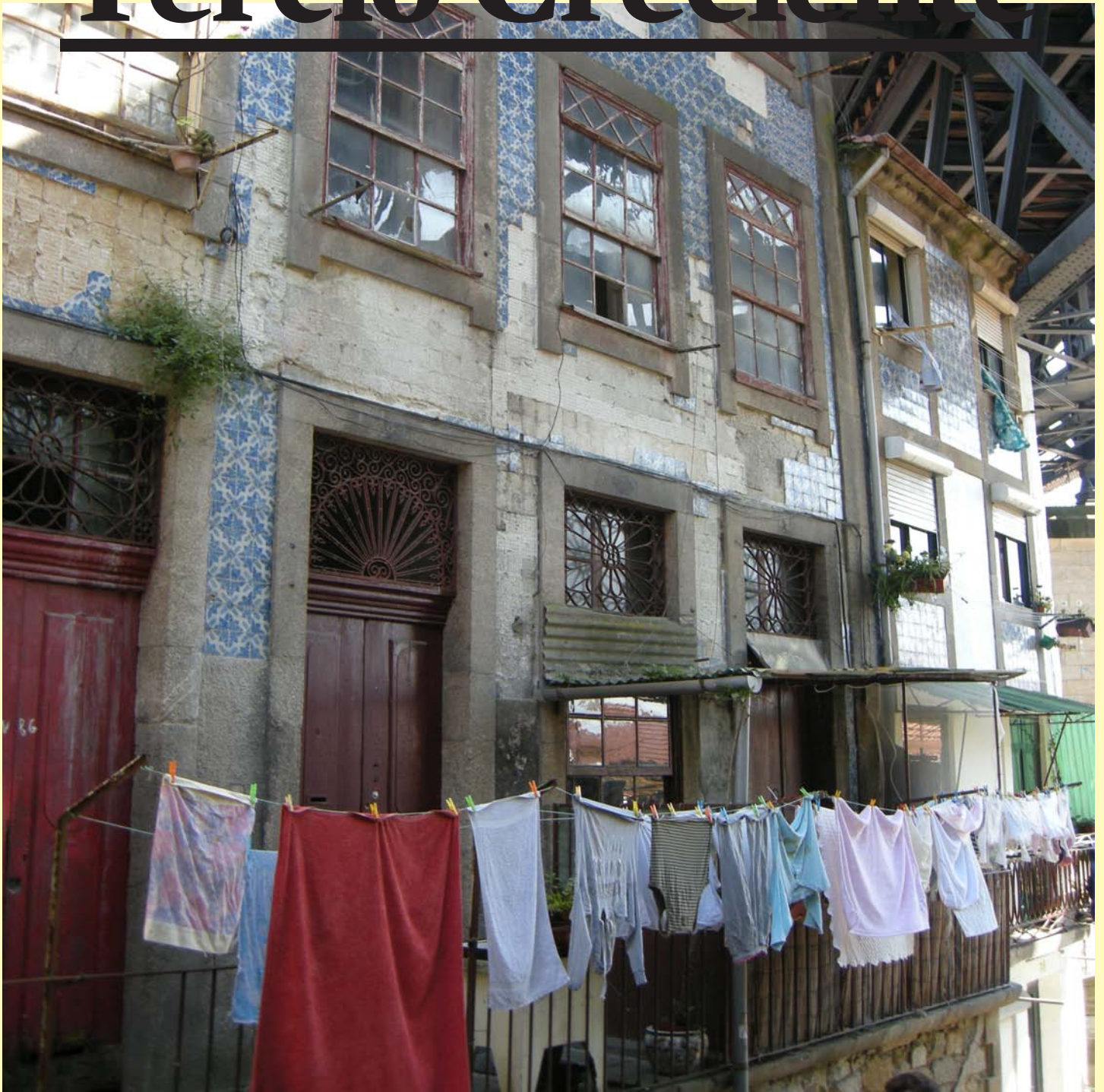


Nº 8\_Contra los sistemas de violencia. Arte, educación y cultura  
para vivir en paz. / 8th Volumen\_Against systems of violence.  
Arts, education and culture to live in peace.

# Tercio Creciente



**Grupo PAI Hum-862**

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edificio D2, Dependencia 128. Campus de Las Lagunillas, Universidad de Jaén (23071 Jaén).

ISSN: 2340-9096

URL: [www.terciocreciente.com](http://www.terciocreciente.com)

Directora: María Isabel Moreno Montoro

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

**CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD****Dirección / Director**

María Isabel Moreno Montoro. Directora. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

María Martínez Morales, Editora Jefe. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

**Comité editorial adjunto / Editorial committee**

Ana Tirado de la Chica, Editora Jefe Adjunta 1. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Víctor Yanes Córdoba, Editor Jefe Adjunto 2. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*) Alfonso Ramírez Contreras. Universidad de Jaén-España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Inmaculada Hidalgo Gallardo, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones "Ojos de nube". Madrid- España. / Filmmaker - Productions "Ojos de nube.

Javier Montoya Moya, Servicios de investigación y diseño gráfico, Jaén- España. / Research and Design Services. [www.javimontoya.es](http://www.javimontoya.es)

**Comité Científico / Scientific Committee**

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranjeros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of APECVP, founder of the RIAEA, European representative of the World Council of InSEA, Portugal

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / Director of Art Education, City College of New York.

D. Victor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design from Las Palmas. (\*)

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada-España. / University of Granada. Spain.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada- España. / University of Granada. Spain.

Dra. Eva Santos Sánchez-Guzmán, Universidad de Murcia- España. / University of Murcia. Spain.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España. / University of Seville. Spain.

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva- España. / University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA, Glasgow (U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación Académica. Facultad de Bellas Artes. Univer-

sidad de la Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs. Faculty of Fine Arts. Laguna University

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / Director of the Museo del Barrio. New York. USA

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. / Director of the School of Visual Arts, Pontifical Catholic University of Ecuador. Ecuador.

Dr. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland, UK.

Dra. Leung Mee Ping Ž, Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / School Visual Arts Hong Kong, China.

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén-España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dr. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) and University of Jaen. (\*)

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dr. José Luis Anta Félez, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén-España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Huelva- España. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Huelva. Spain.

# Tercio Creciente

---

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar.

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos. Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiéndola opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences. The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects.

At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise.

The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise.

When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue. The journal is published with a fixed schedule in the months of June and December of each year. It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality. To be accepted, works must be original.

However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases. It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts, images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal. Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.



## Sumario Contents

— 7

La educación artística como experiencia  
de paz imperfecta.

María Vanessa Mejía Badillo

— 17

Narrativas de archivo. Un lugar a través  
del imaginario colectivo.

María Martínez Morales

— 25

Proceso Minga-Congreso de los  
Pueblos Colombia años 2000 – 2013:  
Empoderamiento y Paz Imperfecta,  
Integral Transformadora.

Juan Bautista Jaramillo Herrera

— 39

Cuando se despeja la bruma:  
investigación basada en arte, un análisis  
dirigido al aprendiz de brujo.

Giselda Hernández Ramírez

— 47

Desarrollando la autoestima a través  
de la Educación Artística para la paz  
y convivencia con niños y niñas de  
Necesidades Educativas Especiales.

Alfonso Manuel Amaro Montoro.

— 53

Una semilla en el desierto

Sandra Revuelto Sánchez

— 61

Un susurro entre cúpulas

Irene Carreras Hernández

## Editorial

### Nº 8\_ Contra los sistemas de violencia. Arte, educación y cultura para vivir en paz. / 8th Volumen\_ Against systems of violence. Arts, education and culture to live in peace.

En muchas ocasiones hemos señalado el momento en el que estamos hablando, como una época de conflictos, de turbulencias, de falta de paz en general. No hace falta que un territorio esté en guerra oficialmente, para que la violencia sea un tono permanente en la vida de las personas. Ese detalle que es el que estamos denunciando con frecuencia la situación de conflicto en la que vivimos es la prueba de que las personas nos desarrollamos en ambiente violentos.

Hay violencia en las relaciones entre grupos por la lucha de los espacios de poder, en la vida académica o profesional. Hay violencia dentro de los grupos, en el dominio que se ejerce en las organizaciones jerárquicas; hay violencia en el aula, entre el alumnado y de este con el profesorado y viceversa; hay violencia en los hogares, entre los miembros de la familia; hay violencia en las ciudades, cuando la infancia no puede salir a jugar a la calle porque los secuestran o cuando un loco entra con un arma y mata a sus deferentes. Hay violencia.

Con el número 8 de Tercio Creciente hemos pretendido dar espacio a diversas propuestas en las que se denunciaran las situaciones de violencia, o como se resuelve la violencia, o como la cultura y las artes trabajan para la paz.

Los artículos aceptados tratan todos el tema de la paz o la violencia de alguna manera. En verdad los encontramos enmarcados en dos grupos: uno propone acciones o reflexiona en como las personas podemos poner en marcha mecanismo de desarrollo de paz, y como esto ocurre con frecuencia a través del arte o la educación artística. El otro grupo reúne artículos que denuncias situaciones de convivencia en violencia aunque no seamos capaces de detectarla así pues la hemos aceptado en la dinámica habitual de nuestros actos.

La propuesta es que no nos escondamos detrás de la ropa tendida en las ventanas. Airear estos trapos está bien, pero es mejor el compromiso activo e intervenir con los actos propios desarrollando comportamientos de paz.

On many occasions we have noted the time when we are living, like time of conflicts, turbulences and lack of peace, in general.

Violence exists in relationships between groups that are fighting positions of power, in academic or professional life. There is violence within groups, in the domain exercised in hierarchical organizations; there is violence in the classroom, among students, and between students and teachers; there is violence at home, among family members; there is violence in cities, where children cannot stay playing, or a madman can enter with a gun and kill his different. There is violence.

In 8th Volumen of Tercio Creciente, we have tried to give space to various proposals that denounces violence, or where violence is resolved through culture and arts working for peace.

This set of articles we present is all about peace or violence in somehow. Indeed we found framed them in two groups: one compile developing peace mechanisms, and how it often happens through actions of art or art education. The other group includes articles denouncing situations of coexistence in violence, although we are not able to detect it as well because it has been accepted in the normal dynamics of our actions.

The proposal is not to hide ourselves behind the clothes hanging in the windows. Aerate these rags is right, but it is better the active commitment and to intervene with the acts developing behaviours peace.



## La educación artística como experiencia de paz imperfecta

### Arts education as experience of imperfect peace

María Vanessa Mejía Badillo  
Secretaría de Educación Municipal  
Institución Educativa La Merced-sede,  
San Vicente Paúl, Cali (Colombia)  
vanelulu80@gmail.com

Recibido 03/03/2015  
Aceptado 27/03/2015

Revisado 26/03/2015  
Publicado 29/06/2015

#### RESUMEN

En este trabajo abordo las confluencias de desarrollo y de empoderamiento en dinámicas colaborativas entre Educación artística y Paz imperfecta para un contexto colombiano en particular, y latinoamericano en general, al tiempo que parto de una perspectiva occidentalizada y europeizada de la Educación y del Arte. Presento las oportunidades de lucha y de resistencia que de forma fundamental ofrece el trabajo de las actividades educativas del arte y los procesos de paz en contextos comunitarios.

#### ABSTRACT

In this paper I address the confluence of development and empowerment in collaborative dynamics between artistic education and imperfect peace to a Colombian context in particular, and Latin America in general, while delivery of a Westernized and Europeanized perspective of Education and the Arts. Presented opportunities for struggle and resistance fundamentally features the work of art educational activities and peace processes in community settings.

#### Palabras clave / Keywords

Educación artística, paz imperfecta, comunidades, empoderamiento /

Art education, imperfect peace, communitaries, empowerment.

Para citar este artículo

Mejía Badillo, M. V. (2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. Tercio Creciente, 8, págs. 7-16.  
<http://www.terciocreciente.com>

## La educación artística como experiencia de paz imperfecta

### Introducción:

Este trabajo aborda las posibilidades de intervención y transformación social que residen en las prácticas colaborativas de la Educación artística, aplicadas en contextos sociales de conflicto que vengo a definir como "paz imperfecta". Cuando se piensa en el cambio o la transformación social, en este sentido, se parte de dos claros supuestos: que existe un estado de injusticia y que ese estado de injusticia puede ser transformado para mejorar. "Estos supuestos establecen un vínculo entre lo comunitario como forma cotidiana de la vida y lo simbólico como la manera de pensarse la vida" (Carnacea et al, 2011, p.29) y la relación con el arte en escenarios sociales pone en conexión lo comunitario y lo simbólico, dando poder al papel de la creatividad en busca de alternativas de empoderamiento popular.

Desplazar el arte de los escenarios tradicionales y como los propios del arte (tales como los museos, las galerías, etc.) y ponerlo en diálogo con la sociedad, en encuentros políticos y sociales, supone la fuerza de nuevas formas que nacen con el arte contemporáneo, y que autores como Alfredo Palacios lo denominan "arte comunitario". En este caso, se trata de más allá del valor estético de la obra para incidir en la búsqueda de un bienestar social, incluyendo la comunidad en la construcción y creación de la obra artística. Como señala el mismo Palacios (2009, p.199), "debido al carácter colaborativo, contextual y social de estas prácticas podemos encontrar también otras expresiones que establecen conexiones con el arte comunitario como son arte contextual (Ardenne, 2006), arte dialógico (Kester, 2004) o arte relacional (Borriaud, 2007) y, por supuesto, arte público de nuevo género (Lacy, 1995)".

