in the city in a conscious, playful, and aesthetic way, helping each one to develop and strengthen their civic identity and project themselves as democratic, tolerant, equitable, and peaceful social beings.

**Keywords:** comprehensive education, territorial re-signification, artistic creation, identity, cultural appropriation, social fabric, peace, equity

## **Introducción**

La ciudad que se habita hace parte de la identidad personal, su historia y cultura son una fracción de nosotros o la adoptamos si somos foráneos, cada espacio público según sus características determina las maneras de relacionarse con el espacio mismo y entre las personas que lo frecuentan, por ejemplo, desde lo deportivo, artístico, gastronómico, lúdico, académico, espiritual, etc. Habrán espacios que por alguna razón coyuntural se les da un uso diferente, cambiando la esencia original de interacción con el que fueron concebidos, son resignificados ya sea por una necesidad contextual transitoria o permanente, o porque algunas personas se lo apropian para intereses particulares. En un sentido ideal, los espacios públicos deberían ser focos del desarrollo de la libre expresión, fortalecimiento de la identidad, construcción de tejido social, lugares democráticos, participativos y de equidad donde los ciudadanos puedan encontrar interacciones complementarias a las cotidianas del hogar, el estudio o el trabajo.

## Cuerpo

Durante el Paro Nacional del 2021 o “Estallido Social” que inició el 28 de abril contra la Reforma Tributaria del gobierno de Iván Duque, el movimiento juvenil de Cali se convirtió en uno de los referentes nacionales de lucha más importantes que lideró las reivindicaciones sociales de equidad, principalmente exigiendo oportunidades de educación y trabajo. Después de este enlutado episodio que dejó decenas de jóvenes muertos, detenidos, torturados y con lesiones oculares, lograron, entre otras cosas, que desde el gobierno local se lanzara el proyecto “Todas y todos a estudiar 2022” financiado por la Alcaldía de Cali y desarrollado por la Universidad del Valle. Surge con el ánimo de brindar una nivelación académica a los jóvenes para aumentar sus posibilidades de ingreso a la educación superior y por lo tanto, tener mejores opciones de empleo que permitan su ascenso social, a mil jóvenes se les otorgaron becas para estudiar en la Universidad del Valle.

Tres mil jóvenes fueron escogidos por sus condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica, se dividieron en tres líneas: L1, L2 y L3, cada una compuesta por mil jóvenes. Los de la L1 eran jóvenes que ya habían cursado sus estudios de secundaria y se les daba formación en dos ejes: Científico humanístico y Sociocultural, además de acompañamiento psicosocial. Hacían un proceso de alistamiento para iniciar estudios de educación superior y escogencia de carrera en la Universidad del Valle, los jóvenes de esta línea tenían el cupo garantizado en la universidad. L2 y L3 eran jóvenes que estaban cursando los grados finales de secundaria y la nivelación fue con el propósito de fortalecer sus conocimientos y habilidades científicas, humanísticas y artísticas para las Pruebas Saber 11, con la idea de obtener buenos puntajes y tener más oportunidades de ingresar a estudios superiores.

Las tres líneas veían el componente Sociocultural que estaba compuesto por las áreas de:

- Diálogo de saberes y orientación vocacional
- TIC's
- Deporte
- Arte

Desde el área de Arte se prioriza brindar un espacio de autoconocimiento a partir de la indagación de diferentes técnicas artísticas que contribuyen a desarrollar y fortalecer su agencia personal. El arte con sus propiedades estéticas y sensibilizadoras fue transversal a todas las dimensiones humanas, por lo que se consideró un área neurálgica en un proceso de formación integral. Las experiencias, sentimientos y proyecciones de cada persona, en los talleres eran considerados objeto de estudio por ser susceptibles de tomarse como móviles o detonadores para la creación. A través de proceso de reflexión estética y la apropiación de uno a varios lenguajes artísticos, lo que los jóvenes querían expresar debía transitar del plano de las ideas y sensaciones al plano físico, encontrar un formato para representarlo a través de una obra, pieza, composición o experiencias artística, con la que el creador revelaba su mundo interior.

Esta creación artística era una síntesis de múltiples procesos internos propios de la complejidad humana de los jóvenes que dieron como resultado: escritos (canciones, poemas, cuentos), dibujos, pinturas, esculturas, partituras de danza, escenas teatrales, composición musical, etc. Una vez creadas las obras o piezas, pese a ser una parte del creador, éstas adquirieron una vida e identidad propia que generan dinámicas independientes de relacionamiento y comunicación con el entorno. La reflexión sobre quién soy, qué quiero, qué me gusta, qué me identifica, etc.: fue una constante en el desarrollo del módulo de Arte, en el que docentes artistas de distintas técnicas como: danza, teatro, diseño gráfico, música y artes visuales, guiaron a los jóvenes por un camino de indagación personal y el desarrollar múltiples manera de expresarse.

Desde el área de Arte, el desarrollo y fortalecimiento de la identidad individual se complementa con una indagación sobre la identidad social, se pasa del “yo” al “nosotros” con las JAC (Jornadas de Acción Ciudadana), en las que se pretendió formar a los jóvenes en sus dimensiones social y ciudadana. En esta línea se pretendía que los jóvenes reflexionaran sobre su rol como personas que hacen parte de un contexto, una sociedad y una cultura. Para ello se programaron una serie de visitas a lugares emblemáticos de la ciudad entre los que se encontraban: centros deportivos, históricos, artísticos, gastronómicos, políticos etc.

Las visitas a estos lugares eran tomadas como salidas pedagógicas, tenían una fase de alistamiento por parte de los docentes, antes de visitarlos se indagaba previamente con los jóvenes si conocían este lugar, qué expectativas tenían, qué pensaban de él, cómo se lo imaginaban, qué recuerdos tenían de él, cómo se proyectaban en él, cómo lo habían habitado. Estas reflexiones e indagaciones se hacían a través de exploraciones artísticas, escribiendo cuentos, poemas, canciones, dibujos, bailando, creando escenas teatrales, etc. Una vez pasado por esta fase los docentes les transmitían la historia, características, dinámicas, importancia, significado material y simbólico de estos lugares. Así los jóvenes primero se hacían una expectativa y luego se les presentaba el espacio en su connotación social y simbólica real.

Luego se hacía la salida física al lugar, los jóvenes hacían un recorrido guiado por el docente, en el que les explica las dinámicas propias de ese espacio, después los jóvenes lo habitaban libremente. Se esperaba que, al vivenciarlo, captarlo desde sus sentidos in situ, encontraran las respuestas a sus preguntas propuestas en la clase de alistamiento, permitiendo un nivel más complejo de análisis y experimentación del espacio. Estas nuevas reflexiones se transforman en inquietudes estéticas, porque de esta visita debían crear una pieza artística que transmitiera las ideas, sensaciones, sentimientos que le generó este lugar.

Finalmente, los jóvenes debían hacer una apropiación del conocimiento y de la experiencia de haber habitado este espacio, expresado a través de una pieza artística donde reflexionaban sobre su identidad personal, social y local. Acá reflejaban sus primeras expectativas sobre el lugar, luego el encuentro con el espacio físico real, su vivencia y experimentación, y finalmente resumir esta experiencia en una creación. Los jóvenes debían expresar su diálogo con el espacio, las nuevas dinámicas de relacionamiento que experimentaron, cómo interactuaron con los demás, cómo lo percibieron, etc. Parte esencial de esta experiencia es la guía permanente del docente, para que los jóvenes vivieran una experiencia significativa en el espacio, tuvieran criterios de reflexión, sentido crítico y argumentos para dialogar con el lugar y sus dinámicas.

Muchos de los jóvenes por pertenecer a sectores periféricos de la ciudad no conocían estos espacios, por lo que visitarlos enriqueció enormemente su conocimiento sobre la ciudad, adquirieron referentes sobre las dinámicas locales y esto aportó a la generación de expectativas para relacionarse con ellos en adelante de una manera consciente.

## **Conclusiones**

El habitar la ciudad de manera estética es parte fundamental en la formación de los jóvenes como seres sociales y comunitarios, a través del arte se llega a profundos niveles de reflexión, en este caso sobre la identidad como ciudadanos, el valorar, entender y apropiarse de la ciudad que habito, como un acto de enraizamiento con la comunidad. Se debe lograr una articulación entre el gobierno local y las instituciones educativas para propiciar jornadas de reconocimiento y apropiación del territorio, como parte de una política educativa de tejido social donde se genere comunidad, espacios de expresión, democracia, equidad y paz.

## Anexos

### Fotografías de las visitas a los lugares:

**Figura 1**

Fotografías de los talleres realizados en el programa "Todos y todas a estudiar". Extraídos de los informes finales (2023).



**Figura 2**

Recorrido al centro histórico. Autoría propia.



**Figura 3**

Circuito artístico-cultural. Autoría propia



**Figura 4**

Circuito deportivo. Autoría propia.



**Figura 5**

*Circuito Siloé. Autoría propia.*



## Fotografías de creaciones artísticas de los jóvenes:

*Figura 6*

*Composición poética. Joel Steban García. Curso de Arte - John Perdomo.*

### ***“CALI ALETOSA Y TROPELERA LA SUCURSAL DEL CIELO” Por: Joel Steban García***

Entre gases y metralla mi Cali estalla,  
Con escudos en las barricadas la muchachada aguanta,  
Los enfermeros y médicos se hacen presencia en la brigada,  
Nuestros vecinos y allegadas se hacen cargo de la soberanía alimentaria,  
Los artistas con su energía nos llenan de alegría,  
A pesar de la violencia la gente sigue en resistencia,  
Los hermanos que han caído en mi mente siguen vivos,  
  
¡POR NUESTROS MUERTOS NI UN MINUTO DE SILENCIO !

**Figura 7**

*La ciudad que sueño. Curso de Arte - John Perdomo*



**Figura 8**

*La ciudad que sueño. Curso de Arte - John Perdomo.*



**Figura 9**

*La ciudad que sueño. Curso de Arte - John Perdomo.*



**Figura 10**

*La ciudad que sueño. Curso de Arte - John Perdomo.*



## Referencias Bibliográficas

Acaso, M. (2017). *Art thinking*. Paidós Ibérica.

Alcaldía de Cali. (2022). *Informe final de rendición de cuentas 2022*. Departamento Administrativo de Planeación Distrital. <https://www.cali.gov.co/documentos/5398/rendicion-de-cuentas-2022/>

Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura: la relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (33). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11864>

Aguirre, Imanol. (2005). *Teoría y práctica en educación artística*. Universidad Pública de Navarra. Pamplona. (2012).

Archivo del área de Artes del proyecto “Todas y todos a estudiar 2022”Astrosky, Debora; Holovatuck, Jorge. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales: hacia una pedagogía de lo teatral*. Atuel. Buenos Aires.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Efland, Arthur. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós. Arte y Educación. Barcelona-Buenos Aires-México.

INDEPAZ. Instituto de Estudio para el Desarrollo y la Paz. *Listado de las 80 víctimas de violencia homicida en el marco del paro nacional al 23 de julio*. <https://indepaz.org.co/victimas-de-violencia-homicida-en-el-marco-del-paro-nacional/> (10/07/25).

Giglia, Á. (2012). *El habitar y la cultura: perspectivas teóricas y de investigación*. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México

Vásquez, E. (1980). *Ensayo sobre la historia urbana de Cali: Documento de trabajo*. Universidad del Valle.