Las comunidades y organizaciones sociales en busca de alternativas que permitan pensarse su contexto en términos de igualdad, equidad y justicia social entre otros; configuran relaciones presentes en las formas ya establecidas que van ligadas a la

configuración humana, como los procesos educativos y las expresiones artísticas. El arte hace su encuentro con el escenario educativo y propone nuevos espacios poco convencionales, como la calle, el barrio, la casa, la escuela, los centros comunitarios, las organizaciones populares, las organizaciones sociales etc. Un ejemplo en el caso de Colombia, es el centro cultural comunitario las colinas, Cecucol (ubicado en Cali) que hace su propuesta de acción comunitaria con los pobladores desde el barrio y con el barrio. Así entiendo que genera una propuesta desde la educación artística para la emancipación, ya que, es claro que el arte permite la liberación del ser humano desde la posibilidad de expresar y/o manifestar sus emociones, necesidades e inquietudes tanto individuales como colectivas y da un papel protagónico a la creatividad para encontrar formas de transformación social (Paulo Freire, 2000).

Desde esta perspectiva el arte se vincula en el escenario educativo, encontrando espacios para nuevas formas de expresión, en lo que se denomina educación artística.

### La Educación artística en Latinoamérica: breves apuntes.

En Latinoamérica, la Educación artística inicia con una industrialización rudimentaria en el trabajo con el hierro, (para la creación de portones, ventanas etc.) la construcción civil, la producción de textiles etc. (Barbosa, 2012). La autora Ana Mae Barbosa establece que este fue el espacio propicio para vincular el arte a la educación en busca de la alfabetización desde la escritura y el dibujo, al lograr hacer pequeños diseños tecnológicos, así se determinó el arte como complemento dándole un uso específico por lo cual se convierte en una herramienta para representar las formas y procesos industriales en la labor obrera.



Actualmente, la mirada del artista ingresa en la educación con optimismo para proponer el proceso creador desde los acontecimientos en la escuela con lo predecible y lo impredecible, en búsqueda de la transformación social y colectiva.

La mirada culturalista del arte ha permitido que la educación y el arte se vinculen en el proceso de formación del ser humano, configurándose así la educación artística que ha podido traspasar a otros escenarios sociales, donde en los diferentes momentos de revoluciones históricas las manifestaciones artísticas han tenido su participación.

En este vínculo entre el arte y la educación, se reconoce en Latinoamérica la Educación artística como proceso de formación académica a partir de las nuevas leyes que se gestaron después de los años 90, con la influencia del modelo económico y político imperante desde los poderes hegemónicos, que estaban en busca de una mejor representación de las lógicas del mercado y una fuerte reestructura de las instituciones del estado. "El conocimiento es el intangible más importante, a la hora de considerar ventajas competitivas; éste se ha convertido en factor fundamental de las economías más importantes del mundo" (Jaramillo, 2006, p.32). Lo que puso en vital importancia la educación, ya que, por medio de ella no sólo se logra el crecimiento económico sino que además se posibilita que este crecimiento sea en virtud del desarrollo social.

Coincidiendo con lo anterior, las leyes de Educación en Latinoamérica se establecieron o reformaron en las siguientes fechas: Chile (1990), Guatemala (1991), México (1993) Colombia (1994), Bolivia (1994), el salvador (1996), Brasil (1996), República Dominicana (1997), Paraguay (1998), y Venezuela (1999). Las normas educativas antes del 90 que aún se conservan son las de los países Costa Rica (1957), Cuba (1961), Honduras (1966) Ecuador (1983), Uruguay (1985), y la más antigua la de Panamá (1946). Muchas de estas leyes han sido sancionadas e incluso luego del 2000 se debatieron las de Perú, El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Argentina.

Estas reformas educativas no estaban alejadas del modelo económico imperante, por el contrario, se plantean para acentuar o fortalecer las lógicas del mismo, al partir del supuesto de que tal como lo señala López: "Desde el pensamiento neoliberal, inspirador de estas profundas reformas, la distribución de la riqueza y el acceso al bienestar por parte de las familias se hacen efectivos a través del mercado, y la clave de acceso a él estaría en la educación" (2007, p. 12).

La Educación, y en especial la educación artística, en

los países latinos han sido pensadas por el estado a partir de los beneficios individuales y comunes que posibilitan a la sociedad en términos económicos y políticos. Es a partir de lo anterior, que los organismos internacionales centran su mirada en la educación y puntualmente para el caso que aquí interesa en la educación artística. Las proclamaciones y acuerdos sobre la educación artística que se han establecido desde los organismos como la UNESCO, UNICEF, OIE etc. Parten del modelo económico imperante desde la década del 90 (el neoliberalismo), la declaración universal de derechos humanos, en la cual se soporta el derecho a la cultura y el arte y la convención sobre los derechos del niño.

Aunque por un lado se especifica la necesidad del acceso a la educación artística como parte de derecho universal, por otro se determina su implementación como un aporte al sostenimiento y desarrollo económico, lo cual se puede entrever en los acuerdos y metas fijadas.

#### El contexto colombiano de la Educación artística.

En Colombia, se ha establecido en la Ley General de Educación (ley 115) de 1994, en su artículo 23, la educación artística como área obligatoria de la educación básica (Ley 115, 1994, p.8). Sin entrar a especificarla o a detallar en ella; luego en el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) definió los lineamientos curriculares para la educación artística, en los cuales se especifica la función y acción de la misma en el proceso académico y formativo de los estudiantes desde una postura técnica del arte, tal como se explicita a continuación.

"Hoy se acepta que si bien el genio y el talento del artista suponen un factor natural, no obstante requieren la formación mediante el pensamiento, la reflexión sobre la manera de su propia producción, así como la ejercitación y habilidad en el producir, por cuanto la obra de arte lleva consigo una dimensión puramente técnica que se extiende hasta lo manual, más intensa en la arquitectura y la escultura, menos intensa en la pintura y la música y mucho menos en la poesía" (MEN 2000, p.9).

Llama la atención cómo a partir del año 2006 nace un fuerte interés por la educación artística desde los organismos internacionales y nacionales, estableciéndose reflexiones y orientaciones para la misma. La hoja de ruta UNESCO 2006, primera conferencia mundial sobre educación artística Lisboa 2006, políticas internacionales de educación artística

OIE 2006, orientaciones pedagógicas para la educación artística MEN 2006 (Colombia), plan decenal de educación 2006-2016 (Colombia), plan nacional de educación artística 2007 (Colombia).

Este repentino interés por la educación artística no surge de forma casual, pues está relacionado con la implementación de las competencias en la educación, por ello se puede evidenciar la fuerte tendencia mecanicista y tecnificista de la educación y en este caso de la educación artística.

Por lo tanto, el arte incursiona en el escenario educativo, como respuesta de los procesos sociales que se van configurando en el mundo de occidente dando respuesta a las necesidades que se van planteando frente lo estético, lo creativo, lo expresivo, lo imaginativo etc. en espacios de interacción y acción cultural y social como la escuela, de cara al sistema económico y político que se plantea, de allí que en las leyes de educación se pase del binomio arte y educación al concepto axiológico de educación artística.

“Es el arte el que ha mundializado el mundo, el que no ha reconocido límites, el que ha promovido y practicado el diálogo intercultural, el que reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrumpe en el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía. Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana, en la gran aldea global. Es este arte contemporáneo omnipresente el que, rompiendo los límites, permanece en las fronteras. Es este arte contemporáneo el que nutre y se nutre de la realidad de su tiempo, el que se cuela por los intersticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada” (Muiños 2009 p.12).

Es por tanto evidente que la educación artística trasciende de los espacios formales como la escuela a espacios habitados por otros contextos no formales como los escenarios comunitarios, así se establece la relación entre las expresiones artísticas y los procesos de organización comunitaria y popular, como resultado de la necesidad de manifestación, lucha y resistencia para transmitir las emociones, pensamientos y realidades de quienes buscan nuevas formas de construcción social ante las condiciones de desigualdad e injusticia gestadas desde el actual modelo de desarrollo económico.

Educación artística y comunidad en Colombia: casos destacados.

En los años 90 se consolida un nuevo sistema económico, el neo-liberalismo, que ha generado estados de desigualdad e injusticia social, lo cual ha afectado en América y con mayor fuerza en Latinoamérica, este nuevo modelo plantea un nuevo tipo de sociedad marcado por la globalización que oprime al desfavorecido y genera pobreza e inequidad.

Ante una sociedad “enferma” por el neoliberalismo su gente busca el “medicamento” en acciones emancipadoras donde las expresiones artísticas tienen un papel fundamental, ya que a través del arte los sujetos se logran expresar, pues el arte tiene un proceso de comunicación y es una actividad humana por excelencia, que trasmite sentimientos y emociones; los artistas han generado espacios y alternativas de lucha y resistencia que permite la función social del arte en escenarios no sólo formales, sino también no formales o informales.

La propuesta de Arte en la acción social, está presente en diversas experiencias, con la particularidad de que no existe una sola forma de hacerlo sino que depende del contexto y sus actores. Aquí se dará a conocer de manera general algunas experiencias relevantes para situar al lector frente a distintos ejemplos en los que se vincula la educación artística con el proceso comunitario. <http://cecuacol.org/>

En Colombia, tal como se mencionó existen diversas organizaciones sociales y populares que realizan con la comunidad sus actividades de lucha y resistencia. A continuación se explicitan algunos ejemplos más significativos.

La Minga Social y comunitaria<sup>1</sup> que se crea por el movimiento indígena colombiano, especialmente en la zona del macizo Colombiano entre los departamentos del Cauca, Nariño, Huila y el Valle del Cauca. La Minga recoge las expresiones de la tradición cultural indígena de ese hagamos en conjunto, hagamos juntos, donde cada uno aporta lo que tiene incluyendo su fuerza de trabajo y se construye en colectivo, ya sea en labores materiales cotidianas como en acciones inmateriales de lucha y resistencia, tal fue el caso del resguardo la María (predio de propiedad colectiva indígena, del pueblo

misak o Guambiano, que limita al sur con el territorio de la Asociación de Cabildos del Norte del Cauca (ACIN), habitado por una mayoría nasa).

En este resguardo la Minga indígena se ha concentrado ya en dos ocasiones para ponerse cita con presidentes del país y establecer acuerdos frente a la soberanía de sus territorios y el cese de los enfrentamientos armados; de estos encuentros se ha gestado la Minga popular, estableciéndose vínculos entre los indígenas y las organizaciones populares rurales y urbanas, que se han unido para realizar movilizaciones de largas caminatas que llevan expresiones artísticas no reconocidas como cantos, bailes y disfraces, buscando con ello la crítica y la reflexión del otro.

Otro espacio es el que se ha conformado a nivel nacional como encuentro y trabajo conjunto que convoca a organizaciones sociales, comunitarias, a las dinámicas y procesos de los diferentes sectores y a quienes se piensen un país más justo y equitativo; con el propósito de que sea el pueblo quien mandate para la motivación y construcción de un "plan de vida digna". Este proceso surge de la Minga social comunitaria indígena, y es denominado Congreso de los Pueblos.

El Congreso de los Pueblos<sup>2</sup>, se desarrolla a nivel nacional, regional con mayor participación en el sur accidente Colombiano, y local en la ciudad de Santiago de Cali; el Congreso de los Pueblos lo constituyen organizaciones como Cecucol<sup>3</sup>, Nomadesc<sup>4</sup>, Sintraunicol<sup>5</sup>, Movice<sup>6</sup>, Iapes<sup>7</sup> entre otros, que aunque cada una tiene su naturaleza particular y su actuar propio se unen en un mismo interés por la justicia social, por el bienestar comunitario y la vida digna.

Otra acción de este orden, es las relaciones que se generan entre los ciudadanos de un mismo territorio para resolver la carencia de alimentación, creando estrategias como las ollas comunitarias en donde cada familia aporta lo que tiene de alimento y al reunirse varias familias se logra tener mayor cantidad de comida para luego hacer una preparación para todos; estos momentos de preparación de los alimentos son por turnos ya acordados anteriormente y a pesar de las condiciones de vida de donde surge se realiza en un

ambiente de disfrute donde se hace presente la risa, las historias y el goce.

Cabe resaltar también, la lucha no armada de las organizaciones estudiantiles que han podido desmontar proyectos de ley como las reformas educativas que atentan contra la calidad de vida de los colombianos, tal es el caso de la gran movilización en el año 2011 a la cual se unieron sindicatos obreros, maestros, padres de familia y comunidad en general para negarse a la reforma de la ley 30 de 1992 que generaría la privatización de la educación superior pública; en la movilización más grande se jugó con las formas de relación entre el poder de las fuerzas armadas y los marchantes realizando actos lúdicos y artísticos, con marionetas gigantes, bailes, cantos, danzas, representaciones teatrales y performance como el abrazatón donde todos se abrazaban y el besatón en el cual los manifestantes se daban besos apasionados frente a las fuerzas públicas, lo que generó la reacción inesperada de sonrisas y miradas cómplices por parte de grupos como el ESMAD (grupo antimotines de apoyo a la policía nacional).

## Educación artística y paz.

Algunas organizaciones sociales en Latinoamérica, como Cecucol en la ciudad de Cali, Colombia, encuentran en la educación artística y cultural un medio de transformación social para generar propuestas de paz.

La búsqueda de la paz ha atravesado la historia de las sociedades, en la medida que ha existido el conflicto que es inherente al ser humano mismo, pensarse el concepto de paz es pensarse la particularidad del conflicto. "Un conflicto es una situación en la que se presenta una incompatibilidad más o menos manifiesta entre dos o más partes que compiten por un recurso determinado en un tiempo determinado" (Salamanca, 2008, p.18). Bajo esta perspectiva de conflicto, se han librado guerras a través de la historia que dejan como resultado viudas, huérfanos, soledad y destrucción, sin embargo la vía de toma de armas ha sido una de las formas en que se ha tramitado el conflicto de inequidad y desigualdad social en la que han vivido y viven los países de Latinoamérica.

Las situaciones de confrontaciones armadas en las que se ve involucrado el gobierno en los países de Latinoamérica, se han centrado en la lucha por condiciones de igualdad desde los intereses de la

2 <http://congresodelospueblos.org/>

3 <http://cecucol.org/>

4 <http://nomadesc.blogspot.com/>

5 <http://sintraunicol.univalle.edu.co/>

6 <http://www.movimientodevictimas.org/>

7 <http://iapes-ofb.blogspot.com/>

fuerza política de izquierda y la fuerza política de derecha, reflejadas en la insurgencia y el ejército respectivamente; creándose lo que Salamanca (2008) denomina como relación sistema, que es aquel conflicto que surge desde el interior de una comunidad o sociedad y se va relacionando con su entorno, entretejiéndose un sistema de violencia que afecta a sus vecinos; en este sentido el país con mayor conflicto sistemático en Latinoamérica es Colombia; lo cual le ubica como altamente violento y desigual.

A pesar de esta condición de conflicto que trasciende las fronteras y afecta la calidad de vida de los colombianos, la búsqueda de la paz desde el gobierno en cabeza de cada presidente que ha entablado diálogos, se tramita con la simple intensión del cese al fuego.

En el caso de Colombia se ha tramitado el conflicto de diversas maneras en búsqueda de la paz desde hace más de dos siglos y en ello las negociaciones y los acuerdos incumplidos han estado presentes desde la dominación de la corona española. "el conflicto colombiano es uno de características estructurales, social, político, económico y armado; y que el derecho a la vida no está garantizado, por cuanto el mero hecho de vivir está amenazado para un número importante de colombianos y colombianas" (Jaramillo, J.B. 2014).

Otro factor que agudiza el conflicto y genera altos niveles de violencia es el narcotráfico, que surge como posibilidad de sustento económico entre los sectores marginales, ante la problemática del narcotráfico los gobiernos establecen diferentes estrategias para resolver este conflicto, incluso se han establecido convenciones internacionales de unión para la lucha contra el narcotráfico y el conflicto armado, sin embargo las formas en que se espera superar este tipo de conflictos no ahondan en las necesidades reales de los actores involucrados y se busca que solo con las fumigaciones de cultivos y un cese al fuego se establezca la paz.

Un rápido recuento de los acercamientos entre las partes en conflicto en Colombia se ilustra en la tabla de la página siguiente.

Estas iniciativas han tenido entre muchos, otros desaciertos, entre los que destacan dos importantes:

el primero de ellos, que cuando se habla de Paz en estos procesos, surge una dificultad derivada de las diferencias no explicitadas respecto a lo que los actores que se sientan a dialogar entienden por Paz; y, el segundo, que resulta determinante la pregunta por la participación de los Movimientos Sociales en dichas iniciativas de negociación, de las comunidades, del movimiento popular. Estos dos aspectos, más adelantar los diálogos en medio de la guerra, genera una desinformación bastante perjudicial para el proceso; y el no dar inicio de manera oficial y abierta a los diálogos con la otra insurgencia, que cuenta con un recorrido y reconocimiento histórico.

Por lo anterior las organizaciones buscan formas de tramitar el conflicto desde las realidades de la comunidad para plantear una propuesta de paz desde la colectividad y la particularidad del país y su gente. Cecucol ha encontrado entre las alternativas para ello el empoderamiento popular desde la educación artística como una propuesta de paz.

Estas iniciativas han tenido entre muchos, otros desaciertos, entre los que destacan dos importantes: el primero de ellos, que cuando se habla de Paz en estos procesos, surge una dificultad derivada de las diferencias no explicitadas respecto a lo que los actores que se sientan a dialogar entienden por Paz; y, el segundo, que resulta determinante la pregunta por la participación de los Movimientos Sociales en dichas iniciativas de negociación, de las comunidades, del movimiento popular. Estos dos aspectos, más adelantar los diálogos en medio de la guerra, genera una desinformación bastante perjudicial para el proceso; y el no dar inicio de manera oficial y abierta a los diálogos con la otra insurgencia, que cuenta con un recorrido y reconocimiento histórico.

Por lo anterior las organizaciones buscan formas de tramitar el conflicto desde las realidades de la comunidad para plantear una propuesta de paz desde la colectividad y la particularidad del país y su gente. Cecucol ha encontrado entre las alternativas para ello el empoderamiento popular desde la educación artística como una propuesta de paz.

AÑO	ACTORES	PROCESO	CONSECUENCIA
1612	Benkos Biojé (líder palenquero de los Cimarrones) y la corona española (gobernador Diego Fernando Velazco).	Negociación y acuerdo de paz con la corona española	En 1619, se incumple el acuerdo por parte de los españoles y capturan con engaños a Biojé llevándolo a la horca.
1780	José Antonio Galán y los criollos.	Unión entre los criollos y el movimiento comunero en contra de las imposiciones de la corona española.	1782 traición de los Criollos a Galán y al movimiento comunero, asesinato de Galán
1953	Guadalupe Salcedo y el dictador Gustavo Rojas Pinilla	Salcedo con la guerrilla del llano presenta pliego de peticiones y se firma la paz con el gobierno nacional	1957 la policía asesina a Guadalupe Salcedo
1981	Presidente Cesar Turbay Ayala y la insurgencia	El presidente plantea diálogos de negociación	Los espacios de dialogo son dilatados por parte del presidente y nunca se inician
1982	Presidente Belisario Betancur y las FARC	Se inician diálogos de paz, en 1984 se firma el acuerdo de Uribe.	En 1987 se rompe el proceso.
1988	Presidente Virgilio Barco y las FARC	Diálogos de paz	Se interrumpe el proceso por el exterminio de la UP
1990	Presidente Virgilio Barco y el M-19	Se fija la ley de amnistía	Entrega de las armas del M.19 y vinculación a la vida civil como movimiento político.
1991	Presidente Cesar Gaviria, las FARC y el ELN	Diálogos de Caracas y Tlaxcala	En 1992 se rompen estos diálogos y no se llega a un
1991	Presidente Cesar Gaviria y la insurgencia	Negociaciones y acuerdos	Desmovilización del Quintín Lame, del EPL y del PRT
1993	Presidente Cesar Gaviria y la Corriente de renovación socialista.	Negociación y acuerdos	Desmovilización de la corriente de Renovación socialista fracción del ELN
1998	Presidente Ernesto Samper y el ELN	Diálogos de paz	No se logra establecer un acuerdo
1999	Presidente Andrés Pastrana y las FARC	Acercamientos de diálogos de paz	El proceso se dilata y en el 2002 se rompen estos diálogos
2002	Presidente Álvaro Uribe Vélez y ELN	Acercamiento de diálogos de paz en la Habana Cuba	No se dan avances y el gobierno refuerza en enfrentamiento armado.
2012	Presidente Juan Manuel Santos y las FARC	Se inician diálogos de paz en Oslo determinando cuatro etapas para el proceso	Actualmente se continúa con los diálogos en Cuba y no se ha avanzado de la segunda etapa.

Elaboración propia a partir de: artículo intentos de paz en Colombia periódico el espectador 25 de marzo de 2012, informe general centro de memoria histórica recuperado el 15 de Abril de 2015, conflicto armado en Colombia wikipedia, recuperado el 15 de Abril de 2015



Una propuesta de "paz imperfecta".

Las formas de resolución del conflicto desde los grupos armados en Colombia estaban marcados desde acciones alejadas de las necesidades y sentires de la comunidad, por lo cual los campesinos y comunidades inician formas de organización con sus propias propuestas para rechazar la violencia (Valenzuela, 2008).

La constante situación entre la violencia y los procesos de paz en Colombia ha llevado a que las personas se organicen en la construcción de proyectos políticos propios entre grupos de mujeres, jóvenes, campesinos, trabajadores, etc., en búsqueda de alternativas propias para la resolución de la problemática, es así como de manera constante se piensa las propuestas de paz, que interesan a los intelectuales que se centran en reflexiones filosóficas, sociológicas y antropológicas ante dicha situación, encontrando nuevas formas como la categoría de paz imperfecta.

Aunque la humanidad históricamente ha estado inmersa en la guerra, la violencia y el conflicto en general, la historia de la paz es muy reciente para la humanidad, es así como luego de estar centrados los estudios desde la paz negativa, se considera en los años sesenta la necesidad de pensarse el conflicto y la guerra en una búsqueda de la justicia para reparar el daño en la integridad física de las personas causado por una violencia directa.

Es entonces cuando se comienza a considerar una paz reparadora de la injusticia social, que vincule lo social y lo político en búsqueda de las satisfacciones básicas del ser humano, Francisco Muñoz (2011) lo denomina "paz positiva". Y según él esta ha sido considerada una utopía que buscaba mundos mejores al igual que lo hacía el cristianismo o el marxismo, "La paz positiva podría ser identificada como una pretendida paz "total" o "perfecta" en donde no habría violencia, posiblemente tampoco conflictos manifiestos" (p.30).

En ambas consideraciones la guerra y la violencia se pueden poner de manifiesto con el justificante de alcanzar los objetivos de paz, en donde no se reconoce nunca al otro como parte del conflicto sino en el cese del conflicto mismo, casi que se podría decir al estilo Maquiavelo el fin justifica los medios.

Estos conceptos de paz ha permitido a los estudiosos continuar las investigaciones sobre la paz en lo cual se han dado dos fuertes tendencias: una, de

quienes defienden que para hablar de paz es necesario conocer y profundizar sobre la guerra; y, otra, de quienes determinan que ahondar en la guerra es contradictorio en la búsqueda de la paz.

Es así como en esa búsqueda incesante por la construcción de una categoría de paz que no fuera tan avasalladora como la paz negativa, ni tan idílica como la paz positiva, y en un marco de la realidad y necesidad humana surge la paz imperfecta.

La paz imperfecta (PI) es una búsqueda de paz como un proceso inacabado, en el cual no se determinan acciones finales ya dadas, sino que por el contrario están en constante movimiento con un carácter procesual por lo tanto imperfecto, se rompe con la estructura en la que se venía sustentado las teorías de paz basándose en la guerra y la violencia, para dar un giro epistemológico que lleva, a la academia, las realidades sociales (Jaramillo, 2014).

En esta categoría de paz se incluye y reconoce las relaciones causales entre diferentes estamentos donde tiene espacio las emociones las sensaciones, los acuerdos, los pactos, las negociaciones, etc., desde lo local hasta lo internacional, por eso quizás se podría pensar que recoge las otras categorías de paces o que aquellas también son imperfectas. "En cualquier caso la paz imperfecta es más que la suma de todas estas paces, es la herramienta teórica que nos permite reconocerlas e interrelacionarlas" (Muñoz, 2001, p.39).

La paz imperfecta busca interrelacionar las subjetividades, la cooperación, el altruismo, la filantropía y las realidades en un marco teórico distinto, que aunque reconoce que existe el pensamiento sobre la paz porque se ha gestado la guerra, no se centra en el estudio de la misma como una negación a esta, pues aquí se considera que si se profundiza en la guerra y la violencia se están legitimando.

Gestar la paz desde formas pacifistas, identitarias, comunitarias, organizadas, subjetivas, dialogadas y acordadas no es sólo para una respuesta rápida y coyuntural sino que debe ser para un proceso estructurado, pensado, constante y global; que permita la satisfacción de las necesidades en busca de un buen vivir. En tal sentido la paz imperfecta es una constante transformación que genera poder desde las comunidades.

Francisco Muñoz (2001) desarrolla la idea de poder desde tres aspectos puntuales que son la paz imperfecta estructural y violencia estructural en la cual la desigualdad y la carencia de la satisfacción de las necesidades se hace presente en toda la estructura

por lo cual se establece una lucha de clase por el poder; las mediaciones que permiten conciliar algunos aspectos que interesan de manera general; el empoderamiento pacifista con el cual se busca deslegitimar el empoderamiento popular que está enmarcado en la marginalidad, pues siempre es atribuido en exclusiva a los sectores marginales; se establece este empoderamiento pacifista como la toma del poder que permita relacionar desde las prácticas individuales las organizaciones, locales, regionales, nacionales e internacionales de manera individual y colectiva. De tal forma que se encarnen los esfuerzos de transformación hacia una realidad pacífica y perdurable.

En síntesis la paz imperfecta “podría servir para proporcionar una vía intermedia entre el utopismo maximalista y el conformismo conservador: se trata de ir cambiando la realidad a partir del conocimiento de las limitaciones humanas y de los escenarios presentes (un conocimiento que nos proporcionan las distintas ciencias, la prospectiva y los estudios del futuro), pero sin renunciar a plantear el futuro ni a tener un objetivo: la paz imperfecta, que aunque más modesto. Sigue siendo un objetivo global y deseable (por ello también con una dimensión normativa)”

## Referencias

Barbosa, A. Conferencia magistral “panorama de la educación artística en América Latina” 21 de septiembre de 2012 en la I Bienal de educación artística Maldonado Uruguay 2012. [https://www.youtube.com/watch?v=ODm\\_UIEVfXE](https://www.youtube.com/watch?v=ODm_UIEVfXE)

Carnacea, C. M. A., Lozano, C. A. E., y Engeli, G. (2011). *Arte, intervención y acción social: La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Colombia. Leyes, etc. (1994). *Ley general de educación: Ley 115 de 1994*. Bogotá : Publicitaria.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Educación artística: Áreas obligatorias y fundamentales*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Freire, V. P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Jaramillo Herrera, J. B, y otros, (2006). *Calidad de la educación Superior. Una mirada desde la flexibilidad en algunas universidades del Valle del Cauca-Colombia*. Cali. Edit. USB-ICFES.