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZnemUsOfrAhWwl60KHfARB0sQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fhistoriayespacio.univalle.edu.co%2Findex.php%2Fhistoria\\_y\\_espacio%2Farticle%2Fdownload%2F5819%2F8058&usg=AOvVaw0M3XmEzsfXJuTfL5hMRQWB](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZnemUsOfrAhWwl60KHfARB0sQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fhistoriayespacio.univalle.edu.co%2Findex.php%2Fhistoria_y_espacio%2Farticle%2Fdownload%2F5819%2F8058&usg=AOvVaw0M3XmEzsfXJuTfL5hMRQWB)



**ANDREA SALGADO CARDONA**  
 **COLOMBIA**

Escritora, periodista, profesora de escritura creativa y editora. Magister en Escrituras Creativas de la Universidad de Texas en El Paso. Ha sido profesora de los programas de creación literaria de pregrado y posgrado de la Universidad Central, de la facultad de comunicación social y periodismo de la Universidad de la Sabana y la Universidad del Rosario, así como de la maestría en escrituras creativas de la Universidad Nacional de Colombia.

Ha dirigido talleres literarios en el Instituto Distrital para las Artes, en Biblored y el Ministerio de Cultura, y clubes de lectura para la biblioteca Luis Ángel Arango y la biblioteca Nacional de Colombia. Fue directora cultural de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (2018-2019) y escritora residente de la Universidad de los Andes (2022-2024). Autora de la novela *La lesbiana, el oso y el ponqué* (Penguin Random House, 2018, Editora Rua do Sabao 2025, Saudade 2025, Monogramatico 2025) *El sueño del árbol* (Interzona 2023), el ensayo *Six Feet Under*, (Rey Naranjo 2019), *La vorágine dormida* (Babel, 2024), *Constelación* (Laguna, 2025), entre otras.

## La huella en la imaginación

The footprint on the imagination

Andrea Salgado<sup>25</sup>

### Resumen

El ensayo propone una lectura crítica de la imaginación literaria contemporánea a partir de la disolución del yo y de su posible reapertura hacia el vínculo con los otros. En *Imago* de Octavia E. Butler, el “hambre de vínculo” muestra que la identidad aislada conduce a la involución y a una toxicidad colectiva. En diálogo con Benjamin y Tokarczuk, se argumenta que el dominio de la narración en primera persona —la “literatura selfie” (Eltit)— limita la posibilidad de un horizonte común, atrapando la escritura en un bucle de realismo y nostalgia (Fisher). Con Carson, Sócrates e Illouz, se examina la pérdida de Eros como figura del deseo: al desaparecer el impulso hacia el otro, la imaginación se vacía de presente y se reduce a repetición y consumo. Desde el contexto colombiano, la relectura de *La vorágine* propone romper el “entonces” perpetuo de la violencia y recuperar el “ahora” como experiencia compartida. Apoyándose en Agamben, Didi-Huberman y Le Guin, el texto plantea una imaginación como huella y como forma de comunicación transformadora, capaz de recomponer el lazo social y restituir el corazón arrebatado por la violencia.

**Palabras claves:** Comunidad, Disolución del yo, Eros, imaginación, Literatura del yo, Violencia en Colombia.

### Abstract

The essay proposes a critical reading of contemporary literary imagination based on the dissolution of the self and its possible reopening toward connection with others. In Octavia E. Butler's *Imago*, the “hunger for connection” shows that isolated identity leads to involution and collective toxicity. In dialogue with Benjamin and Tokarczuk, it is argued that the dominance of first-person narration—“selfie literature” (Eltit)—limits

---

<sup>25</sup> Escritora periodista, profesora de escritura creativa andreasalgadocardona@gmail.com

the possibility of a common horizon, trapping writing in a loop of realism and nostalgia (Fisher). With Carson, Socrates, and Illouz, the loss of Eros as a figure of desire is examined: when the impulse toward the other disappears, the imagination is emptied of the present and reduced to repetition and consumption. From the Colombian context, the rereading of *La vorágine* proposes breaking the perpetual “then” of violence and recovering the “now” as a shared experience. Drawing on Agamben, Didi-Huberman, and Le Guin, the text proposes imagination as a trace and as a form of transformative communication, capable of recomposing the social bond and restoring the heart taken away by violence.

**Keywords:** Community, Dissolution of the self, Eros, imagination, Literature of the self, Violence in Colombia.

### **La amenaza de la disolución**

En *Imago* (1989), la tercera novela de la trilogía *Xenogénesis* de Octavia E. Butler, Aoor, uno de los últimos mestizos que la raza alienígena Oankali ha creado en su intercambio genético con la humanidad, nació por error siendo un ooli (un ser sin sexo definido) y por falta de contacto físico con humanos puros del sexo masculino y femenino (en su asentamiento solo quedan contruidos como él: mitad alienígena y mitad humano), comienza a involucionar en formas cada vez menos compleja hasta que queda convertido en una especie de almeja.

“Llamamos hambre a nuestra necesidad de contacto con otros. El término no ha sido elegido de modo frívolo: alguien que pasa hambre podría morir de inanición” (909), dice Jodahs el narrador de la historia, tratando de explicar el efecto que la falta de contacto le produce a Aoor. Si no encuentra humanos a los que unirse, sin la posibilidad de establecer un vínculo, poco a poco irá degradándose en formas menos complejas hasta morir, disuelto en moléculas dentro del agua que terminarán

envenenando los caudales de los ríos, y a largo plazo, afectando a la tierra y a todos los seres vivos.

Esta necesidad de establecer vínculos como condición para la supervivencia es un rechazo categórico de la idea de cuerpo como identidad individual que, según lo plantea Butler en la novela, es una de las razones por las que la raza humana tiende a organizarse de forma jerárquica: la identidad (ese término que tanto nos gusta. “mi identidad” “tú identidad” es la contradicción que los lleva a destruirse los unos a los otros.

Cuatro siglos atrás, los Oankali rescataron a los últimos humanos que sobrevivieron a una hecatombe nuclear causada por ellos mismos. Desde entonces todos sus esfuerzos han estado concentrados en tratar de deshacerse, a través del mestizaje, de este defecto. De la raza Oankali, los mestizos han obtenido la capacidad de existir como entidades múltiples; sus tentáculos sensoriales les permiten conectarse unos con otros a partir del sistema nervioso. Así, su experiencia corporal y mental es siempre colectiva. Si Aoor quiere continuar vivo, debe asegurarse de establecer un vínculo con un par de humanos de sexo femenino y masculino y, luego, unirse a dos Oankali más. Solo de este modo, en este núcleo básico de cinco, podrá sobrevivir y reproducirse. Necesita como lo diría Roberto Esposito en *Comunidad, Inmunidad y biopolítica* (2011), de la alteridad constitutiva que lo diferencia de sí mismo, y lo sustrae de toda connotación identitaria, ya que su mandato corporal, su configuración por defecto con la que se protege de las amenazas externas, al mismo tiempo lo constriñe en una jaula en la que poco a poco va perdiendo el sentido de su propia existencia.

La enfermedad autoinmune que Aoor ha desarrollado por ausencia de vínculos, por un lado, lo salvaguarda del dolor insufrible de su soledad, pero, al mismo tiempo lo arrastra a la involución, y a largo plazo a la disolución la cual, a primera vista, se nos presenta como una especie de liberación (la de la muerte), hasta que caemos en

cuenta que aún disuelto seguirá vivo en la forma de un veneno que amenaza la supervivencia de los ecosistemas que lo rodean.

El ejercicio especulativo de Octavia E. Butler a través de las páginas de esta novela vuelve material la disolución simbólica de los individuos condenados a la soledad desde la modernidad, y al mismo tiempo, nos hace evidente su toxicidad. La soledad trae la disolución de Aoor, pero al mismo tiempo afecta a todo el universo natural. El planeta morirá, parece advertirnos, a causa de nuestra soledad.

En *Crisis de la novela sobre Berlín Alexanderplatz de Döblin* (1930), Walter Benjamin dice:

“La existencia en sentido épico es un mar. No hay nada más épico que un mar. Naturalmente se pueden tener los más variados comportamientos en relación al mar. Por ejemplo, echarse en la playa, escuchar o saltar las olas y juntar los caracoles arrojados en la arena. Eso es lo que hace el poeta épico. También se puede navegar el mar. A muchos destinos o sin destino. Se puede hacer un viaje marítimo, y luego sin tierra ni vista, atravesar el cielo y el mar. Eso es lo que hace el novelista. Él es el verdadero solitario, el auténtico mudo. El hombre épico solo reposa. En la epopeya el pueblo descansa después de la jornada de trabajo; escucha, sueña y colecciona. El novelista se separó del pueblo y de aquello que este cultiva. La sala del nacimiento de la novela es el individuo en su soledad, que ya no puede hablar de manera ejemplar sobre sus deseos, porque el mismo está perplejo, e incapacitado de aconsejar” (1)

De todos los solitarios en peligro de disolverse, el escritor (en masculino, sí) ocupa un lugar central en nuestro imaginario. Finalmente es a través de él, de su producción, donde podemos ver la forma que ha ido tomando nuestra soledad: “Está perplejo e incapacitado”, dice Benjamin, y entendemos que desde que dejó de ser el narrador de la epopeya que con su propia voz transmitía las hazañas y los dolores de su pueblo, solo sabe moverse en la dimensión de su propia individualidad y que, para

1930, además se ha ido relativizado como el tiempo; este narrador ya no puede traducirse haciendo uso de símbolos universales, quien ha descubierto que está solo en las aguas del inconsciente, se encuentra a la deriva.

En el 2018, ochenta y ocho años más tarde, en su discurso de aceptación del premio Nobel de literatura, Olga Tokarczuk aseguró que el siglo XXI carece de nuevas formas de contar la historia del mundo; que vivimos en una realidad de narraciones polifónicas en primera persona que siempre se construyen en oposición a él.

“Lo que las narraciones en primera persona han hecho por la literatura, y en general por la civilización humana es reelaborar por completo la historia del mundo, pero expresar un yo autoritario difícilmente garantiza la universalidad. Parece que nos falta la dimensión de la historia que es la parábola, porque el héroe de la parábola es la vez una persona que vive bajo condiciones específicas, pero al mismo tiempo va más allá de sus circunstancias concretas”.(Recordemos para que podamos continuar, el sentido de la palabra “parábola”, liberándola de su connotación exclusivamente religiosa. Una parábola es una forma literaria que consiste en un relato figurado del cual, por analogía o semejanza, se deriva una enseñanza relativa a un tema que no es el explícito, como no explicitas son las emociones humanas).

Regresemos al escritor, ese hombre que cruza solitario el mar del que habla Benjamin visto por Tokarczuk, se ha convertido en muchos hombres. Todos juntos forman un coro de solistas. Cada uno ha encallado en su propia isla y desde ella cantan el himno del individuo solitario y perplejo; todos cantan la misma canción. Eso es lo más curioso del asunto, nos hace caer en cuenta Olga Tokarczuk más adelante en su discurso. No hay variaciones ni en la letra ni en la música (parece que su himno se elabora en un molde), y, sin embargo, no saben que en la isla vecina hay otro haciendo lo mismo.