Jaramillo, J.B. (2014). *Empoderamiento pacifista: acercamiento a una experiencia en clave de paz imperfecta: Minga-Congreso de los Pueblos*. Artículo. Seminario Iberoamericano de Paz Imperfecta, Granada España, septiembre 2014.

López, N. (Enero 01, 2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Tarea : Revista De Educación Y Cultura, 67, 9-12

Muiños S. M. Capítulo 1 *La educación artística en la cultura contemporánea*. En: Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura = Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Muñoz, M. F. A., y Bolaños, C. J. (2011). *Los hábitos de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Muñoz, M. F., y Instituto de la Paz y los Conflictos. (2001). La Paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada.

Palacios, A. L. Artículo: El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas (Vol. 4/ 2009) Revista: Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 197-211

Salamanca, M. E., Observatorio de las Relaciones UE- América Latina., y Cátedra Unesco de Formación de Recursos Humanos para América Latina. (2008). Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina. Bilbao: Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto.

Valenzuela. P. Construcción de paz desde la base: La experiencia de la asociación de trabajadores Campesinos del Carare (ATCC) en: Salamanca, M. E. Observatorio de las Relaciones UE- América Latina., y Cátedra Unesco de Formación de Recursos Humanos para América Latina. (2008). Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina. Bilbao: Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto.

## Narrativas de archivo. Un lugar a través del imaginario colectivo

Narratives of file. A place through the collective imaginary.

María Martínez Morales

Universidad de Jaén (Spain)  
mariamartinez\_82@hotmail.com

Recibido 20/05/2015

Aceptado 04/06/2015

Revisado 02/06/2015

Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

Narrativas de archivo se articula en torno a una serie de intervenciones desarrolladas en diferentes lugares. Surgen propuestas durante el proceso creativo a través de la participación y el cuestionamiento del concepto de archivo como figura significativa y activa en la construcción de un lugar. Se trata de provocar un marco estimulante y un espacio compartido de intercambios y debate. Un lugar para la paz, con confrontación pero sin enfrentamiento. Desde esta mirada podemos combatir situaciones de conflicto al recuperar, dar a conocer y poner en valor la historia asociada a un lugar, construyendo nuevas situaciones a partir de los intereses y necesidades de la comunidad, invitando al autoreconocimiento de los habitantes y a hacerse visibles a través de la creación artística en la participación activa de la transformación del espacio.

### ABSTRACT

Narratives of file is construct around a series of interventions developed in different spaces. Proposals emerge during the creative process through the participation and questioning about concept of file as meaningful and active figure in the construction of a place. It is for stimulating and creating a shared space for exchange and discussion. A place for peace, with confrontation but without conflict. From this perspective we can combat situations to recover, be made known, and to value the history associated with a place, building new situations based on the interests and needs of the community, inviting the self-recognition of the citizens and become visible through of artistic creation in the active participation for the transformation of spaces.

### Palabras clave / Keywords

A/r/tografía, intervención artística, memoria colectiva, comunidad, archivo, espacio /  
Artography, artistic interventions, collective memory,

Para citar este artículo

Martínez Morales, M. (2015). Narrativas de archivo. Un lugar a través del imaginario colectivo. Tercio Creciente, 8, págs. 17-24. <http://www.terciocreciente.com>

## Narrativas de archivo. Un lugar a través del imaginario colectivo



Fotografía independiente de la autora, 2015

### Introducción

Elijo la idea de archivo como acumulación de experiencias acontecidas a lo largo del tiempo. Desarrollo una acción como indagación del lugar a través de la memoria, la escojo como propuesta artística creadora de vínculos entre habitantes y lugares. Espacios para construir estructuras de paz, convivencia sin violencia. Como artógrafa indago a través de conversaciones con la comunidad que vive en dichos espacios, trato de descifrar, entender sus deseos, de recoger experiencias como material a partir del cual negociar e imaginar posibles formas de lugar y actuar según las necesidades de la comunidad.

Esta idea surge a partir del concepto de deriva como proceso creativo, investigo a través de mi práctica artística formas de representación del espacio a través desde una mirada autoetnográfica la creación de instalaciones como acumulación de imágenes, objetos, anotaciones que guardamos a lo largo de nuestra vida, narrativas visuales que configuran mapas experimentales de la misma forma que Walter Benjamin o Mnemosyne de Warburg utiliza en su proceso creativo, como acumulación de documentos autobiográficos, citas, anotaciones, borradores o de instantes como fotogramas configurando auténticos



mapas de vida. Escojo esta idea como representación de un lugar, como proceso artístico que posibilita formas para abordar la construcción del archivo a partir de un colectivo. Bajo esta premisa y la de representación del imaginario desarrollo una serie de propuestas educativas y de reflexiones con la idea favorecer el pensamiento crítico y otras formas de visibilizar cuestiones asociadas a la memoria y los modos de habitar, formas de transformación del espacio a partir de la comunidad que vive en él.

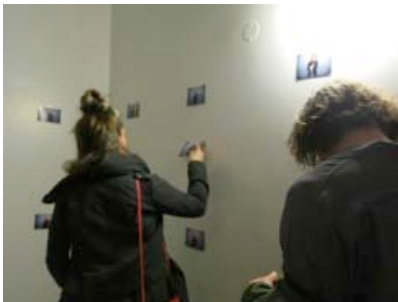
#### Lugar imaginado.

Propuestas artísticas basadas en la idea de archivo como creación de un lugar.

A continuación, presento una serie de experiencias desarrolladas en distintos ámbitos educativos, a partir

de la idea de archivo como forma de recoger y dar a conocer desde aproximaciones muy diversas la memoria colectiva y la memoria del propio lugar. Surgen narrativas a partir de la idea de colección a modo de álbum biográfico de fotografías, objetos y archivos vinculados a las vidas del imaginario de la comunidad.

La experiencia que presento se desarrolla con un grupo de profesores y profesoras desde la construcción un lugar de a partir de nuestras vivencias, vinculadas a la idea de transformación del espacio en contextos museísticos. A partir de estas propuestas surgen distintas posibilidades de modos de habitar, conversaciones que derivan hacia instantes del futuro, lugares imaginados con el fin de habitarlos y reflexionar sobre ellos. La idea de presente se transforma en pasado desde el cual, la sociedad es recordada.



Fotoensayo compuesto por tres fotografías de la autora, 2015

Sobre cada conversación se habla de las distintas posibilidades de espacio a través de una acción generando experiencias de aprendizaje a través del intercambio de ideas que favorecen otras formas pensarnos. Surgen espacios de confluencias entre memoria colectiva y la acción como transformación. Pienso que desde esta mirada se favorece el pensamiento crítico, otras formas de hacer frente a conflictos basados en propuestas a través del imaginario colectivo. El tema central indagará sobre cómo imaginamos y qué deseamos de las instituciones públicas, los espacios educativos del futuro. Los tres puntos de reflexión giraron en torno a cómo se articularían formas de visibilidad basadas en la memoria colectiva, cuáles y cómo se definirían las formas de colaboración y de qué manera podrían utilizarse para construir nuevas relaciones entre educadores y el lugar

como generador de experiencias de entre sus habitantes.

Otra de las propuestas tiene vinculación con la obra *Retales*, una investigación autoetnográfica, en la que presenté en el Máster de Investigación en Artes, Música y Educación Estética en la Universidad de Jaén y un gran retal de fragmentos de papel que, a modo de memoria, de relatos autobiográficos, de partes de un diario, voy cosiendo. Escojo esta obra como propuesta de acción-participación con los compañeros y compañeras, la mayoría profesores y profesoras o artistas. La intervención se construye a través de un relato de historias que compartimos sobre nuestras experiencias en distintos ámbitos educativos, como educadores, como artistas o alumnado y que vamos aportando al retal. Los participantes cosen sus historias, un gran retal de microrrelatos de nuestras vidas.



Fotografía independiente de la autora, 2015

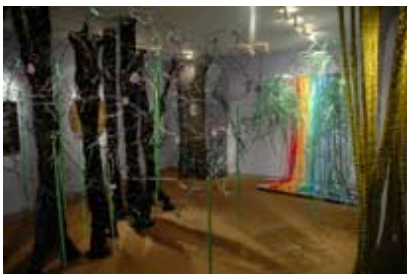


Fotoensayo a partir de dos fotografías de la autora, 2015

Otra experiencia tiene lugar en el Museo de Brooklyn (Nueva York) basada en el tapiz de Ted Hallman, Circa, 1965. Al ver la obra imagino una cabaña tejida con hilos blancos, de fibras que recuerdan a delgadas ramas de los árboles del Highbridge Park, los cristales a los colores de un barrio que suena entre luces y bombillas. Comenzamos contando nuestra experiencia, qué sentíamos, qué nos recordaba. Las obras nos invitan a ser narradores, a compartir nuestras experiencias, recuerdos, emociones... etc. a

partir nos relatamos, intercambiamos miradas. Tejemos una conversación de historias de vida compartidas. La obra Hallman funcionó como dispositivo mediador, de cómo miramos o cómo nos miramos.

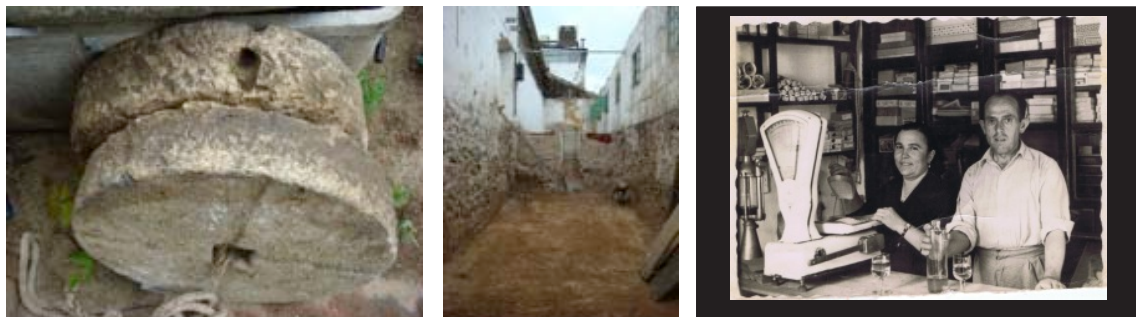
A partir de la conversación mantenida cuestionamos otras formas de representación, cómo podemos hacer visible nuestras historias y vivencias a través de la obra de Hallman. Surgen formas de expresión que parten del concepto de tejido, como tela social o comunidad.



Fotoensayo organizado a partir de dos fotografías del alumnado participante, y una cita visual indirecta, Hallman (1933)



## Hilos de memoria Una instalación a través de la memoria colectiva



Fotoensayo a partir de tres fotografías de la autora, 2015

La reflexión de memoria a través de narrativas de colección o acumulación de instantes, forma parte de mi proceso creativo, intervenciones que parten de una mirada autoetnográfica para hablar de mi relación con el recuerdo o el paso del tiempo. ¿Cómo nos aproximamos a instantes del recuerdo? ¿cómo contar y comprender la historia de un lugar?... cuestiones sobre las que indago a través de las propuestas que presento en distintos lugares. Para ello, llevo a cabo una investigación, por un lado, a modo documental para dotar de sentido colectivo a vivencias que parecen desconectadas. Por otro lado, se aproxima a la idea de álbum de Hans-Peter Feldmann, su obra funciona desde la perspectiva de álbum biográfico en el sentido que se articula en torno a memorias, son narrativas visuales y objetos cotidianos que colecciona. Creo una instalación desde la idea de obra como proceso, algo inacabado que registra el paso del tiempo, ligado a la vida a como acto cotidiano.

De esta manera reflexiono sobre la naturaleza de un lugar, parte de la creación de una historia que propicia

la creación de archivos o colecciones, formas que apuntan a una memoria colectiva y que encuentra origen en la relación entre los seres humanos, el paso del tiempo, y la vinculación al lugar. En el proceso mismo del archivo aparecen otras tareas que van más allá de la clasificación y la acumulación. Estas nuevas tareas se inscriben en el tiempo presente y hacen de la constitución del archivo el lugar la configuración de nuevos espacios. Además de la idea archivo como documento o memoria, es interesante las posibilidades que ofrece de transformación de éste.

La acción que presento es una instalación creada a partir de imágenes que a modo de fotogramas o recuerdos van guardando las personas que habitan el pueblo de mis abuelos. Parte de estos recuerdos forman parte de los míos, de instantes de mi infancia. El lugar se genera por la memoria colectiva de los habitantes del lugar, momentos que conecto con mi memoria, estableciendo una vinculación con el lugar. Pienso que los recuerdos son aquellos fotogramas que revelamos de un carrete, instantes que construyen nuestro imaginario.



## Conclusiones

Mi experiencia en la construcción de varias narrativas de archivo me lleva a interpretar la idea de archivo como figura significativa y activa en la construcción de lugar a partir del imaginario de las personas que habitan el lugar. Desde esta perspectiva indago sobre el concepto de lugar desde la escucha activa, de las historias de quienes lo habitaron, y a partir de ahí generar nuevos espacios a través de las experiencias que compartimos.

Al mismo tiempo creo una instalación ubicada en un espacio cargado de significación histórica e

identitaria para hablar del lugar desde una perspectiva autoetnográfica, construido por fotografías, recuerdos o instantes de experiencias pasadas que forman parte de mi infancia, y de las personas que vivieron en el pueblo de mis abuelos. De esta acción emergen otras posibilidades de construcción de un lugar a partir del imaginario colectivo. Una propuesta que genera nuevos espacios de relación, expresión y acción que surge de la necesidad de narrarnos, reinventarnos junto a otros, de compartir experiencias educativas, vitales, enriquecedoras, que favorecen la creación de otras formas de transformación social.



## Referencias

AGRA PARDIÑAS, M<sup>a</sup> JESÚS (2012). Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario. <http://www.apecv.pt//APECVPublications/Agra.HistoriasdeEd.Artistica.pdf>

BOURRIAUD, Nicolás (2006). Estética Relacional, Adriana Hidalgo Ed., Buenos Aires 2006.

DEBORD, G (1958). Teoría de la deriva. Texto extraído de la publicación: <http://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>

DEWEY, J. El arte como experiencia. Fondo de Cultura. Méjico. 1944.

FELIU, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. Athenea Digital. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>

HERNÁNDEZ (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Siglo XXI, nº26. Murcia: Universidad de Murcia.

IRWIN, R. (2000) A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry. Pacific Educational Press, Vancouver

MORENO MONTORO, MARÍA ISABEL. (2015) "Hablemos de investigación artística desde la perspectiva de las prácticas intermedia en la creación artística" 3º Conference Arts Based Research of University of Porto. <http://3c.nea.fba.up.pt/programa>.

HALLMAN, 1933. <http://craftcouncil.org/post/inside-exhibition-ted-hallman>

## Proceso Minga-Congreso de los Pueblos Colombia años 2000 – 2013: Empoderamiento y Paz Imperfecta, Integral Transformadora.

Process Minga- Congress of Peoples, Colombia years 2000 - 2013: Empowerment and Imperfect Peace, Integral, Transformer.

Juan Bautista Jaramillo Herrera

Educador Popular, docente Universidad del Valle  
Cali, Colombia. Coordinador del Observatorio  
Movimientos Sociales "OMSAP&T"  
juapipomondepopular@gmail.com

Recibido 03/05/2015

Aceptado 21/05/2015

Revisado 17/05/2015

Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

Esta reflexión se inscribe en los debates referidos al campo de la paz, los conflictos y el poder; especialmente como estos conceptos los asumen procesos comunitarios como la Minga-Congreso de los Pueblos, expresión significativa del movimiento social colombiano y constructor de paz, que asume la tarea de construir una propuesta de país para una vida Digna.

### ABSTRACT

This reflection is part of the discussions relating to the field of peace, conflict and power; especially as these concepts are borne community processes such as Minga-Peoples Congress, significant expression of the Colombian social movement and peacemaker, who takes on the task of building a country proposal for a dignified life.

### Palabras clave / Keywords

Paz imperfecta integral transformadora,  
empoderamiento no armado /  
transforming comprehensive imperfect peace, not  
armed empowerment

### Para citar este artículo

Jaramillo Herrera, J.B. (2015). Proceso Minga-Congreso de los Pueblos Colombia años 2000 – 2013: Empoderamiento y Paz Imperfecta, Integral Transformadora. Tercio Creciente, 8, págs. 25-38. <http://www.terciocreciente.com>

## Proceso Minga-Congreso de los Pueblos Colombia años 2000 – 2013: Empoderamiento y Paz Imperfecta, Integral Transformadora.

### Comentario inicial <sup>1</sup>

Esta reflexión se enmarca en los desarrollos epistémico, teórico-metodológico y vivenciales de lo que se consolida como campo de la paz y los conflictos; en centros de estudio y en diversas comunidades que avanzan potenciando sus propuestas como formas de agenciar perspectivas práxicas de paz. Como se valora profundamente la relación experiencial ganada en las comunidades, se parte de considerar la inexistencia de definiciones universales y por el contrario se sitúa en la perspectiva wittgensteniana (el de las investigaciones filosóficas) de situar el significado de una expresión en los usos, que de la misma hacen las comunidades “no pregunte por el significado de una palabra, mire su uso” (I.F 18-367)<sup>2</sup>.

El encuadre de la reflexión estará orientado por dos figuras o dimensiones, i) la que podría ser enunciada como el correspondiente al mundo de las “ideas o Conceptos”; y, ii) aquella que concierne a los seres humanos, la dimensión del humus, de las relaciones del mundo de la vida <sup>3</sup>; el mundo de todos nosotros, diría Husserl <sup>4</sup>; situando en consecuencia los significados como construcciones significativas

del mundo social, realidad que inscribe, recibe al sujeto, lo forma y que se construye desde relaciones intersubjetivas. Es un mundo de tensiones y conflictos, de marcos de sentido, de formas de situarse en él, desde lo individual y lo colectivo. Así pues y de manera rápida se presentan los siguientes conceptos o categorías, i) Poder, ii) Poder desde la Paz Imperfecta, Integral y Transformadora; iii) Empoderamiento no armado. Finalmente se describe en el humus del mundo de la vida, el empoderamiento logrado, por lo que aquí se presenta como proceso Minga-Congreso de los Pueblos <sup>5</sup>, (en adelante MingaCdeP), en Colombia, en el periodo 2000 a 2010. Se cierra con un comentario final, buscando dejar algunas ideas derivadas de la relación entre “los dos mundos”, con la siguiente idea fuerza, “El empoderamiento de procesos como la Minga-CdeP, corresponde a construcciones efectivas de Paz, posiblemente imperfecta, de seguro Integral y Transformadora”

### I. En el Mundo de las Ideas o conceptos.

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad...

E. Zuleta  
Poder

Como la reflexión atinente al empoderamiento, que es en últimas el centro de interés de este ejercicio, se cruza con la reflexión en torno al Poder, en tanto

<sup>1</sup> Este escrito tiene como referencia el trabajo de investigación doctoral en Historia y arte que se adelanta en la Universidad de Granada España, bajo el título, “Movimiento Minga-Congreso de los Pueblos: su empoderamiento ¿Expresión de Paz Imperfecta? Colombia, años 2000 - 2013”

<sup>2</sup> WITTGENSTEIN, L. J. J. Investigaciones Filosóficas “Philosophische Untersuchungen” Editada por G.E.M. Anscombe y R. Rhees. Traducción castellana de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines. Edi. Crítica, Barcelona, 1988.

<sup>3</sup> Este mundo corresponde a las relaciones de un mundo en el que los problemas de los seres humanos reales se viven y sienten, es el mundo de los problemas, contrario a como lo expone Habermas, para quien “el mundo de la vida le está dado al sujeto viviente aprehensivamente” (Habermas Jürgen Teoría de la acción comunicativa II” Madrid, Taurus Ediciones, 1981.pag. 185.

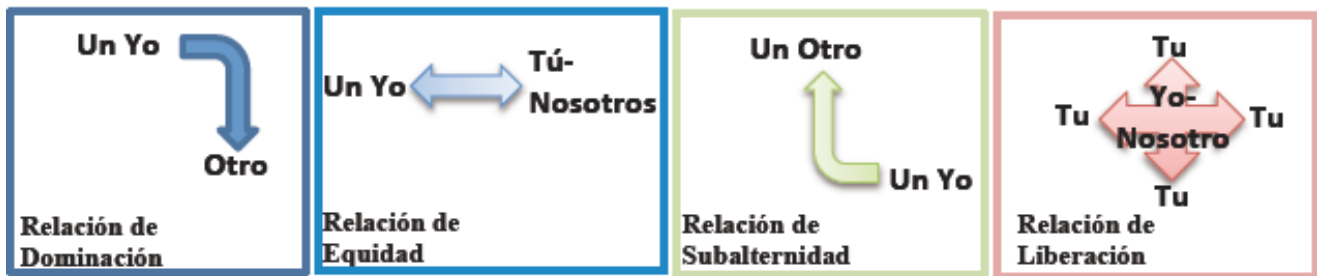
<sup>4</sup> HUSSERL, Edmund, La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Prometeo libros, Buenos Aires, 2008. La obra apareció en su primera edición en 1936

<sup>5</sup> La expresión Minga hace referencia a un vocablo que connota trabajo en comunidad sin que medie una remuneración económica, ha sido utilizada esencialmente por comunidades indígenas y tiene sus similares en los vocablos Convite en los campesinos y Tonga en comunidades negras. El uso que ha ganado en Colombia en el proceso que aquí se describe de manera rápida, remite a un proceso de tipo político organizativo que ha generado un gran empoderamiento y que del 2010 en adelante, ha mutado en la expresión Congreso de los Pueblos, como propuesta política de un importante sector del Bloque Popular colombiano y que se disputa el poder bajo la consigna Propuesta de País Para una Vida Digna.

el primero de alguna manera es una forma de materialización del éste último; de igual manera como la referencia del presente texto está puesto en el proceso Minga-CdeP, expresión colectiva contra-hegemónica que confronta al poder, pero y sobre todo, que ha venido estructurando una alternativa de país, en clave

de lo que han denominado "Propuesta de País para Una Vida Digna".

De manera directa y sin rodeos gramaticales se asume que el poder no es algo susceptible de percepción directa, salvo si se leen las Relaciones de los seres humanos. Es un constructo que sirve para explicitar como se dan las interacciones humanas, bien como relaciones



de dominación, equidad, subalternidad o liberación, entre otras posibilidades.

Por lo señalado cabe afirmar que hace parte de las relaciones constitutivas de los seres humanos, nunca exentas al mismo tiempo de conflictos; poder y conflicto son constitutivas de las relaciones humanas, ni buenas ni malas. El poder está presente en toda interacción humana, consciente o inconscientemente; implícita o explícitamente <sup>6</sup>.

El poder no se reduce a una o unas instituciones específicas, lo que no quiere decir que no hayan organismos que concentren poder, solo que éstos no son El poder; cumplen un papel decisivo en lo que se podría denominar como entramado o arquitectónica Estructural de la Sociedad, que cuenta en el Estado con uno de los sistemas más complejos en el despliegue de los diversos repertorios de ejercicio de poder. El Estado sintetiza un tipo de intereses en una sociedad, es claro que éste tiene dispositivos coercitivos, de sujeción, de cooptación, y como todo sistema deja algunas aristas como marco de oportunidades, que en no pocos casos neutraliza otros poderes desplegados dentro del sistema.

Es claro que así como el poder no son las instituciones –físicas–, sino el tipo de relaciones que se despliegan desde éstas; el Estado tampoco sería el gran demonio, ni espíritu invisible que perversamente actuaría en la sociedad, expresa si, un tipo de lógica dominante de Poder. Esta categoría –la de poder– diversa en sus posibilidades de análisis, resulta paradójica, por ejemplo en su invisibilidad al tiempo que es consustancial a la configuración del Ser Humano, está en toda relación; en los tuétanos de los conflictos, y como ya se decía, se asume aquí como una construcción histórica, cultural, económica y política que no puede reducirse a valoraciones buenas o malas, positivas o negativas; como tampoco son reductibles a tales valoraciones, las relaciones humanas, preñadas y gestadas por la "naturaleza" compleja del Ser Humano.

El Poder desde la Paz Imperfecta (PI), Integral y Transformadora. El apellido Imperfecta, Integral o Transformadora; lleva a que se situó el debate, en los giros o formas acotadas de entender o asumir la Paz. En el caso de la Paz Imperfecta, se parte de asumir a un ser humano imperfecto en su esencia -si tal cosa existiera-; rompe con posturas como la judeo-cristiana que piensa en un mundo donde la paz es asumida como sinónimo de pureza, total realización, plenitud, ausencia de conflictos. Tal estado solo corresponde a mundos idílicos que para nada representa

<sup>6</sup> Generalmente se desarrollan de manera inconsciente y en forma implícita, salvo las relaciones que se grafican como de liberación que tienen o implican un elemento adicional que remite a la consciencia.

la realidad de la humanidad en su corta presencia en este mundo. Bien por la vía de un Iluminismo religioso que deja para después de la muerte el mundo esclarecido, brillante, puro, de realización de una humanidad muerta; o por la vía del Iluminismo de una tradición moderna, fundada en la Razón Instrumental que redujo al ser humano a una mercancía, que se realizaría como Ser pleno en el paradisiaco mundo del mercado; en cualquiera de las dos posibilidades, ambos mundos terminan siendo ajenos al ser humano real; terminan siendo paraísos en océanos de mermelada sagradas, eternidades de aburrición. Siguiendo a E. Zuleta y con la figura del giro, la Paz imperfecta pensaría en un ser que, no solo acepta su condición compleja y siempre perfectible, sino que desee una *relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar ese deseo de un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor sin conflictos y reveses, el deseo incesante del retorno al huevo*<sup>7</sup> El giro nos enfrenta a lo "inquietante", a las "sombras", la "complejidad", el mismo cambio se convierte en característica de un mundo cercano a la realidad de lo que somos. La PI, asume la Paz como categoría analítica para leer relaciones humanas complejas que le apuestan a prácticas humanas, individuales y colectivas, que se centren en el potenciamiento de las capacidades humanas, es decir al Empoderamiento.

Por su parte lo que se presenta como Paz Integral transformadora, corresponde a la visión que las comunidades organizadas en el proceso MingaCdeP, le dan a la Paz desde las practicas comunitarias. Esta visión praxica de paz, considera que hay que partir de leer las conflictividades de la realidad colombiana, que llevan a una violencia estructural esto es, corresponde a violencia visible y no visible; directa, cultural, simbólica; económica, social y política; expresada todas estas en injusticia social.