¿Pero qué forma tiene su perplejidad? ¿Cruza el escritor solitario el mismo mar del que hablaba Benjamin, casi un siglo después? En la entrevista *Dialmela Eltit: “la literatura del yo, que inunda el mercado de vidas, es un efecto del sistema”* (2021), la

escritora chilena dijo que la nuestra era la época de la literatura *selfie*. Si bien en el transcurso del siglo XX y XXI, Benjamin y Tocarkzuk y otros tantos han declarado la agonía en la que se encuentra la literatura, sus palabras crean una imagen que se explica por sí misma. En la segunda década del siglo XXI, el escritor solitario se encuentra sacándose una fotografía con la cámara del teléfono celular dirigida hacia sí mismo. Esta no le permite en realidad captar mucho más que su figura. El entorno se convierte en accesorio. La suya no es el registro de lo que va viviendo, ni de las acciones que lo llevaron hasta el instante del autorretrato, solo la prueba de la acción vivida. Acá estoy yo en este mundo real. La suya es una escritura posterior, (En *Pero yo solo vivo en los interscicios* (1987), Peter Handke, establece una diferencia entre narrar posteriormente, es decir, sabiendo todo lo que se va a contar previamente a escribirlo, y narrar anteriormente, que es ir viviendo en la página lo que se está escribiendo), es decir que su *selfie* se resuelve con el mismo método a través del cual se ha registrado la historia, pero a diferencia de lo que ocurre en la arquitecra clásica, no hay argumento entendido como una sucesión de hechos contados desde la perspectiva del ganador. Él no es el ganador. Solo habita en el mundo de los ganadores y se comporta de acuerdo a sus modos. Él no es ni inicio, ni nudo, ni deslance, es solo resolución: un escritor flotando en el vacío, incapaz de diseminar sentidos ni jugar con lo “real”; un escritor que escribe una historia en la que el valor central proviene de que él, testimonio vivo, “hechos reales”, está ahí, en el centro de la imagen; un escritor huyendo de Fantasía, el reino de lo peligroso, diría J.R. R Tolkien.<sup>26</sup> La renuncia explícita de convertirse, más allá de un escriba del yo, solo y perplejo, en un subcreador capaz de concebir imágenes, de crear una verdad distinta a aquella ofrecida por la narrativa en que se encuentra inmersa la escritura de su tiempo coaptada por el mercado editorial . Un escritor que vive sin capacidad de imaginar, que en su ejercicio de encarnar el individuo del capitalismo, *selfie* tras *selfie*, fue desarrollando una enfermedad autoinmune y como Aoor, el personaje de Octavia E. Butler, sin la posibilidad de vincularse con los demás, ha ido involucionando en formas menos complejas (filtro tras filtro a la selfie se le van deshaciendo los rasgos), y a menos de que se encuentre en el ser común, en la comunidad, a menos de que

---

<sup>26</sup> *Sobre los cuentos de hadas*, J.R.R Tolkien (1939)

se exponga a la alteridad y le ponga fin a su impulso subjetivo, sus palabras se disolverán dentro de la página en moléculas que infectarán el relato hasta que solo quede texto que ha perdido la capacidad de remover las fibras del lector. El narrador de Olga Tokarczuk y Dialmela Eltit, más allá de describir una crisis, o la muerte misma de la literatura; más allá de encarnar al escritor solitario y perplejo de Benjamin, se nos presenta como el yo vacío que flota en el vacío, sin objeto del deseo y sin Eros interponiéndose en su camino.

## 1. La manzana en la mano

*Como la manzana dulce que enrojece en lo alto de una rama*

*Alto en lo más alto, y las han olvidado los que la recogen...*

*no, no la han olvidado, es que no podían llegar a ella.*

Safo de Mitilene

“La concepción aristotélica de *Phantasia* nos dice que todas las mentes deseantes se extienden hacia su objeto a través de una acción imaginativa” (233), dice Anne Carson en *Eros, el dulce amargo*, mientras nos explica cómo la tringulación del amor, presente en este fragmento Safo, usado como epígrafe en este aparte, puede ilustrar no solo la forma que toma la relación entre los amantes, siempre separados por el dios Eros, sino también el ejercicio de la escritura literaria.

La manzana, en este sentido, pasa a representar aquello que el escritor quiere alcanzar. La pregunta vital que mueve su escritura. El objeto de su narración. La manzana está allá arriba en la rama más alta, es la más roja y dulce, y en la mitad, impidiendo que el escritor la alcance, se encuentra Eros, el dulce amargo. Él es al mismo tiempo las alas, (el impulso imaginativo) y el misterio (la imposibilidad de llegar de forma definitiva al objeto amado).

Deseo e imaginación se encuentran intrínsecamente ligados. La suspensión de la imaginación es una suspensión del deseo. El yo deserotizado (el mismo narrador aislado y perplejo de la sección anterior) es incapaz de imaginar. Se encuentra atrapado en un bucle de realismo.

En *Los fantasmas de mi vida* (2013), Mark Fisher ilustra esta suspensión de la imaginación a través de la escena final de la serie inglesa de ciencia ficción *Sapphire and Steel*. Los dos detectives, investigadores de anomalías del tiempo, quedan atrapados en una estación de servicio en la que emergen imágenes y figuras de distintas épocas. Hay tráfico, se siente el zumbido de los carros y los pitos, y, sin embargo, nadie va a ninguna parte. El anacronismo se ha vuelto inercia. “No hay tiempo aquí, ya no más” (25), dice Steel.

A Fisher la imagen le sirve para expresar su malestar frente a las consecuencias que el capitalismo tardío ha traído sobre la producción cultural del siglo XXI. “La cultura ha perdido la capacidad de asir y articular el presente” (33), se encuentra en un “modo nostálgico”<sup>27</sup> apegado a las formas y técnicas del pasado. De algún modo lo que Fisher no está diciendo es que el presente ha desaparecido de la producción cultural. Ya no existe el ahora, solo el ayer, y sin el ahora, no existe el futuro.

“El ahora del deseo es una lanza hundida en el tiempo que emerge en la atemporalidad donde flotan los dioses que se regocijan en la realidad. Cuando entramos en el ahora recordamos lo que es estar verdaderamente vivos” (218), dice Anne Carson citando a Sócrates en el Fedro, que argumenta en este diálogo contra las ideas sobre el amor de Lisias, quien, horrorizado por la paradoja del deseo: , dice: “Concédele tu amor mejor al que no te ama, que al que te ama” (171), en un intento de eliminar el “ahora” erótico (esa manía que empuja al amante hacia su búsqueda irracional y lo llena de locura y de dolor) y reemplazarlo por un “entonces” repetible a perpetuidad. Para el no amante, dice Carson, “ahora” y “entonces” son momentos equivalentes.

---

<sup>27</sup> Concepto elaborado por Frederic Jameson en Ensayos sobre el postmodernismo (1989)

Si Mark Fisher señala la repetición de formas y técnicas del pasado como la sintomatología del escritor deserotizado, Anne Carson señala el origen de la enfermedad.

Cuando Sócrates habla en este fragmento del momento paradójico llamado “ahora” se da cuenta que ahí ocurre un movimiento muy importante. El “ahora” es el punto en que el alma comienza a abrirse a un punto ciego. Dentro de ese punto ciego desaparece el “entonces”. Lisias nada quiere saber del ahora, tiene miedo de que el entonces desaparezca, de no poder controlar el tiempo ni evadir la locura y el dolor. Teme no poder evadir al Dios Eros. Quiere sacarlo de la conjunción. Ese es el origen de la enfermedad.

En el Fedro, Sócrates desbarató cada uno de los argumentos de Lisias, pero estos parecen haberse encarnado, siglos después, en el amante del capitalismo tardío.

Eva Illouz en *¿Por qué duele el amor?* (2012), su estudio sociológico sobre las transformaciones del deseo desde el siglo XIX hasta el siglo XXI, señala cómo la posibilidad de elección, ese ejercicio de la libertad, de autonomía y racionalidad que se da con la aparición del individuo moderno, hizo que el desapego erótico, manifestado como un

“impulso de la variedad”, pasara a simbolizar y organizar el tropo más amplio de la autonomía y el control, es decir de la masculinidad. Si en el poema de Safo, la triangulación

del amor se representa a través del recolector y la manzana (al amante y al amado independientemente de si son una mujer o un hombre; o dos hombres y dos mujeres), en Eva Illouz ya no hay triángulo, Eros ha desaparecido, así que lo que hay es una línea recta

sin obstáculos. El recolector que lo controla todo a través de su razón, sin el “ahora” de Sócrates, se encuentra en el “entonces” perpetuo de Lisias.

Ahí, disponibles para él no hay una sino muchas manzanas, todas igual de rojas y dulces: las manzanas del pasado. No hay nada que le impida llegar a ellas. Están disponibles. La imaginación es la capacidad de hacer presente lo que está ausente, pero todas las manzanas están presentes para el recolector. Incorporadas sus emociones a la perspectiva económica en la que transcurre su vida, el valor disminuye por la sobreoferta y aumenta por la escasez. En el poema de Safo, la distancia intensifica el deseo, la imaginación. En Illouz, la sensación de abundancia interfiere con la asignación del valor. El recolector, digámoslo en otras palabras, no puede desear, así que practica el desapego con todas las manzanas en un intento estratégico por generar escasez. Del mismo modo el escritor también lleva los bolsillos del gabán llenos de manzanas, no es que no imagine nada, claro que lo hace, de alguna manera debe contar la forma como las obtuvo, pero como señala Illouz, su imaginación se encuentra institucionalizada y se orienta hacia un “deseo autotélico” (303), no tiene un fin por sí mismo, ni objetos ni objetivos. Es un deseo cerrado, un deseo en loop. Esta institucionalización de la imaginación se manifiesta, en casi toda la producción de Occidente, en la forma de realismo. La modernidad tiene como código que rige la psique “el principio de realidad”.

“En el medioevo, por ejemplo, se creía que el paraíso era un espacio físico, sin embargo, este espacio no debía enfrentarse al paso del tiempo real, no debía responderse en cómo lidiar con el contenido imaginado en la realidad... El ejercicio de la imaginación dejó de ser fuente de placer, cuando se tornó realista, cuando se puso al alcance de toda la posibilidad, cuando enfrentó el problema de tener que navegar entre las aguas de las expectativas imaginadas y las aguas de las limitaciones cotidianas” (283).

De vez en cuando el escritor cuando tiene hambre saca del gabán una de las manzanas, le da un mordisco y no le sabe a nada.

## 2. El espectro de Arturo Cova

Un escritor colombiano flota sin deseo en un vacío, con el gabán lleno de manzanas sacadas de una realidad que no es su “ahora” sino un “entonces” repetible y perpetuo. “Las imágenes de las que está hecha nuestra memoria tienden pues de forma incesante, en el transcurso de la transmisión histórica a quedar fijadas en espectros que se mantienen en la penumbra, pero que se deben confrontar para devolverlos a la vida” (24), dice Giorgio Agamben en *Ninfas* (2007).

¿Cuál es el espectro que se ha quedado fijado en la mente del escritor colombiano (de nuevo en masculino y solo en masculino) que flota en el vacío? ¿Cómo es ese entonces?

Muchos, podría argumentarse, imposibles de rastrearlos, pero uno sin duda constitutivo, fundacional. ¿O quién se atrevería a decir que la historia de Colombia no es la historia de su violencia? Que ella no es el gran espectro. El eje sobre el que se ha articulado la vida de muchas generaciones. Que la violencia no es el tema sobre lo que todo y nada se ha dicho, sobre lo que todo y nada se sabe.

“Antes de que me hubiera apasionado por mujer alguna, me jugué el corazón al azar y me lo ganó la violencia” (46), dice Arturo Cova, el escritor protagonista de *La vorágine* (1924) de José Eustasio Rivera, en las primeras líneas de esta novela, una de las más importantes que se hayan escrito en Colombia sobre la violencia como fenómeno sistémico. La obra de Rivera no solo articula la división entre el ser humano y la naturaleza (la novela transcurre durante la época de la explotación del árbol del caucho para suplir la demanda de la industria europea que trajo la tala de bosques, la extinción de animales, el desplazamiento de los indígenas de sus territorios ancestrales) sino la relación entre explotadores y explotados, entre víctimas y victimarios, entre amantes y amados. “Un corazón que ha sido ganado por la violencia”, anuncia Cova, antes de llevarnos con él a su epopeya por la selva y tratar de explicarnos por qué lo perdió.

“¡Déjame huir, oh selva, de tus enfermizas penumbras formadas con el hálito de los seres que agonizaron en el abandono de tu majestad! ¡Tú misma pareces un cementerio enorme donde te pudres y resucitas! ¡Quiero volver a las regiones donde el secreto no aterra a nadie, donde es imposible la esclavitud, donde la vista no tiene obstáculo y se encumbra el espíritu en la luz libre!” (216), dice el narrador al inicio de la segunda parte. Más que una súplica, las palabras constituyen su entrega. No le sirven para dar un paso atrás, sino que marcan su entrada, valiente, suicida, a esa selva donde acontece la violencia. La escritura de la novela, en esta segunda parte, como la selva misma, es densa, enrevesada, tan llena de significantes que no se percibe ni un inicio ni un fin. Ni un arriba ni un abajo. Es una selva de claroscuros donde nada nunca es, sino que parece. *Def ghi* repiten los indígenas caníbales del *El entenado* (1983) de Juan José Saer (otra de las grandes novelas latinoamericanas sobre el hombre blanco y lo otro, donde la violencia también es un tema central, pero desde el sentido ritual). *Def ghi*, la palabra con mayor frecuencia de uso en esta tribu puede ser traducida, entre muchas otras cosas, como parecer. Si en español las palabras sobre las que se afianza la existencia humana son “ser y estar”, en la selva, en la lengua de los indígenas, la existencia se afianza sobre el “parecer”. No sobre un principio de realidad sino sobre uno de incertidumbre. Ellos, la tribu caníbal, son los únicos hombres verdaderos que el entenado conoció en su vida, afirma el narrador de la novela, contando la historia de los diez años que pasó junto a ellos y lamentando su incapacidad de hombre blanco de vivir plenamente en el *def ghi*, en esta realidad de conexiones interminables y complejas, siempre cambiantes.

Cova, el escritor “moderno” que entra en la selva, lo hace a sabiendas de que este gesto irracional es un intento de restituirse con la naturaleza de la que se separó. A diferencia del entenado, deja de ser y estar, deja de vivir en el “entonces” y entra a vivir en el “ahora” que es *def ghi*.

Frente a la entrada de la selva ocupa el mismo lugar que *El leñador en el bosque* de la pintura del turco Seker Ahmet de la que habla John Berger en *Mirar* (2001); se

encuentra tratando de reconciliar dos modos distintos de ver. Está de frente mirándola como algo importante en sí mismo, y al mismo tiempo afuera, tragado por el horizonte que no alcanza a vislumbrar. Se encuentra al mismo tiempo frente al deseo y a la imposibilidad, buscando el camino, la apertura a lo que está presente y ausente. Sabe que Eros le impedirá llegar al final del camino. Nunca podrá tomar la manzana en su mano. Nunca podrá responder totalmente la pregunta que lo mueve. Esta es la razón por la que las nociones espaciales y temporales de la historia que nos cuenta Cova se van desestructurando a medida que avanza la historia y su lenguaje de tan apasionado se torna violento, de tan oscuro luminoso, de tan críptico verdadero, y así continúa hasta el final de la novela en la que desaparece junto a su mujer Alicia y su hijo recién nacido. “Los devoró la selva” (222), dice el epílogo y este gesto de José Eustasio Rivera, no aparece como advertencia para que el escritor del futuro se mantenga en “las regiones donde el secreto no aterra a nadie”, sino que se presenta como una invitación a que su alma se abra hacia el punto ciego, y trate de seguir entendiendo lo que él no pudo entender por completo, el porqué la violencia le ganó su corazón.

“Un nigromante que en plena conciencia evoca los espectros que lo amenazan”, dice Agamben sobre la labor del artista, ya que “La historia de la humanidad es siempre la historia de fantasmas e imágenes porque es precisamente en la imaginación donde tiene lugar el quiebre entre lo individual y lo personal, lo múltiple y lo único, lo sensible y lo inteligible, y a la vez la tarea dialéctica de su recomposición” (30).

Ahí, en ese final abierto de *La vorágine* se encuentra uno de los espectros que deben ser recompuestos por la literatura colombiana

### **3. El corazón al que la violencia le ganó la partida**

La violencia le ganó la partida al corazón. En Colombia esta premisa se asume como verdadera. Al fin de cuentas cualquier recorrido por la historia puede servir para confirmarla. No parece existir ya la necesidad de preguntarse el porqué, o tal vez sí, pero frente a ella opera una suerte de resignación cristiana. Así fue y así será hasta

que Dios lo quiera. La premisa se nos presenta como un “entonces” y así como ocurre en la estación de *Saphire y Steel* de la que habla Mark Fisher, crea un espacio narrativo llamado Colombia, el escenario de una gran masacre en la que conviven, extraídos de distintas épocas de la historia, inexplicados, todos los corazones a los que la violencia les ganó el corazón. Frente a este escenario se encuentra el escritor colombiano. Junto a Cova, los ve a todos alineados, están los muertos de las bananeras de Gabriel García Márquez<sup>28</sup>, el viejo fisgón de Los ejércitos de Evelio Rosero, La Rosario Tijeras<sup>29</sup> de Jorge Franco, el joven hambriento que mira la estrellas en Las estrellas son negras, de Arnoldo Palacios, La Rosario Tijeras<sup>30</sup> de Jorge Franco y todos los niños sicarios de la Medellín de narcotráfico de Fernando Vallejo<sup>31</sup> desangrándose en un callejón apestoso a orines y basura; los soldados y los guerrilleros de El Páramo de Jaime Osorio<sup>32</sup>, también casi unos niños, hijos de la misma tierra y clase social, confundidos entre la niebla de la Cordillera Central, cayendo sin saber por las balas de quién entre los frailejones, y así, mujeres campesinas desangrándose después de una violación colectiva, cuerpos desmembrados por las minas antipersonales, niños y más niños, viejos y más viejos, animales domésticos, pueblos destruidos, una masacre amenizada con gaitas<sup>33</sup>. Una masacre tras otra, extraídas de todos los libros escritos, de todos los tiempos, van cayendo muertos de forma siempre idéntica, uno tras otro, una y otra vez. “Ya no hay tiempo aquí, ya no más”. Sin el “ahora” no hay sino el “entonces” y este no es otra cosa que la repetición del “antes”. Como nunca ha dejado de ver cómo la violencia le ha ganado la partida al corazón, el escritor se encuentra agotado de estar inmerso en esta orgía de sangre sin contenido y como *Elizabeth Costello* (2003) de J.M Coetzee, se pregunta, si tal vez lo mejor no será dejar sepultados a las víctimas de la masacre sin decir nada sobre ellas; si mostrar los horrores de la violencia no será entrar en tratos directos con el diablo; si lo mejor no será poner en el sitio de las masacres una placa conmemorativa y ya está; omitir el entendimiento del “ahora” de la violencia, no

---

<sup>28</sup> Márquez García Gabriel, Cien años de soledad, Sudamericana, Argentina 1967

<sup>29</sup> Franco Jorge, Rosario Tijeras, Penguin Random House, Colombia, 1999

<sup>30</sup> Franco Jorge, Rosario Tijeras, Penguin Random House, Colombia, 1999

<sup>31</sup> Fernando Vallejo, La virgen de los sicarios, Alfaguara, Colombia, 1994

<sup>32</sup> Película de Jaime Osorio, 2013

<sup>33</sup> Un pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada con gaitas, Alberto Salcedo Ramos, 2009.

convertirlo en relato, así como cuando joven Elizabeth Costello sepultó en la memoria una violación de la que fue víctima para nunca hablar de ella.

¿Pero no es este impulso de omisión producto de su educación católica?, recuerda el escritor la conclusión a la que llegó la anciana escritora. ¿No son las buenas señoritas católicas aquellas a las que les enseñaron a callar, incluso para ellas mismas, las cosas horribles que les ha tocado vivir?

Junto a idea de la omisión para evitar la revictimización, le surge la de *La banalidad del mal* (1963) de Hannah Arendt. El escritor que se encuentra atrapado el bucle de la masacre donde la violencia le gana la partida al corazón, se pregunta si de tanta repetición de las mismas imágenes no habrá perdido la capacidad de conmocionarse. ¿Pero acaso es esto posible? La conmoción, se responde, como dice Susan Sontag en *Ante el dolor de los demás* (2003), es mucho mayor cuando somos testigos oculares directos del horror, cuando el violentado hace parte de nuestra comunidad, cuando se siente pertenencia por el muerto.

Es imposible en un país que ha vivido un siglo en la violencia imparable no conmocionarse, no sentir pertenencia por los muertos, no haber sido testigo ocular, no tener al menos una víctima propia. Un montón de muertos viven dentro de él junto a muchas respuestas sobre el porqué están ahí. Claro que existen en el “ahora”. Ha pasado tantas veces la página del álbum del horror que esas imágenes, y sus razonamientos y sentimientos sobre ellas, se le han quedado metidas en el cuerpo como larvas. Ahora mismo ve a los muertos, huelen a orín y a mierda, a sangre y a miedo como las vacas del matadero, y todo eso que ellos sintieron, lo sigue sintiendo él que está vivo, que no tiene un baldío en el corazón. El pudor que se llama omisión también se llama miedo, concluye. Miedo de caer entre los caídos. Y es esa conmoción silenciosa que también podría llamar autocensura, la que ha permitido que la historia de la violencia en los libros que escribe aparezca como un eterno e inmutable “entonces” viviendo el mismo dolor de todos los tiempos en el que la violencia le gana la partida al corazón. Este el beneficio de la duda que se concede.

No es que sea una indiferente frente al dolor, es que en Colombia sacar a los muertos a la luz, señalar a los victimarios, mostrar lo que les han hecho, indagar en las razones de tanta violencia e imaginar un camino distinto, imaginar un país que tal vez llene los corazones de esperanza, uno en el que haya justicia social y transformaciones es, en la mayoría de casos, una sentencia a muerte; pero mantenerlos ahí encerrados, continúa pensando, ¿no es también otra forma de muerte en vida?

Los muertos se pudren. El “ahora” se pudre. Las razones y los deseos se pudren, se llenan de gusanos en el sótano de su cuerpo. A él también, a su corazón, le ganó la partida la violencia.