Partiendo de lo anterior, la paz integral

transformadora se asume como un proceso dinámico y permanente. Hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia. Esta visión de paz exige igualdad y garantías y debe afectar todas las dimensiones de la vida.

En consecuencia, la visión respecto a la paz trasciende la ausencia de violencia directa (guerra), e instala la necesidad de vincular elementos referidos al desarrollo, a las condiciones de vida de las comunidades; el debate se desplaza a escenarios como los referidos a la Justicia, en el entendido que hay violencias más sutiles que la directa, pero en todo caso violencias. Parte de los esfuerzos se orientan a descubrir, desvelar esos elementos en los cuales se expresa la injusticia. Esta paz sería la resultante de articular varios elementos, i) el conflicto desde una perspectiva positiva, ii) el reconocimiento de diversas violencias; iii) con la participación de varios actores; iv) que requiere la ampliación de la democracia y la puesta en marcha de propuestas económicas centradas en el ser humano; fundamentada en principios o valores como la libertad, la justicia, el respeto, la inclusión, el reconocimiento, entro otros.

Tanto la PI, como la integral transformadora, coinciden en que se trata de buscar las posibilidades de mundos, formas de vida, pueblos más justos y pacíficos; no para unos cuantos, para elites, sino y sobre todo, para las inmensas mayorías que históricamente han sufrido el dolor de la exclusión, la injusticia, el sometimiento, y la desaparición de sus propuestas de vida. Esta es una de las apuestas de procesos como la MingaCdeP; lo que exige enormes esfuerzos, imaginación y creatividad. Esto enfrenta al drama de la pobreza e impotencia de imaginar la Paz, es decir, a una forma de felicidad.

iii) Se plantea en la idea fuerza que el empoderamiento logrado por procesos como la MingaCdeP, corresponden a construcciones de paz, posiblemente imperfectas, de seguro integral y transformadora; pero ¿cómo asumir el

<sup>7</sup> Una de las mentes más lúcidas del pensamiento latinoamericano, que desde Colombia aporta importantísimas reflexiones para pensar en un Ser humano, inmensamente imperfecto y por tanto, inmensamente rico en posibilidades. Léase por ejemplo, "Elogio de la Dificultad", edit. El Abedul, Cali, Colombia, 1980.



empoderamiento?, categoría que junto a la paz, se desarrollan y materializan en escenarios de disputa.

Respecto al empoderamiento, y para una posible *Gramática*<sup>8</sup> de la expresión, se parte de considerar que sintácticamente es un verbo transitivo. Como expresión se utiliza de manera general en varias disciplinas académicas, programas sociales, estrategias políticas y contextos que van desde las reivindicaciones políticas, sociales y económicas hasta la visión en la que primigeniamente fue utilizada como vocablo para referir la postura de poder subalterno de sectores subalternos en sociedades latinoamericanas Freire<sup>9</sup>.

Ha sido asumida en campos como la psicología crítica-comunitaria<sup>10</sup>. Ha ganado espacio en los programas de desarrollo<sup>11</sup> y la gestión pública<sup>12</sup>. Para referir a las capacidades humanas, en el denominado enfoque de las Capacidades (Sen, 1985, 1987, 1999)

“...la libertad de una persona o un grupo para promover o lograr funcionamientos valiosos, “representa las varias combinaciones de funcionamientos (seres y haceres) que la persona puede lograr. La capacidad es por ello, un conjunto de funcionamientos que reflejan la libertad de una persona para llevar un tipo de vida u otro para elegir posibles formas de vida” (Sen, 1984)

Es pertinente señalar que dentro de este enfoque hay matices como los que de manera amplia desarrolla M.C.

Nussbaum (1988, 1992, 1995, 2000, 2003, 2004).

Ha sido esencialmente una expresión utilizada para referir las reivindicaciones logradas por parte de comunidades negras<sup>13</sup>, las luchas de mujeres y en general de los sectores populares a partir de cuyo uso se amplió o ganó espacio (Schulz, Israel, Zimmerman, Checkoway, 1993).

Así pues, el concepto se introduce o se usa inicialmente para mencionar procesos que se sitúan en por lo menos una posición de exigencia de derechos y en apuestas por construir poder en relaciones cualitativamente diferentes a las hegemónicas, tal como se ha seguido usando hasta el presente por expresiones como el Congreso de los Pueblos, 2010; la Minga Social y Comunitaria y procesos eclesiales de base.

Esta perspectiva bien podría ser denominada o categorizada como contra-hegemónica, tomada por procesos colectivos que buscan por lo menos, empoderarse social, política, organizativa, económica y culturalmente. Estas comunidades exigen sus derechos, pueden llegar a confrontar el orden constituido; pero de igual manera dan el paso y proponen formas alternas a las que confrontan, en lo político, lo económico, lo social y lo cultural; es decir, se sitúan en una posición de constructores o proponentes de sociedad. En esta reflexión se asume el empoderamiento como figura que escenifica la ganancia de poder por parte de un individuo o de una colectividad, en síntesis, como expresión o proceso de implementación del poder.

Hacer una referencia así sea rápida al recorrido de esta categoría resulta útil, sobre todo para visualizar que se trata de una categoría en disputa, este concepto sintetiza visiones de respecto a, i) quienes se empoderan, individuos o comunidades; ii) desde dónde, bien desde lo institucional o desde los procesos propios de las comunidades; iii) para qué, para fortalecer el sistema, o para buscar cambios y alternativas al estado de cosas existente<sup>14</sup>.

8 Asumido como tarea fundamental de la gramática atender al uso de las palabras para acercarse a su sentido, rompiendo con la idea de significados Universales. Esta perspectiva se inscribe en la referencia wittgensteniana, el de las investigaciones filosóficas, para quien el significado del lenguaje está dado por los usos del mismo. (I. F. 496).

9 FREIRE, Paulo, (1968), La alfabetización funcional en Chile, UNESCO

10 GIL LACRUZ, Martha, (2007), Un compromiso aplicado a la salud, Prensas Universitarias, Zaragoza.

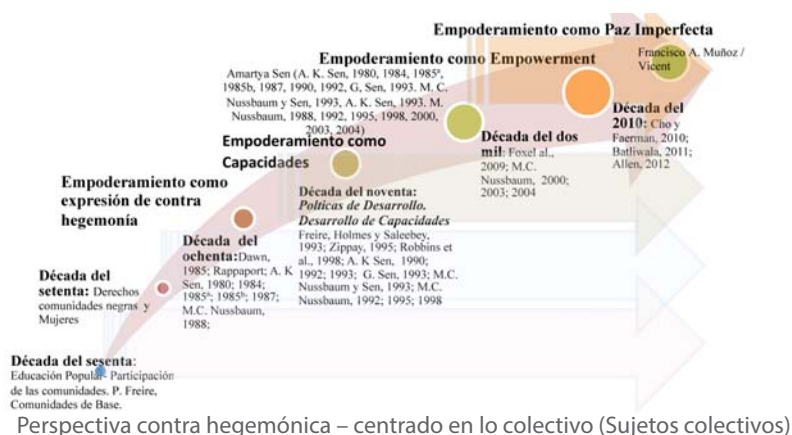
11 FONDO DE DESARROLLO DE LAS NACIONES UNIDAD PARA LA MUJER, Principios para el empoderamiento de la mujer La igualdad es buen negocio Iniciativa conjunta de UNIFEM y del Pacto Mundial de la ONU.

12 VERDESOTO, Luis, (2002), Políticas Públicas de estímulo al control social de la gestión pública: Dimensiones conceptuales, Banco Interamericano de Desarrollo, Colección sociedad civil, Serie Documentos de trabajo.

13 En EEUU, en momento de movilizaciones que reclamaban derechos civiles para los afroamericanos se utiliza por primera vez el término empowerment. De estas experiencias y usos se acentúa el uso en el sentido de “apoderar o potenciar”.

14 Es claro que las dicotomías presentadas tienen

## Perspectiva racionalista – instrumental costo beneficio



Fuente: Elaboración propia.

Las comunidades históricamente han desplegado acciones de empoderamiento de diverso tipo, social, político, económico, organizativo y cultural entre otros; máxime cuando se ha tratado de enfrentar un poder o posicionar una postura. Sin embargo es claro que como categoría de análisis se configura esencialmente desde la década del setenta como bien se ha dicho

Se asume de igual manera el empoderamiento como una de las posibles consecuencias o repercusiones de ciertas acciones a nivel individual o colectivo. Como aquí se hace énfasis en el empoderamiento colectivo, simplemente digamos, i) el denominado empoderamiento individual es en esencia o corresponde a ascenso social de individuos, ii) es probable, no necesariamente, que dicho ascenso social influya en algún tipo de empoderamiento colectivo; iii) los beneficios del empoderamiento colectivo impactan de manera directa a los miembros de una colectividad; y, iv) las motivaciones e intereses de las

acciones individuales o colectivas encarnan profundas diferencias de tipo político, esto es, de relaciones de poder.

Al ampliar un poco el punto iii, se podría señalar que al enfatizar en acciones colectivas, estas devienen en ganancia social, el ascenso mutuo de organizaciones o procesos, es decir, el empoderamiento colectivo no es o corresponde a una abstracción, se materializa o concreta en bienestar, en buena vida o plena vida, dependiendo del nivel de empoderamiento, de los miembros de las comunidades. Se podría decir que el fin es el mismo, y según algunas teorías de la acción colectiva, se asistiría a intereses individuales que se desarrollan de forma colectiva para maximizar la obtención de beneficios ; pero la realidad es que se está en presencia de dos perspectivas ontológicas, dos proyectos que encarnan visiones de sociedad y de mundo cualitativamente distintos. Es claro que en todo caso se dan desde o con la participación de personas, la diferencia está en cómo se asumen: o bien como sujetos colectivos que avanzan con intereses compartidos; o bien como individuos con intereses exclusivamente individualistas.

Es cierto que se puede presentar un fenómeno susceptible de ser caracterizado como

fundamentalmente una intensión pedagógica, en tanto en los procesos se puede combinar por ejemplo el empoderamiento desde lo institucional y desde las iniciativas propias de las comunidades, lo claro es que difícilmente esto se determina a priori.

transitividad de poder –empoderamiento–, en este caso se asiste a situaciones en las que el colectivo otorga a un/a individuo particular cierto poder; es decir, el empoderamiento colectivo deviene de manera directa en ganancia de poder para un sujeto o el conjunto de estos que participan de un proceso. Lo que muestra la experiencia del trabajo con las comunidades, es que desde la perspectiva comunitaria, hay gran dificultad en el proceso inverso, esto es, que un individuo empodere –realmente– a una comunidad; esto no quiere decir que no se presente la intensión generalmente mesiánica por parte de algunos individuos.

Se pueden observar procesos de empoderamiento que se han orientado en dirección hacia lo que desde las décadas del sesenta y setenta, podría ser definido como empoderamiento popular, auto reconociéndose como poderes alternos o en no pocos casos, como poder constituyente, que en esencia, i) no solo demandan al poder imperante sus derechos; sino que, ii) asumen la disposición de construir propuestas económicas, sociales, políticas y culturales entre otras, desde sus experiencias comunitarias, bien en campos o ciudades.

En general el empoderamiento, bien sea desde lo individual, bien desde lo colectivo, bien agenciado o promovido desde el poder hegemónico, o como reacción de sectores periféricos o subalternos se asocia o materializa, se concreta en poder político, económico, organizativo, cultural, entre otros, como lo han logrado

muchas organizaciones que hacen parte del proceso Minga-CdeP<sup>15</sup>.

Estas y otras clasificaciones que se dan solo en el terreno del análisis, por cuanto en el mundo de la vida, del humus se presentan entremezcladas y en un continuo amalgamiento, sirven como referencia para visualizar la complejidad de esta categoría. Puede haber complementariedades entre póngase por caso, un empoderamiento político, organizativo y social de un procesos subalterno comunitario y cooperativo (IV-b, e, h) con el empoderamiento por ejemplo de I-b, e, h; o con III-a, d, g; entre otras posibilidades. Cada una de estas relaciones piensa, proyecta y se sitúa en el mundo de manera distinta, bien sea desde los individuos o desde lo comunitario.

Es claro que en cualquier caso el Empoderamiento remite a ganancia de poder. De igual manera categoría Empoderamiento va ligada a tres asuntos de suma importancia, i) al Carácter de los procesos, que bien pueden ser agenciadas por individuos o procesos colectivos; ii) considerar si son espacios institucionales, de poder constituido; o subalternos, que construyen poder. iii) El tipo de poder que se agencie.

En el caso de la Minga-CdeP, estas expresiones despliegan un sinnúmero de repertorios de acción tanto para confrontar, como para edificar propuestas alternas, en cualquier caso sin asumir la vía armada como forma de construcción o repertorio para posicionar o darlas a conocer. Esto no quiere decir pasividad, o que no se asista a la represión física por parte del establecimiento; estos procesos asumen que *La palabra sin la acción es muda, la acción sin la palabra es ciega; acción y palabra sin el espíritu de la comunidad son la muerte*<sup>16</sup>

### Empoderamiento no armado

Así como se parte de considerar que aun en medio de los conflictos y las violencias, en no pocos casos se generan procesos o acciones que explícitamente generan o potencian la paz, una que siempre será perfectible, y que al partir de “una condición humana” compleja, conflictiva, frágil, débil, pero enormemente potente y llena de posibilidades, se acerca al ser humano de a pío,

### Carácter

EMPODERAMIENTO		Individual			Comunitario		
<b>Institucional</b> Poder Constituido	Organizativo	a	b	c	a	b	c
	Político/social	d	e	f	d	e	f
	Cultural/	g	h	i	g	h	i
<b>Subalterno</b> Poder en construcción	Organizativo	a	b	c	a	b	c
	Político	d	e	f	d	e	f
	Cultural/social	g	h	i	g	h	i
		Jerárquico	Cooperativo	Autoritario	Jerárquico	Cooperativo	Autoritario
		<b>Tipo de Poder</b>					

15 Cabe resaltar los grandes avances en lo político, organizativo, lo cultural y en procesos de economías alternas al modelo neoliberal, logrados por ejemplo por el CIMA, la ACIN, el CRIC, el Movimiento social de Arauca, ASOINCA, entre otras organizaciones.