#### **4. Ninfa intermitente en el cielo estrellado**

Puesto de este modo, con este tono, protagonista de todas las circunstancias previamente nombradas, el escritor habita distintas variaciones de la misma distopía, cuya única salida parece ser un Apocalipsis:

Desvinculado del pueblo amenaza con disolverse.

Vacío de contenidos flota con el gabán lleno de manzanas, pero sin un objeto que desear.

Hambriento muerde una manzana que no le sabe a nada.

Lleno de miedo mantiene la verdad sepultada dentro de su cuerpo y esta se le pudre adentro, de tal modo que, una y otra vez, sin variaciones ni posibilidades de salida, la violencia le gana la partida a su corazón.

“Apocalipsis sería la supervivencia que absorbe a todas las demás en su gran claridad devoradora: la gran supervivencia sacral, fin de los tiempos y Juicio Final -cuando hayan muertos todas las demás, todas esas “pequeñas supervivencias que nosotros experimentamos aquí y allá, en nuestro camino por la *selva oscura*, con otros tantos resplandores en los que la esperanza y la memoria, se dirigen mutuamente sus

señales” (28), dice Didi Huberman en su ensayo *La supervivencia de las luciérnagas* (2009), haciendo referencia a la tendencia filosófica de presagiar siempre el fin, olvidando que el “ahora” está lleno de pequeñas iluminaciones, que como luciérnagas titilan en la oscuridad y que al unirse transforman aquello que llamamos realidad.

“La luciérnaga hembra del género *Photuris* responde a los destellos del macho en vuelo, sigue una conversación luminosa y los dos amantes se acoplan. Pero después, la hembra adopta la secuencia de destellos de otra luciérnaga del género *Photinus* y engaña a los machos, que se posan cerca de ella y son devorados”.

La imagen, extraída del reino animal es al mismo tiempo, un llamado a la reproducción y a la destrucción mutua. “No hay comunidad viva sin una fenomenología de la representación en que cada individuo, afronta, atrae y rechaza, desea, devora, mira o evita al otro” (8). En otras palabras, no hay comunidad sino un intercambio transformador de la experiencia.

De eso, de la imposibilidad de escribir desde la experiencia y compartirla, se trata finalmente la distopía en la que se encuentra inmerso el escritor. “El hombre moderno vuelve de su casa al atardecer agotado por un cúmulo de acontecimientos -divertidos o aburridos, insólitos u ordinarios, agradables o atroces- sin que ninguno de ellos se haya vuelto experiencia” (20), dice Huberman, citando a Pier Paolo Pasolini, quien, en un punto de su vida había declarado que aquellas luciérnagas que durante toda la vida le habían mantenido esperanzado por el futuro de la humanidad, se habían extinguido.

En *Contar es escuchar* (2018), así como en la utopía ambigua *Los Desposeídos*, Ursula K. Le Guin (2014) habla de la comunicación verdadera que a diferencia de la del modelo de emisor y receptor (según la autora hecho a imagen y semejanza del sexo heterosexual: el macho deposita su semen e insemina y la hembra recibe, pero no puede inseminar de vuelta) que hemos dado por verdadero, puede ser explicada a través del sexo de las amebas. Estos organismos unicelulares, cuando así lo

deciden, se unen con otros y al hacerlo realizan un intercambio genético que los transforma a ambos. En *Los Desposeídos*, el método se pone a prueba. Todos los miembros de la comunidad, desde pequeños, participan en reuniones que son llamadas “Escuchar y hablar”, en los que básicamente aprenden a dialogar.

La clase fue pensada tiempo atrás por Odo, la inventora del sistema político que fundó la sociedad anarquista en la que transcurre la novela, y en la que el rechazo hacia el sistema capitalista y patriarcal modificó las relaciones semánticas del lenguaje, mediante la eliminación de los posesivos y el cambio de los significados profundos (no solo léxicos) de las palabras que designan la raza, el género, las categorías y jerarquías en un intento de deshacerse de lo que en *Imago* de Octavia E. Butler fue llamado “la contradicción humana”.

El escritor colombiano, una libélula macho, presintiendo su inminente disolución, se esfuerza por enviarle sus destellos a la hembra con quien inicia una conversación luminosa, para luego dejarse devorar por ella, y continuar juntos, convertidos en una entidad, uniéndose y dejándose devorar por otros. Poco a poco, en la medida de la vinculación, la entidad se sustrae de su connotación identitaria. Ya no se llama el escritor, también se llama escritora, escritore, simbiote, pero sobre todo oído humano (como se hace llamar así misma Svetlana Aliexevich, gran escuchadora del mundo). Por primera vez, en la larga historia de su soledad, como las amebas de Ursula K. Le Guin, vive en el modelo de comunicación verdadero, uno que no consiste en depositar, sino en intercambiar material genético. “Ahora” es un cuerpo intermitente de macho y hembra. “Ahora” comienza su historia y aún no sabe muy bien hacia dónde se dirige, pero ahí está, tendido en la oscuridad de una noche estrellada, trazando en el cielo la constelación de la violencia. Un cuerpo intermitente como él, una ninfa, que se vuelve hembra cuando inhala y macho cuando exhala, y que tiene un hueco donde debería estar el corazón.

Las ninfas, dice Agamben, son espíritus elementales que solo adquieren alma en su contacto con los humanos. No son creación de Dios sino subcreación humana. Son

phantasmata (en su acepción medieval, es decir apariencia o imagen mental. un “fantasma” es una imagen etérea, una apariencia que se manifiesta ante el ojo de la mente.) y pathos (afección, o herida, pero sobre todo experiencia), es decir todo lo que está guardado en la memoria gracias a la facultad de la imaginación. La huella en la imaginación.

Son *Phantasia*, es decir, concepto límite entre amante y amado, entre sujeto y objeto. La ninfa es el espectro que a través del encuentro con el subcreadore (el, le la, los les, las escritoras) comienza a vivir de nuevo. “La *copulatio* “*el encuentro*” del espectro con el intelecto posible es una experiencia amorosa y el amor antes que nada es amor de un imago (ninfa), de un objeto irreal expuesto a la angustia” (24).

La ninfa sin corazón es expuesta a la angustia, al “ahora” de estos cuerpos intermitentes. Tal podría ser el camino de salida de la distopía que actualmente protagoniza hacia una nueva existencia en una utopía ambigua en la que vive la historia de cómo la violencia le devuelve su corazón.

## Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Ninfas*. Pre-Textos.

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.

Benjamin, W. (2009). Crisis de la novela sobre “*Berlín Alexanderplatz*” de Döblin (1930). En *Obra completa* (Vol. III, 1). Abada Editores.

Berger, J. (2001). *Mirar*. Gustavo Gili.

Butler, O. E. (2021). *Trilogía de la xenogénesis: La estirpe de Lilith*. Penguin Random House.

Carson, A. (2020). *Eros el dulce amargo*. Fiordo.

Coetzee, J. M. (2019). *Elizabeth Costello*. Penguin Random House.

Eltit, D. (2021, junio 26). *La literatura del yo que inunda el mercado de vidas es un efecto del sistema*. Infobae. <https://www.infobae.com/cultura/2021/06/26/diamela-eltit-la-literatura-del-yo-que-inunda-el-mercado-de-vidas-es-un-efecto-del-sistema/>

Esposito, R. (2008). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder.

Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida*. Caja Negra.

Huberman, G. D. (2021). *La supervivencia de las luciérnagas*. Abada Editores.

Illouz, E. (2012). *¿Por qué duele el amor?* Katz Ediciones.

Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar*. Círculo de Tiza.

Le Guin, U. K. (2021). *Los desposeídos*. Planeta.

Rivera, J. E. (2014). *La vorágine*. Dracena.

Saer, J. J. (2019). *El entenado*. Laguna Libros.

Tolkien, J. R. R. (1938). *Sobre el cuento de hadas*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/sobre-el-cuento-de-hadas/>



**Laura Rubiano Arroyo**  
🇨🇴 **Colombia**

Investigadora predoctoral en Educación e Innovación, Terapeuta Física y Bioenergética, Licenciada en Danzas y Teatro y Magíster en Arte. Su trayectoria combina la investigación con los procesos psicofísicos y psicosociales, desarrollando modelos de entrenamiento somáticos y de creación escénica. Bailarina, directora y coreógrafa, con experiencia en pedagogías del movimiento, educación somática, y prácticas escénicas contemporáneas.

Su trabajo se ha enfocado en la integración de la danza con procesos de transformación personal y colectiva, promoviendo el arte como un camino para la sanación, la memoria y la construcción de paz.



## **“Danzando para Sanar”: Modelo de Sistema de Entrenamiento Psicofísico basado en la danzaterapia y en la educación somática como medio de sanación psicofísica y psicosocial, en estudiantes universitarios víctimas de violencia directa o indirecta en el territorio amazónico.**

“Dancing to Heal”: A Psychophysical Training System Model based on dance therapy and somatic education as a means of psychophysical and psychosocial healing in university students who are victims of direct or indirect violence in the Amazonian territory.

Laura Janeth Rubiano Arroyo<sup>34</sup>

### **Resumen**

Esta ponencia presenta la creación, aplicación y validación de un Modelo de Entrenamiento Psicofísico centrado en la danzaterapia y la educación somática, diseñado para la tesis doctoral de la investigadora y dirigido a estudiantes universitarios de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de la Amazonia víctimas de violencia directa o indirecta derivada del conflicto armado en territorio colombiano. El estudio se desarrolló con un enfoque mixto y sociocrítico, articulando la investigación-creación y acción participativa. El modelo a su vez, integró cinco fases de intervención basadas en narrativas corporales, exploración artística y reparación simbólica. Se obtuvieron resultados cuantitativos y cualitativos significativos en el bienestar psicofísico, autorregulación emocional y resiliencia. La experiencia del modelo aplicado, evidencia que el cuerpo en movimiento puede ser una vía consiente para la sanación y la transformación psicosocial.

**Palabras clave:** *danzaterapia, educación somática, narrativas corporales, resiliencia, sanación psicofísica, conflicto armado, reparación simbólica.*

---

<sup>34</sup> Profesora Universidad de la Amazonia – Estudiante predoctoral de Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)

La.rubiano@udla.edu.co

## **Abstract**

This paper presents the creation, application, and validation of a Psychophysical Training Model centered on dance therapy and somatic education. Designed for the researcher's doctoral dissertation, the model was designed for undergraduate students in Art Education at the University of the Amazon who are victims of direct or indirect violence stemming from the armed conflict in Colombia. The study employed a mixed-methods, socio-critical approach, integrating research-creation and participatory action. The model integrated five intervention phases based on body narratives, artistic exploration, and symbolic reparation. Significant quantitative and qualitative results were obtained regarding psychophysical well-being, emotional self-regulation, and resilience. The experience with the applied model demonstrates that the moving body can be a conscious path to healing and psychosocial transformation.

**Keywords:** dance therapy, somatic education, body narratives, resilience, psychophysical healing, armed conflict, symbolic reparation.

## **Introducción**

Colombia ha sido históricamente ha estado vinculada a un conflicto armado interno que ha dejado cicatrices profundas en el tejido social, cultural y emocional de sus habitantes; siendo entonces, la violencia estructural, el desplazamiento forzado, los delitos sexuales, las desapariciones y los traumas psicosociales afectaciones no solo de las comunidades rurales, sino también vinculando a estudiantes universitarios que arrastran consigo las secuelas de una guerra que, aunque silenciada en muchos ámbitos, sigue viva en los cuerpos y en las memorias.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Caquetá ha sido escenario de constantes enfrentamientos que no solo han alterado su desarrollo socioeconómico, sino también las dinámicas de sus comunidades, quienes han vivido en un entorno de permanente inseguridad y temor. Por lo tanto, esta violencia

estructural ha generado heridas emocionales y psicosociales en la población, especialmente en las mujeres, quienes han sido víctimas de violencia sexual y otros abusos que buscan no solo el control de sus cuerpos, sino también el sometimiento de sus comunidades.

En este contexto, el cuerpo se convierte en un territorio de inscripción del dolor, pero también en un espacio de resistencia, expresión y posibilidad de transformación. Para muchos estudiantes víctimas de violencia directa (como el desplazamiento, la amenaza o la agresión física) o indirecta (como la pérdida de familiares, la estigmatización o la transmisión transgeneracional del trauma), los procesos educativos deben ir más allá de lo académico. Por ende, es imperativo que la universidad se convierta también en un espacio de cuidado, acogida y reparación simbólica.

Frente a esta necesidad, la presente ponencia, expone una experiencia de intervención desarrollada en la Universidad de la Amazonia, en Florencia, Caquetá, una de las regiones más afectadas por el conflicto armado. La propuesta consiste en la creación y aplicación de un modelo de entrenamiento psicofísico basado en la danza-terapia, la educación somática y la creación artística interdisciplinar, articulándose en cinco fases progresivas que permiten a los estudiantes transitar desde el reconocimiento corporal hasta la producción simbólica de sus memorias de vida con relación a la violencia directa o indirecta sufrida en el territorio amazónico. Cada fase está concebida como una posibilidad de narrarse desde el cuerpo, resignificar el dolor y construir procesos de sanación a través del arte y el movimiento.

El modelo fue aplicado con estudiantes del Semillero INCUERPOS-SOMA durante 24 semanas, integrando elementos metodológicos de la investigación-creación, la acción participativa y un enfoque mixto que vincula aspectos cualitativos y cuantitativos para la construcción epistemológica y metodológica aplicada en la investigación. La experiencia parte de reconocer al cuerpo como archivo vivo, donde se alojan no solo las huellas del sufrimiento, sino también las semillas de la resiliencia. En este sentido,

las narrativas corporales emergieron como formas legítimas y necesarias de comunicar lo indecible, de restaurar el vínculo con uno mismo y con los otros, y de generar comunidad desde el arte.

Se propone entonces, compartir esta experiencia para evidenciar sus efectos terapéuticos y educativos, y plantear su pertinencia como modelo replicable en otros contextos universitarios, comunitarios o institucionales. Se busca demostrar cómo, en medio de los efectos de la violencia, el cuerpo en movimiento puede abrir caminos hacia la sanación, el empoderamiento y la construcción de una paz encarnada, sensible y transformadora.



Fotografía 1. Narrativas corporales. Historia de Debbie Paola Mendoza Ruiz, integrante del Semillero INCUERPOS-SOMA.

## **Desarrollo.**

La propuesta del modelo psicofísico “Danzando para sanar” se fundamenta en una visión integral del cuerpo como territorio de memoria, creación y transformación. Desde este paradigma, el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino un lugar

simbólico donde se inscriben las huellas del trauma, las vivencias históricas y las posibilidades de resiliencia y reconstrucción subjetiva. Por lo tanto, y en palabras de Le Breton (2012), el cuerpo es “el espejo de las marcas del mundo”; es decir, un espacio vivo donde se expresan las dimensiones afectivas, sociales, políticas y espirituales del ser humano.

Esta concepción resulta especialmente pertinente en contextos como el colombiano, donde la violencia estructural y armada ha producido heridas insondables en la subjetividad de los individuos, especialmente en jóvenes que han sido víctimas de violencia directa o indirecta. Como lo indica el Centro Nacional de Memoria Histórica (2022), el cuerpo es un archivo sensible de la memoria histórica, y su reconocimiento como tal permite abrir caminos alternativos hacia la reparación simbólica y la paz.

De este modo, la danzaterapia, definida por la American Dance Therapy Association (ADTA, 2022), es el uso psicoterapéutico del movimiento con el fin de promover la integración emocional, cognitiva, física y social del individuo. Es decir, este enfoque considera que, el movimiento espontáneo y expresivo tiene el potencial de canalizar emociones, desbloquear tensiones y restituir el vínculo entre el cuerpo y la psique. Por ende, la danzaterapia se construye en la relación entre terapeuta, participante y movimiento, permitiendo que experiencias internas puedan exteriorizarse de manera simbólica en un entorno seguro y creativo.

Por su parte, la educación somática ofrece una metodología centrada en el desarrollo de la conciencia corporal, el reentrenamiento del sistema nervioso y la reconfiguración de patrones psicofísicos vinculados al trauma. Esta disciplina promueve una escucha interna del cuerpo desde el respeto a sus límites anatómicos y a través del movimiento consciente, facilitando procesos de autoexploración, autorregulación emocional y bienestar integral. Asimismo, y en palabras de Hanna (1986), fundadora del término “somatics”, la educación somática es “el arte y la ciencia del cuerpo vivo experimentado desde dentro”.

Igualmente, la educación somática complementa este enfoque al fomentar una mayor conciencia corporal, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de autorregulación emocional y de manejo del estrés. Según Pérez (2023):

Definir lo que son las prácticas somáticas no es una tarea fácil. Cada una de ellas tiene su propia metodología de aplicación y un fundador o fundadora que las sistematiza según su propio enfoque. Estas prácticas surgen en el siglo XX y las técnicas o figuras más relevantes dentro de la disciplina de la danza fueron: la Técnica Alexander, Eutonía, Autoconsciencia a través del Movimiento Feldenkrais, la Teoría Laban, los Fundamentos de Bartenieff, Ideokinesis y el Body Mind Centering, entre otras. Bajo mi experiencia, la visión unificadora de estas prácticas somáticas aplicadas a la danza son el aprendizaje en primera persona, la validación de las sensaciones internas como una constatación válida de lo corporalizado, la aceptación de diversas estructuras corporales y de aprendizajes, la integración a través de la vivencia, etc.

Según lo anterior, la educación somática, centrada en la atención consciente y en la conexión entre mente-cuerpo, es particularmente necesaria para ayudar a las víctimas de violencia directa o indirecta a reconectar con sus cuerpos, superando el sentimiento de disociación que muchas veces acompaña a los traumas de estrés postraumático.

Partiendo de lo anterior, la articulación entre danzaterapia y educación somática genera un vínculo posible para la exploración y el desarrollo de narrativas corporales, entendidas en esta investigación, como aquellas formas de comunicación no verbal mediante las cuales el cuerpo expresa y resignifica experiencias vitales, muchas veces inaccesibles a través del lenguaje hablado. Estas narrativas, construidas a través del gesto, la respiración, el ritmo y la presencia, permiten a los participantes de la experiencia vivida reconstruir su identidad desde una perspectiva encarnada, reestableciendo la conexión entre memoria, emoción y acción.

Desde una perspectiva sociocrítica, el Modelo Psicofísico aplicado se inscribe en una pedagogía significativa y transformadora, que reconoce a los estudiantes como sujetos históricos atravesados por contextos de exclusión, violencia y silenciamiento. Tal como lo plantea Freire (2004), toda educación que aspire a la libertad debe partir del reconocimiento del dolor colectivo, y del acto de narrar como forma de recuperar la voz y la dignidad. En este sentido, la investigación apuesta por una pedagogía del

cuidado, que se construye desde la ética del acompañamiento, la creación de entornos seguros y la validación de las emociones en la educación superior.

La intervención artística desde esta perspectiva no se limita a lo expresivo, sino que se convierte en una vía para la reconstrucción del tejido social, el reconocimiento del otro y la transformación de las heridas simbólicas en gestos de vida. Igualmente, La investigación creación, en esta perspectiva permite no solo documentar y sistematizar el procesos de creación de la obra de arte, si no también producir conocimiento desde la experiencia estética, la memoria simbólica y emocional, favoreciendo procesos de subjetivación y de sanación colectiva.



Fotografía 2: Espejos. Exploración del movimiento según las vivencias compartidas por parte de los integrantes del Semillero INCUERPOS- SOMA

La naturaleza de esta investigación privilegia el análisis de las experiencias vividas, desde una metodología sensible, reflexiva y situada, que reconoce al cuerpo como territorio de memoria, dolor, transformación y posibilidad. Por ello, el diseño metodológico contempla estrategias cualitativas que favorecen la expresión de emociones, memorias y procesos subjetivos mediante el lenguaje de la danza, la

expresión corporal y el teatro físico. Cabe resaltar, que la investigadora asume un rol participativo y ético, siendo co-constructora de significados junto con los y las participantes, y promoviendo un espacio seguro, cuidado y simbólicamente reparador.

Para la aplicación de la investigación se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo, Barraza Macías, A. (2023), fundamenta que:

La Investigación Cualitativa es en esencia un multimétodo, involucra un enfoque naturalista, interpretativo para sus objetos de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian cosas en sus escenarios naturales, intentan obtener el sentido de, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados que las personas les asignan. La investigación cualitativa involucra el uso intencional y la obtención de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevista, observación, lo histórico, interacciones y textos visuales– descritos como momentos rutinarios y problemáticos, y significativos en las vidas de los individuos (Denzin & Lincoln, 1994).

Por ende, el enfoque cualitativo ofrece una perspectiva eficiente al explorar la complejidad de las experiencias individuales y colectivas. Al utilizar este enfoque en la aplicación de la danzaterapia y la educación somática, se permite una comprensión psicofísica e integral en la manifestación de las emociones, percepciones y transformaciones que los estudiantes universitarios pueden experimentar. La danzaterapia, basada en la expresión corporal y el movimiento, ofrece una vía no verbal para procesar y liberar emociones reprimidas. La educación somática, centrada en la conciencia corporal y la conexión mente-cuerpo, complementa esta aproximación al fomentar la autorregulación de las emociones experimentadas, el bienestar físico y mental.

A pesar de los beneficios evidentes del enfoque cualitativo, es necesario abordar sus limitaciones, como la dificultad para generalizar los resultados. Sin embargo, en el contexto terapéutico, la prioridad radica en la calidad de la intervención y la mejora de la vida de los participantes, más que en la generalización de resultados a nivel poblacional.

Igualmente, se plantea un análisis cuantitativo en el diseño metodológico, convirtiendo el enfoque de la investigación en mixto, en un aspecto cualitativo-cuantitativo, ya que, se realizaron en el proceso Test de Trauma Emocional, en la totalidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y en el grupo focal del Semillero INCUERPOSSOMA, como a su vez, se aplicaron encuestas y tablas de validación de expertos según el método Delphi, generando gráficos de análisis estadísticos que midieron el impacto y validación del modelo aplicado en los resultados expuestos en la intervención realizada.

El diseño metodológico propuesto para esta investigación se basa en la integración de dos enfoques complementarios: la investigación creación y la investigación acción participativa (IAP). Esta combinación estratégica permite no solo generar conocimiento innovador a través del proceso creativo, sino también promover el empoderamiento, la participación de los estudiantes y la comunidad en todas las etapas de la intervención del modelo aplicado.