16 Aforismo NASA, comunidad indígena caucana del suroccidente colombiano.

inmensamente cotidiano y profundamente cercano a los seres humanos que habitamos, por lo menos, los suelos de nuestra América. Al no fijarse sólo en los conflictos y violencias visibles, al asumir los mismos desde una perspectiva compleja y positiva, es posible hablar de una paz integral y transformadora, siempre perfectible; que ve lo visible y aquello menos visible; los conflictos que devienen en violencia directa y los conflictos que tienen como base la insatisfacción de necesidades básicas, que generalmente se transforman en violencia directa.

Así pues, lo estructural en esta perspectiva deja de ser mera expresión genérica de sistema o estructura, para referenciar problemas reales que agobian a un número importante de la población. No es sólo la búsqueda de la paz negativa, o mejor del silenciamiento de los fusiles -tan determinante- en sociedades como la colombiana; es también asumir el reto de construir sociedades en las que las comunidades más vulnerables tengan la posibilidad de resolver por lo menos las necesidades básicas.

Leer realidades y asumir la disposición de transformar los espacios, prácticas y lógicas de injusticia desde repertorios no armados o no violentos, lleva a que las comunidades hagan acopio de mucha creatividad dada la cultura política de la violencia enquistada en Colombia. Esta visión de empoderamiento reconoce que no existen escenarios políticos, sociales, culturales perfectos, pero sí prácticas en las que se reconoce la diferencia, se trabaja por superar aquellas que atentan contra la integridad y las posibilidades de vida digna del ser humano. Este empoderamiento, reconoce actores concretos en prácticas específicas que se juntan para el buen vivir, desde relaciones horizontales, de democracias directas, de participación y potenciamiento.

## II. El Mundo del Humus, de la Vida.

En esta dimensión se podrían referir un sinnúmero de expresiones de movimientos que en Colombia desarrollan acciones y procesos de empoderamiento que podrían ser leídos como materializaciones o expresión de lo que aquí se ha consignado como Paz Integral transformadora, que bien podría ser asumida como imperfecta en tanto susceptible de ser mejorada.

Sin embargo desde el título se insinúa que se hace referencia a una expresión de empoderamiento del

proceso Minga-Congreso de los Pueblos, que para efectos de claridad y mayores posibilidades de encuadre será descrito en sucesos o procesos claves desarrollados entre el año 2000 a 2013.

La Minga como síntesis de expresión político-organizativa, resultado de la capacidad de pequeños colectivos, producto del empoderamiento de los mismos que en varias regiones pero con mayor potencia en el suroccidente colombiano se movilizaron en la década del noventa del siglo XX; fueron actores diversos: Campesinos, pobladores urbanos, Indígenas, estudiantes, obreros entre otros. Diversas organizaciones, consejos indígenas, campesinos y comunitarios; asociaciones, colectivos de jóvenes, entre otros. La Minga o Minka, vocablo de origen quechua, remite a trabajo en colectivo<sup>17</sup>. Esta expresión viene desde el tiempo precolombino, hace referencia a labores que no están medidas por un salario. Los quehaceres pueden estar en función de algo que beneficie al conjunto de una comunidad o se puede convocar la minga, para ayudar en una labor a alguien de la comunidad que requiera colaboración (Sarmiento, 2005). La Minga como dinámica político-organizativa, junta diversos procesos y propuestas que han decidido caminar la palabra y al hacerlo, cualifican la posibilidad de movilización y construcción de propuestas en lo político, lo social, lo organizativo, lo económico y cultural entre otros. Se organiza y toma decisiones de abajo hacia arriba, en un ejercicio de democracia directa, sin aparatos ni jerarquías, ni estructuras rígidas o burocracias en la que muchas manos, pies y rostros indígenas, campesinos, de mujeres, afros, obreros, estudiantes y pobladores urbanos se movilizan juntos, en un proceso imperfecto-perfectible.

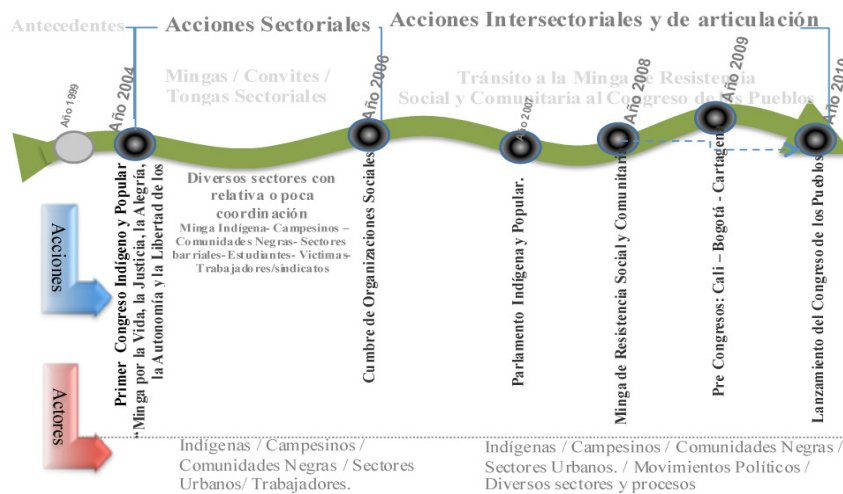
Este caminar tiene una historia larga que está escrita en los suelos de los territorios, en las casas construidas, en los procesos iniciados, la memoria heredada y la realidad que se transforma. La Minga es ejercicio comunitario que fortalece lazos sociales, político-organizativos de forma colectiva. La Minga no es la marcha, no es el camino abierto, la casa construida, el centro comunitario abierto, el hogar

17 Diccionario de la lengua española, (22ª edición), Real Academia española, 2001, consultado el 8 de febrero de 2015.

infantil para los y las niñas; las guardias indígena, campesina o popular, ¡es más grande!, ¡va más allá!, pero esas acciones o actividades fortalecen y potencian el encuentro, el poder de los sujetos organizados, el valor de lo comunitario, ¡hacen grande! ¡Potencian y proyectan nuevas acciones y procesos!; la minga

es fin y proceso, es camino y meta, para reclamar derechos, pero sobre todo, para desde el poder de la organización de las comunidades, hacerse fuertes resolviendo problemas puntuales y proyectando alternativas hacia una sociedad cimentada en valores de justicia, igualdad, dignidad, solidaridad, hermandad y amor.

De la Minga de resistencia Social y Comunitaria Al Congreso de los Pueblos.



## Hitos.

El recorrido de la Minga ha tenido varios hitos o momentos contundentes, lo que no quiere decir que, en entre tanto la comunidad pare o no continúe la construcción de los planes propuestos. Este recorrido se presenta para ganar una idea de conjunto del proceso vivido como Minga y el transito hacia la forma Congreso de los Pueblos.

2004: Minga de Resistencia Social y Comunitaria, se gesta en el Suroccidente de Colombia en el año 2004. Asume los valores que llevan su nombre "Minga por la Vida, la Justicia, la Alegría, la Autonomía y la Libertad

de los Pueblos". Con la acción de Caminar<sup>18</sup> esta minga logran varias cosas: 1) Política y organizativamente constituye el "Congreso de Pueblos y Movimientos Sociales"; que permitió, 2) unificar una sola propuesta reivindicativa que entregaron al país y al mundo, a manera de conclusiones de las mesas de trabajo, en ejes sobre derechos humanos, reformas políticas, ALCA y TLC, así como sobre mecanismos y estrategias de resistencia y soberanía. 3) Se oficializa la creación de la Guardia Indígena como autoridad propia, entre otros temas. Este

<sup>18</sup> Diversas comunidades campesinas, estudiantiles, obreras, urbanas, -más de 80 mil personas-, jalonados por procesos indígenas altamente empoderados, caminan más de cincuenta kilómetros por varios días hasta la ciudad Cali.



congreso culminó con la promulgación del “Mandato Indígena y Popular” del 18 de septiembre de 2004.

2006: Cumbre de Organizaciones Sociales, nuevamente con la acción de movilización pacífica en gran número, desde muchos municipios del Suroccidente colombiano y de otras regiones se desplazan comunidades indígenas, campesinas, estudiantes, afrodescendientes, en general miembros de organizaciones sociales, para formar una gran movilización en la que se denuncia la fuerte represión en las comunidades por parte de Estado colombiano. Esta acción pacífica fue agredida por parte del Estado (Policía, SMAD, Ejército Nacional), con gases lacrimógenos, balas de goma y armas de fuego disparadas por el ESMAD –escuadrón móvil anti disturbios- que dejan varias personas heridas participes de la acción colectiva. En esta Cumbre se denuncia el cumplimiento del plazo acordado entre el Gobierno y las comunidades indígenas en diciembre de 2005 para la entrega de 14.000 hectáreas de tierra en el departamento del Cauca y 20.000 millones de pesos como indemnización por la masacre de veinte indígenas en la hacienda El Nilo en el año de 1991<sup>19</sup>. Esa indemnización debía iniciarse con la entrega de 8.000 hectáreas — según el Decreto 982 de 2005— a la comunidad de asentada Caldone que a finales del año 2004, luchó por la liberación de la tierra.

2007: Parlamento Indígena y Popular, el “Parlamento Indígena y Popular” fue el nombre que tomó la Acción Colectiva de masas del año 2007 en la que se concretaron los siguientes ejes como puntos básicos para la movilización social relacionados con: 1) la violación al derecho a la vida y los derechos humanos; 2) agresión y ocupación territorial; 3) adopción de la declaración de la ONU sobre pueblos indígenas; 3) legislación del despojo que coloca en riesgo la pervivencia de los pueblos; y, 4) acuerdos incumplidos con organizaciones y movilizaciones sociales.

2008: Recorrido Nacional en Minga, para fortalecer las dinámicas regionales, unificar procesos y proyectar una agenda Nacional, se camina la palabra en varias regiones, se confrontan las políticas gubernamentales, la llamada

“seguridad democrática” y constituyó una mesa de negociaciones interministerial frente a los acuerdos incumplidos por parte del Estado. Al mismo tiempo, se sucedieron las tulpas (reuniones) de pensamiento y las comisiones políticas realizadas en distintas ciudades con el fin de ir convocando a diversos sectores y procesos sociales para construir una propuesta de país.

En este caminar se sumaron comunidades desde la Guajira hasta el Amazonas y desde Nariño hasta Norte de Santander. Esta jornada -octubre de 2008- tuvo un alto impacto a nivel nacional e internacional, permitiendo mostrar la fuerza de procesos emergentes, la difusión de sus exigencias, la visualización de sus problemáticas; la postura de oposición frente al Tratado de Libre Comercio (TLC); la lucha por la recuperación de territorios para las comunidades. Se crea una agenda nacional que incluye asambleas, desplazamientos hacia centros de poder, citación al presidente de Colombia para que respondiera a interrogantes y reclamos de acuerdos incumplidos. La respuesta del Estado vuelve a ser la represión, las fuerzas estatales asesinan a un indígena, el presidente incumple una cita pactada, lo que llevó a una gran movilización de más de 70 mil personas que recorren más de 600 kilómetros y llegan hasta la capital colombiana. Se unifica un pliego nacional multisectorial por, 1) Derecho a la vida, 2) Salida política al conflicto, 3) Desmilitarización de los territorios ancestrales, 4) No entrega de territorios a empresas transnacionales, 5) No fumigación de cultivos sobre territorios ancestrales, 6) Respeto por las autoridades tradicionales indígenas como autoridades ambientales, 7) Adoptar la declaración de la ONU sobre pueblos indígenas, 8) Ser consultados sobre firmas de Tratados o acuerdos de Libre Comercio con cualquier país, así como el respeto y toma en cuenta de los resultados de estas consultas. Como se puede observar este es un ejercicio de comunidades que se empoderan, y proyectan propuestas de poder con posturas estratégicas.

2009: Precongresos, de las acciones del 2008, se desprende una gran tarea en clave de procesos que se materializa en el desarrollo de tres Precongresos populares realizados en Cali, Cartagena y Bogotá, donde la participación se centra en procesos organizativos que vienen desarrollando diversos ejercicios de soberanía, económica, política, educativa, organizativa; esta soberanía se traduce en poder de las comunidades. Los

19 Asunto trabajado en las Conclusiones del Mandato del 2004, en el eje de Derechos Humanos.



precongresos tienen a su vez la tarea de organizar el lanzamiento o concreción de un Congreso de los Pueblos, como escenario de legislación popular y que piense una propuesta de país para ser presentada al pueblo colombiano, propuesta de vida, alternativa al modelo de muerte del modelo neoliberal.