La investigación en creación integra la exploración sistemática de los procesos y métodos empleados por los artistas durante la generación de sus obras; ya que, se permite en el proceso la indagación, exploración, creación y el análisis detallado de la obra en sí misma. En este sentido, y según Albarracín (2020):

La creación es un 'lugar otro' en donde el método, la razón y la explicación no son el fin de las búsquedas; su intención es la de comprender. Es por esto por lo que la creación no tiene relación sólo con las artes; es una acción recurrente en los encuentros del ser humano con su entorno, es la forma como ha buscado sobrevivir y superar sus miedos y desafíos.

Por ende, la investigación creación constituye la base de este estudio, ya que busca desarrollar un nuevo modelo de sistema de entrenamiento psicofísico para estudiantes de educación artística afectados por el conflicto armado en Caquetá-Colombia. Este enfoque implica una combinación entre la práctica artística, terapéutica y académica, por lo que el proceso de creación se convierte en un vehículo para la investigación y la generación de conocimiento.

En este sentido, se llevaron a cabo talleres y sesiones de trabajo colaborativo donde los estudiantes, junto con terapeutas, artistas y académicos, participaron en la co-creación y el desarrollo interactivo del modelo de entrenamiento psicofísico. Esta metodología permite que la investigación no solo se base en la observación y el análisis, sino también en la experiencia directa y la experimentación práctica.

Además, en este caso, la investigación creación implica no solo la recopilación y análisis de datos para comprender las necesidades y experiencias de los estudiantes, sino también la aplicación práctica de estos hallazgos en el diseño y desarrollo de un nuevo modelo de entrenamiento psicofísico. Este enfoque permite que la investigación sea tanto un proceso de descubrimiento como de creación, donde la práctica artística y terapéutica se integran con la investigación académica para generar soluciones innovadoras a problemas complejos.

Al adoptar un diseño metodológico de investigación creación, se fomenta la colaboración interdisciplinaria y se promueve el diálogo entre teoría y práctica; permitiendo así, que la investigación no solo contribuya al avance del conocimiento en el campo de la educación artística y la terapia, sino también que tenga un impacto tangible en la vida de los estudiantes y en la práctica profesional en el campo.

La investigación acción participativa (IAP) se incorpora como un componente fundamental del diseño metodológico para garantizar la participación y el empoderamiento de los estudiantes y la comunidad en todo el proceso de investigación. Por ende, reconoce a los estudiantes como agentes de cambio y promueve la colaboración igualitaria entre investigadores y participantes. Esto detallado por Zapata, F y Rondán, V. (2016), indicando que:

La Investigación Acción Participativa (IAP) —también llamada Investigación Participativa (IP) o Investigación Acción (IA) — hace referencia a un conjunto de corrientes y aproximaciones a la investigación que tienen en común tres pilares: i. Investigación: creencia en el valor y el poder del conocimiento y el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo; ii. Participación: enfatizando los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones y destacando la importancia de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de una comunidad; y iii. Acción: como búsqueda

de un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada (Greenwood y Levin, 1998).

A través de la IAP, se involucra a el grupo focal INCUERPOS-SOMA en la identificación de problemas, la planificación de intervenciones, la implementación de actividades y la evaluación de resultados. Fomentando un diálogo abierto y una toma de decisiones colectivas, lo que permitió que las voces y las experiencias de los estudiantes sean escuchadas y valoradas en todo momento.

Para el análisis de diagnóstico y resultados se tuvo en cuenta el test de trauma emocional, el cual consta de una serie de preguntas orientadas a identificar experiencias significativas en el ámbito psicoemocional, niveles de estrés, percepción corporal y recursos personales de afrontamiento. Su estructura permite recoger información cualitativa y cuantitativa sobre los posibles impactos emocionales y psicofísicos que afectan el bienestar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de la Amazonia, para así mismo determinar la importancia y necesidad de implementar el modelo psicofísico creado, no solo en el grupo focal de base, sino también en la población total de la Licenciatura a futuro.

La aplicación se realizó en un espacio protegido, bajo criterios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y contención emocional, acompañados por la investigadora y una profesional en psicología. Por consiguiente, en el marco de diagnóstico se determinan los siguientes resultados en la aplicación del Test de Trauma Emocional:

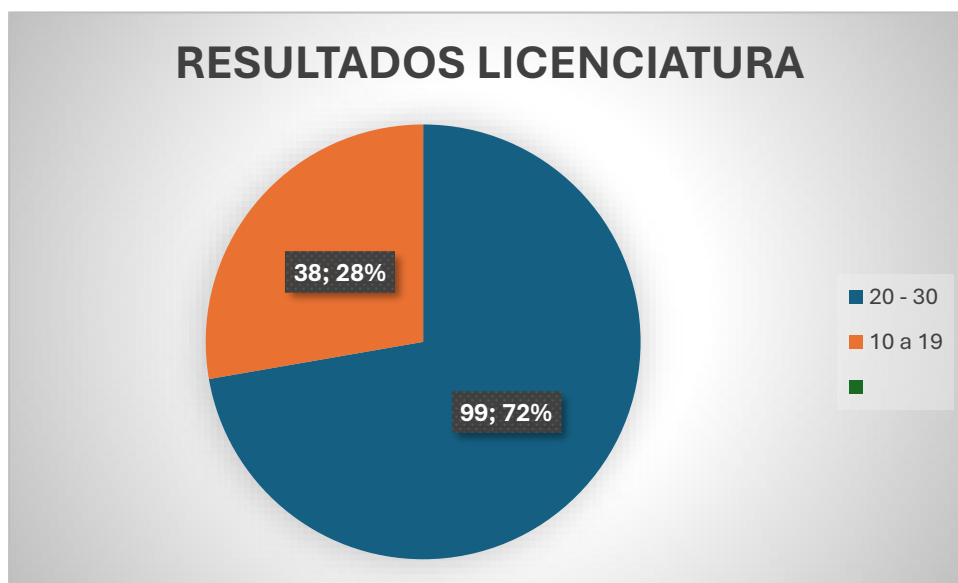


Gráfico 1. Resultados Test de trauma emocional estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística.

El análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del test de traumas emocionales a un total de 137 estudiantes revela que la mayoría de ellos presentan puntajes elevados. En detalle, 99 estudiantes (72%) obtuvieron puntajes en el rango de 20 a 30, lo que sugiere una presencia significativa de experiencias emocionales traumáticas.

Por otro lado, 38 estudiantes (28%) se ubicaron en el rango de 10 a 19, indicando un menor nivel de afectación emocional en comparación con el grupo mayoritario, aunque aún reflejan la presencia de experiencias adversas. Estos resultados destacan la importancia de implementar estrategias de apoyo emocional y psicológico para atender las necesidades de los estudiantes y fortalecer su bienestar mental.

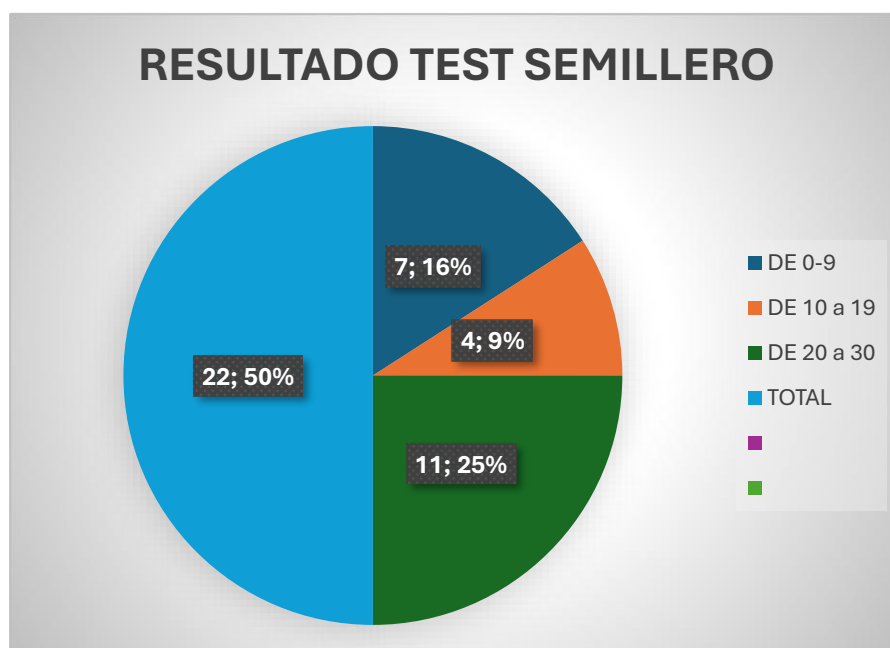


Gráfico 2. Resultaos Test de trauma emocional aplicado a Estudiantes del Semillero INCUERPOSSOMA

Sí bien fueron 22 estudiantes los que presentaron el test, solamente 18 se mantuvieron en la aplicación directa del modelo; por ende, el análisis de los puntajes obtenidos en la evaluación del trauma emocional refleja diferentes niveles de impacto entre los estudiantes evaluados:

**- 7 (31,8%) estudiantes (puntaje de 0-9):** Estos estudiantes presentan un impacto mínimo de experiencias difíciles en su bienestar emocional. Esto sugiere que cuentan con estrategias de afrontamiento efectivas y un adecuado equilibrio emocional. Se recomienda continuar fortaleciendo sus recursos personales y mantener hábitos saludables para su bienestar.

**- 4 (18,2%) estudiantes (puntaje de 10-19):** En este grupo se observa la presencia de algunos efectos emocionales derivados de experiencias difíciles. Aunque estos síntomas pueden ser manejables, es importante que los estudiantes presten atención a sus emociones y utilicen estrategias de autocuidado y apoyo social. En caso de que el malestar persista, buscar orientación puede ser beneficioso.

**-11 (50.0%) estudiantes (puntaje de 20-30):** Estos estudiantes presentan un impacto significativo del trauma emocional, lo que podría estar afectando su bienestar y funcionamiento diario. Se recomienda brindar apoyo especializado, fomentar espacios de contención emocional y considerar intervenciones que les ayuden a desarrollar herramientas para afrontar estas dificultades de manera saludable.

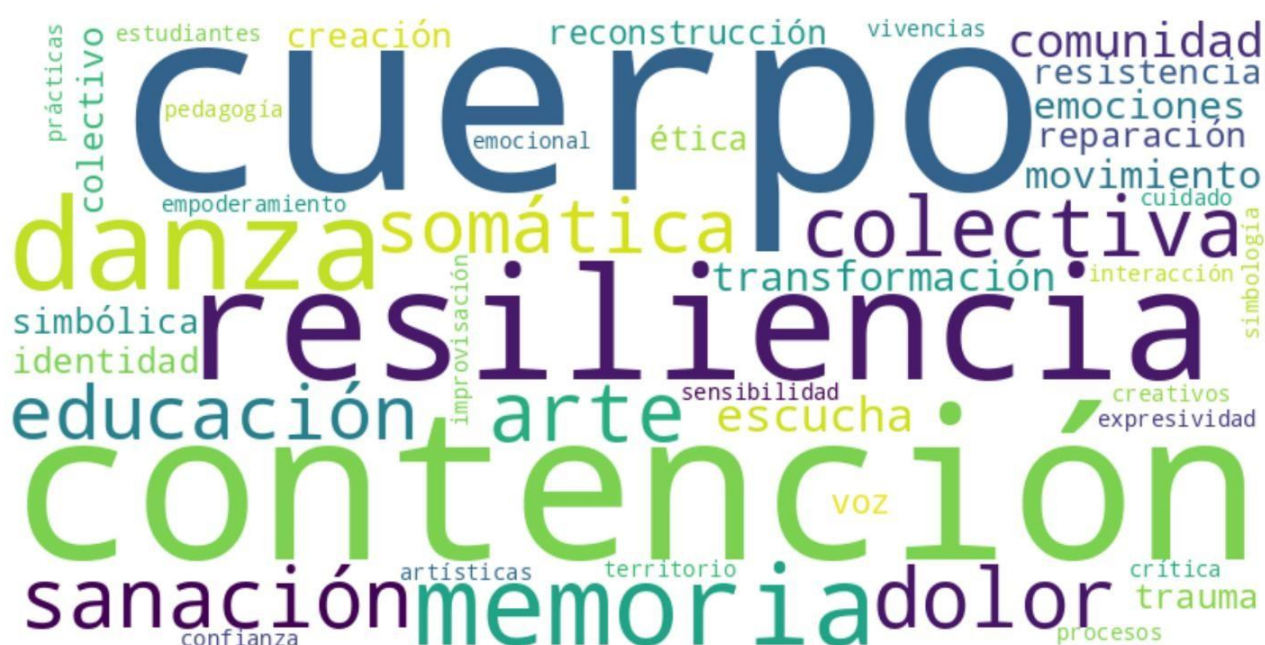
Dado que el **68,2% de los estudiantes** presenta niveles moderados o elevados de impacto emocional, es fundamental implementar estrategias de acompañamiento dentro del entorno educativo. Actividades de fortalecimiento emocional, orientación psicológica y programas de apoyo pueden ser clave para mejorar su bienestar.

A su vez, los instrumentos de recolección de datos como, las entrevistas, el análisis del grupo focal, la observación participante y los diarios de campo durante la aplicación del modelo, fueron evidenciados y analizados a partir de registros de audio, notas de campo y esquemas de discusión, lo que permitió explorar los significados compartidos y contrastantes entre los estudiantes-participantes. La transcripción y el tratamiento de la información se llevó a cabo desde un enfoque narrativo-temático, que valoró tanto el contenido verbal como las dinámicas de interacción grupal y narrativas corporales, resaltando la co-construcción del discurso y el conocimiento colectivo.

Los hallazgos revelan un fuerte sentido de comunidad y de corresponsabilidad en los procesos de sanación en las narrativas compartidas, donde se evidencian cómo las prácticas artísticas, en especial aquellas mediadas por el cuerpo como la danza, la improvisación y la educación somática, se convierten en herramientas de resistencia y reconstrucción subjetiva. La resiliencia aparece como un eje transversal, no solo como capacidad individual de afrontamiento, sino como una práctica compartida que se potencia en la interacción grupal.

También, la triangulación con las entrevistas individuales corroboró y amplió estas interpretaciones; se observó que las entrevistas permitieron acceder a experiencias

A continuación, se van a detallar los hallazgos por medio de una nube de palabras, creada desde el compartir de experiencias, convirtiéndose en un mapa de categorías emergentes del grupo focal que corrobora el instrumento aplicado:



Seguidamente, el mapa de categorías emergentes construido a partir del análisis narrativo y temático del grupo focal permite identificar los ejes conceptuales que estructuran la experiencia colectiva de los participantes. Estas categorías no son impuestas desde una teoría previa, sino que emergen del lenguaje, los gestos, los silencios y las emociones expresadas durante los encuentros grupales.

| <b>Categoría emergente</b>           | <b>Descripción</b>                                                                                  | <b>Ejemplos textuales (sintetizados)</b>                                |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Resiliencia colectiva.</b>        | Capacidad del grupo para reconstruir sentido a partir de experiencias compartidas de violencia.     | “Lo que viví marcó mi cuerpo, pero aquí lo bailo y se transforma.”      |
| <b>Memoria corporal y simbólica.</b> | Reconocimiento del cuerpo como portador de memoria emocional, histórica y simbólica.                | “Mi cuerpo guarda cosas que a veces ni yo sé cómo explicar.”            |
| <b>Educación somática y arte.</b>    | Apropiación de técnicas de movimiento, danza y somática como recursos de aprendizaje y resistencia. | “Moverme me ayuda a entender lo que siento y también a estudiar mejor.” |
| <b>Sanación y transformación.</b>    | Procesos de autoconocimiento, resignificación del dolor y búsqueda de bienestar mediante el arte.   | “Antes no hablaba del dolor, ahora lo expreso sin que me duela tanto.”  |
| <b>Reparación simbólica.</b>         | Importancia de las acciones simbólicas como vía para sanar heridas psicosociales.                   | “Con la escena sentí que estábamos cerrando una herida juntos.”         |
| <b>Contención emocional y ética.</b> | Necesidad de garantizar espacios seguros y éticamente sostenibles para la expresión emocional.      | “Algunas sesiones fueron duras, pero nos cuidamos entre todos.”         |

Tabla 1. Categorías emergentes – Grupo Focal INCUERPOS-SOMA

Es importante resaltar que, la construcción del modelo “Danzando para sanar” se nutre de un enfoque transdisciplinar que conjuga arte, salud mental, pedagogía crítica y corporalidad, consolidándose como una propuesta innovadora y contextualizada para la atención integral de estudiantes universitarios afectados por la violencia directa o indirecta. Esta integración teórico-conceptual respalda el sentido de la intervención como una praxis encarnada, transformadora y profundamente humana.

La investigación está estructurada como un modelo de intervención denominado “Danzando para sanar”, compuesto por cinco fases que responden al objetivo general de la investigación y que fueron desarrolladas con base en los hallazgos del diagnóstico y la experiencia de campo. Estas fases incluyen:

1. Vivencias corporales con danzaterapia
2. Fotografía del movimiento
3. Dramaturgia corporal y tiempo escénico
4. Narrativas audiovisuales desde la memoria
5. Producción artística como acto simbólico de reparación



Fotografía 3. Exploración de narrativas corporales. Integración de historias colectivas sobre violencia directa. Semillero INCUERPOS-SOMA



Fotografía 4. Exploración de narrativas corporales. Integración de historias colectivas sobre violencia directa. Semillero INCUERPOS-SOMA

A continuación, se va a especificar en una representación gráfica los componentes principales que articula el Modelo de Entrenamiento Psicofísico “Danzando para sanar” creado durante la tesis doctoral de la investigadora:



Figura 1. Representación gráfica de la propuesta.

## **Conclusión**

La investigación doctoral desarrolló, validó y aplicó un modelo de entrenamiento psicofísico basado en la danzaterapia y la educación somática, orientado a la sanación de estudiantes universitarios con antecedentes de trauma derivados de la violencia directa o indirecta vivida en el territorio. Este modelo, creado desde una articulación entre investigación-acción participativa, enfoque somático-terapéutico e investigación-creación, integró saberes científicos y prácticas artísticas para intervenir en procesos de trauma, desarraigo y reparación simbólica.

El modelo fue validado por expertos mediante el método Delphi y evaluado en contexto, demostrando su pertinencia, aplicabilidad y originalidad. Las cinco fases del entrenamiento como lo son: la exploración corporal, expresión simbólica, creación escénica, performatividad y visibilización, facilitaron procesos de resignificación del cuerpo, resiliencia emocional y expresión colectiva del dolor.

Se observaron mejoras en la percepción corporal, la verbalización emocional y la construcción de narrativas desde el cuerpo, fortaleciendo la identidad de los participantes. La producción de secuencias coreográficas y la socialización del proceso con el grupo focal contribuyeron a la reparación simbólica, validando las vivencias individuales como testimonios colectivos.

Metodológicamente, se propuso una estructura ética, flexible e interdisciplinaria, con instrumentos originales como bitácoras somáticas y mapas corporales, útiles en contextos similares. A nivel teórico, se aportaron nuevas categorías como resiliencia estética, movimiento testimonial y reparación escénica.

Finalmente, el modelo psicofísico propuesto demostró ser una herramienta replicable y transformadora para contextos educativos y sociales que buscan procesos de sanación y construcción de paz desde una perspectiva somática, estética y territorial.

## Referentes bibliográficos

- Albarracín Camacho, L. Y. Arciniegas Rodríguez, W. E. y Sosa Gutiérrez, P. A. (2020). Creación: investigación y arte. Tunja, Editorial UPTC. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/amazonia/195431?page=26>.
- Asociación Americana de Terapia de la Danza (ADTA). (2022). What is dance/movement therapy? <https://www.adta.org>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *La danza de la memoria: Prácticas artísticas para la reparación simbólica*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Memoria histórica y paz en Colombia*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. CNMH.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método* (J. A. Millán, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health*. Da Capo Press.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health*. Da Capo Press.
- Hernández, F., & León, O. (2015). *Metodologías de la investigación en artes y humanidades*. Universitat de Barcelona.
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Centro de Estudios del Caribe (CEC).  
[https://www.researchgate.net/publication/328506092\\_El\\_uso\\_de\\_los\\_metodos\\_deductivo\\_e\\_inductivo\\_para\\_aumentar\\_la\\_eficiencia\\_del\\_procesamiento\\_de\\_adquisición\\_de\\_evidencias\\_digitales](https://www.researchgate.net/publication/328506092_El_uso_de_los_metodos_deductivo_e_inductivo_para_aumentar_la_eficiencia_del_procesamiento_de_adquisición_de_evidencias_digitales).
- Iser, W. (1976). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Le Breton, D. (2012). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Mejía, C. (2011). *Danza y terapia: La importancia del movimiento en la salud mental*. Ediciones Universidad Nacional.
- Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica. (2009). *Violencia de género en el conflicto armado en Colombia: Una mirada desde la cultura y el arte*. Ministerio de Cultura.

- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *El trauma y el cuerpo: Un enfoque sensoriomotor de la psicoterapia* (2.ª ed.). Eleftheria.
- Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. Universidad Nacional de Colombia.
- Penido, B. G. (2020). *CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FELDENKRAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO*. Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
- Pérez Gómez, Á. (2013). *Educarse en cuerpo y alma: Pensar la educación desde la experiencia*. Morata.
- Pérez, L., & Gómez, R. (2019). La educación psicosocial: Un enfoque integral para el desarrollo estudiantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(4), 89-102.
- Pérez Peña, V. (2023). *FIBROMIALGIA Y DANZA, Un nuevo campo de exploración para la sintomatología de la fibromialgia*. (U. d. Chile, Ed.) Obtenido de Universidad de Chile: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/193005/valentinaperez.pdf?sequence=1>.
- Stephannie., N. T. (2023). *La Danzaterapia como Medicina Complementaria y Alternativa Efectiva en Personas con Autismo: Una revisión de literatura sistemática*. . Obtenido de Ciencias de la conducta.: <https://cienciasdelaconducta.org/index.php/cdc/article/view/68>.
- Van der Kolk, BA (2014). *El cuerpo lleva la cuenta: cerebro, mente y cuerpo en la curación del trauma*. Penguin Books.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