2010: Congreso de los Pueblos; de los encuentros anteriores y tras leer como constante la marginación en todos los ámbitos social, económico, político, cultural, de los empobrecidos; los diferentes sectores reunidos en Minga, promueven el tejido del Congreso de los Pueblos como espacio que asume como tarea central el ejercicio de Legislación Popular. Se instala en la Universidad Nacional Bogotá entre los días 8 y 12 de octubre de 2010, con la asistencia de más de 18 mil delegados que trabajaron en torno a siete ejes temáticos, perfilando el tipo de país pensado alternativamente, partiendo de la realidad de las organizaciones, de sus potencias y desarrollos reales, para que así cada quien aporte según sus posibilidades y desarrollo político organizativo.

Los siete ejes fueron, 1) Tierra, territorio y soberanía. 2) Economía para la vida contra la legislación del despojo; 3) Violación de derechos y acuerdos incumplidos. 4) Construyendo poder para el buen vivir. 5) Vida, justicia y caminos para la paz. 6) Cultura, diversidad y ética de lo común. 7) Integración de los pueblos y globalización de las luchas. Estos ejes sintetizan los que se venían trabajando desde años atrás y se convierten en referencia para la construcción de Mandatos<sup>20</sup> populares; es decir, ejercicios de legislación Popular, que expresan el auto-reconocimiento como sujetos de poder. No

puede haber un ejercicio de Mandatar en comunidades que no se asuman, que no hayan logrado ciertos niveles de empoderamiento. No pueden proyectar propuestas como la Construcción de País para una Vida Digna, si no hubieran procesos que habiendo conseguido ciertos niveles de empoderamiento, no buscaran ir más allá en procura de Construir Vida Digna; meta que rompe con pretensiones maximalistas, por cuanto se materializa en la medida en que se concreta la resolución inmediata y a largo plazo de la satisfacción de necesidades de vivienda, educación, salud, trabajo y vestido; además del derecho a territorios y culturas. La vida Digna es el rostro humano de la Paz, que se logra en la medida que la población pueda acceder de manera digna a unas condiciones de vida, por vías distintas a la mendicidad, el delito, o la lucha armada, la vida Digna es Paz Integral Transformadora.

La Minga y el Congreso, han entendido que la dignidad no es otorgada ni endosada por nadie, se logra en la medida que, los procesos, las organizaciones ganen niveles de empoderamiento en lo Organizativo, lo Político, lo económico, lo cultural entre otros. Por eso demandan aquello a lo que tienen derecho, pero también, se asumen como Sujeto colectivo de transformación y proponen nuevos tipos de relación social, económica y política, fundamentados en principios expuestos, tales como la solidaridad, la participación directa, el trato y la organización horizontal; entendiendo que el nuevo tipo de relaciones no puede solo proyectarse, sino concretarse así sea en hechos pequeños que en todo caso impacten a las comunidades; por eso tanto la Minga como el Congreso, presentan estructuras planas, horizontales, con participación directa, donde las decisiones son acordadas, las minorías respetadas, ampliamente diverso, autogestionario, entre otros.

La Minga-CdeP en un ejercicio de autonomía de los de abajo que han optado por la vida, como respuesta a una Tanato-política ejercida por el poder hegemónico. Por eso es un congreso para legislar, no esperando la aprobación de los organismos e instancias oficiales; decide y legisla por las vidas de quienes se juntan. Desde aquí como fuerza unificada se reclama el derecho a un país que pertenece a las comunidades.

### III. Comentario final

Al considerar que el contexto del conflicto colombiano

20 Los mandatos expresan los acumulados de procesos de organización social, política, económica y cultural y por lo tanto, no resultan de manera espontánea e improvisada. No son un simple texto o comunicado, tienen que dar cuenta de lo que realmente viene trabajando, pensando y orientando la comunidad. Los mandatos sintetizan las posturas y propuestas frente a la vida colectiva y parten de tener claros los intereses, deseos y necesidades como procesos. Los Mandatos también plantean las miradas propias y las propuestas sobre aspectos específicos, la forma en que debe entenderse, planearse y construirse la vida de las comunidades, por eso no son solo demandas. Los mandatos pueden ser sectoriales (jóvenes, estudiantes, mujeres, indígenas, campesinos); temáticos (ambientales, culturales, educativos) regionales (magdalena medio, sur occidente, región, Caribe, etc.), de pueblos (indígenas, afros y Rom).

es uno de características estructurales, social, político, económico y armado; y que el derecho a la vida no está garantizado por cuanto el mero hecho de vivir está amenazado para un número importante de colombianos y colombianas; por estas razones entre otras, desde el proceso Minga-CdeP, se considera que la Paz que necesita el pueblo colombiano no se reduce al hecho de silenciar las armas y acabar la lucha armada. La Paz que se necesita pasa por que se hagan los cambios necesarios para un país distinto, un país sin exclusiones, sin desigualdades, donde todos puedan vivir de verdad, en condición de bienestar.

Para la Minga-CdeP, es claro que las instituciones del establecimiento están enfermas, corroídas, y que acaban con los pueblos y comunidades, beneficiando a unos pocos poderosos, nacionales y extranjeros, que siguen acumulando riqueza a costa del empobrecimiento de las mayorías. El desequilibrio entre extrema riqueza y pobreza es evidente y monstruoso <sup>21</sup>.

En diversos espacios, políticos y académicos, sobre todo en estos últimos, se hace referencia a las prácticas políticas desarrolladas, a las formas organizativas, a las manifestaciones culturales desplegadas por parte de procesos como la Minga-CdeP, expresión de un poder que irrumpe de abajo, cuyo rostro es negro, indio, campesino, poblador urbano, joven, estudiante, desempleado, trabajador precarizado, sindicalista; como expresión de la premordenidad, cuestionando de alguna manera su negativa a hacer parte de la razón instrumental típica de este modelo de muerte; se lee que estas propuestas son espacios modernizados donde la modernidad no ha llegado, donde se piensa "la democracia de la Maloka" indios o comunidades en vía de "civilización", sudacas o ponipayos<sup>22</sup> que estarían en minoría de edad (Carmack, 1972). Si se considera que la

modernidad política en Occidente se estructura sobre la tensión entre el poder constituyente y el poder constituido y que estos movimientos son expresión viva del poder constituyente, que los mueve la idea de construir un nuevo orden social más equitativo y próspero, con paz y justicia; contribuyendo a construir un mejor vivir, sin duda lleno de contradicciones y conflictos, como alternativas a las inconsistencias éticas de la democracia burguesa, donde la relación costo beneficio y la justificación de los medios para lograr los fines, se instauran como premisas; lejos se estaría de pueblos o comunidades atrasadas, menores de edad, como lo asume el pensamiento colonial.

Al observar las dinámicas y realidades que se configuran en el día a día a partir de prácticas como las de la Minga-Congreso de los Pueblos, que asumen la tarea histórica orientada hacia la movilización, la construcción de identidad colectiva, que implica ciertos niveles de conciencia social y política, buscando transformar políticamente el orden existente y generar un nuevo tipo de relaciones políticas, sociales, jurídicas y económicas; dichas transformaciones enfrentando y contraponiéndose a las lógicas de poder del establecimiento.

Si Colombia viviera en una democracia pluralista, pero no de un pluralismo instrumental, sino de una visión de pluralidad que respetara y recogiera desde el poder constituido la visión de lo diverso, no sólo en el terreno de lo electoral, sino en la constitución y articulación de diversas posibilidades políticas y organizativas, llevaría más allá la democracia del terreno constitucional.

Si esto fuera así en Colombia, lo que viene desarrollando la Minga-CdeP, lejos de ser estigmatizado y desconocido, debería ser leído como lo que es, propuestas reales de paz que deberían ser promovidos desde el propio Estado por los gobiernos de turno.

Un modelo en el que se daría la circulación del poder, esto supondría que el poder social, económico y político estaría distribuido; sin anular las contradicciones pero permitiendo que expresiones como la Minga-CdeP, como bloque profundamente activo, expresión de clase con propuestas de construcción de democracia plena, con altos niveles de movilidad, que presenta propuestas orientadas a superar aquellos aspectos que históricamente han sido fuente de conflictos, tengan plena vida.

<sup>21</sup> Así se desprende de la intervención de una dirigente de la Minga-CdeP, en la tercera comisión política, desarrollada en Cali, en el año 2011.

<sup>22</sup> La expresión Payo, se utiliza para referir al gitano cruzado. Ponipayo, se utiliza despectivamente para hacer alusión a una persona latinoamericana que no solo no sería "pura" y tendría una contextura pequeña. Se dice también de persona ignorante y ruda.

Las propuestas presentadas a través de distintos mandatos por el proceso Minga-CdeP, está orientada a que el conjunto de la sociedad colombiana a: i) disponer de más o menos las mismas oportunidades para influir en los procesos de toma

de decisión fundamentales; ii) se tenga en cuenta las exigencias y posiciones de las diversas organizaciones de la sociedad que, iii) al vivir el rigor del modelo neoliberal vienen haciendo serios reparos a la implementación del mismo, y por eso plantean propuestas alternativas no armadas en lo político, lo económico y cultural, lo que debería llevar a que, iv) si el Estado asume dichas propuestas, conllevaría necesariamente a la estructuración

## Referencias

BARRETT, Michele y Anne Phillips, comp; (2002), *Desestabilizar la teoría: debates feministas contemporáneos*, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.

BATLIWALA, Srilatha (1997), *El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción*, en Magdalena León (1997); *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, Coedición de tercer mundo editores, Foro de Documentación Mujer y Género Universidad Nacional de Colombia. BOURDIEU, Pierre (2005) [2000],

----- (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, Cuestiones de Sociología, Madrid, Istmo.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2004), *El Oficio del sociólogo*, España, Siglo XXI editores.

CARMACK, Robert, (1972), *América Indígena*, edición Instituto Indigenista Interamericano, Pág. 58.

DE LA CRUZ, Carmen (1999), *Desigualdad de Género en Desarrollo*, en Paloma de Villota (ed.) (1999), *Globalización y género*, España, Editorial Síntesis.

FREIRE, Paulo, (1968), *La alfabetización funcional en Chile*, UNESCO

FONDO DE DESARROLLO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA MUJER, *Principios para el empoderamiento de la mujer La igualdad es buen negocio* Iniciativa conjunta de UNIFEM y del Pacto Mundial de la ONU.

GIL LACRUZ, Martha, (2007), *Un compromiso aplicado a la salud*, Prensas Universitarias, Zaragoza.

HABERMAS Jürgen (1981), *Teoría de la acción comunicativa II* Madrid, Taurus Ediciones, pag. 185.

HUSSERL, Edmund, (2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo libros, Buenos Aires. La obra apareció en su primera edición en 1936

MUÑOZ, F. A.; Herrera, F., J; Molina, R., Beatriz; Sánchez, F., Sebastián; (2005) .*Empoderamiento pacifista*, en: *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía*. Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp.97-129. Granada, España

NADAL, M. J. (1995), *Un ejemplo de deconstrucción y reconstrucción genérica en el proceso de integración de las*

mujeres campesinas al desarrollo, en Luis Ramírez Carrillo, (edi) (1995); *Genero y Cambio social en Yucatán, México*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

MANIN, Bernard (1998), *Los principios del gobierno representativo*, Alianza editorial, México.

MOSER, Caroline (1989), *La planificación de género en el tercer mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género*, en Virginia Guzmán, Patricia Portocarrero y Virginia Vargas (comps.) (1991), *Una nueva lectura: género en el desarrollo*, Lima, Perú, Flora Tristán Ediciones.

NUSSBAUM, Martha. (1988) *Nature, functioning and capability: Aristotle on political distribution*, en *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, vol. suplementario.

----- (1992) *Human functioning and social justice in defense of aristotelian essentialism*, en *Political Theory*, vol. 20, nº 2.

----- (1995), *Human capabilities, female human beings*, en Nussbaum, M. y Glover, J. (eds.), *Women, culture and development*, Oxford, Editorial Clarendon Press.

----- (1998), *Public philosophy and international feminism*, en *Ethics*, vol. 108

----- (2000), *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge, Editorial Cambridge University Press.

----- (2003), *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*, en *Feminist Economics*, vol. 9, nº 2/3.

## Cuando se despeja la bruma: investigación basada en arte, un análisis dirigido al aprendiz de brujo.

When the fog clears up. Art-based research, an analysis focused on the sorcerer's apprentice.

Giselda Hernández Ramírez

Universidad de las Artes, La Habana, Cuba  
giseldah@isa.cult.cu  
giseldah41@gmail.com

Recibido 03/11/2014

Aceptado 21/01/2015

Revisado 17/01/2015

Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

El artículo pretende desacralizar, las construcciones simbólicas que se erigen como pares dicotómicos, entre el que enseña metodología de la investigación en un enclave artístico, y los que aspiran aprender la misma. Para ello, se utiliza una metáfora que sitúa al maestro empoderado como un brujo y al estudiante, como su aprendiz o iniciado, en los avatares de la investigación. Se analizan las potencialidades que poseen algunas metodologías tales como: la investigación etnográfica, la etnometodología, y la fenomenológica para indagar temas sobre arte.

### ABSTRACT

The article seeks desacralizar, the symbolic constructions that are erected like even dicotómics couple, between that people who teaches methodology of the investigation in an it artistic pierces and those that aspire to learn the same one. For it, a metaphor is used that locates the teacher empoderado like a sorcerer and to the student, like its apprentice or initiate, in the changes of the investigation. The potentialities are analyzed that possess some such methodologies as: the ethnografic investigation, the etnometodollogic, and the fenomenológic to investigate topics based on art.

### Palabras clave / Keywords

Investigación, arte, maestro, estudiante./  
Research, art, teacher, student

### Para citar este artículo

Hernández Ramírez, G. (2015). Cuando se despeja la bruma: investigación basada en arte, un análisis dirigido al aprendiz de brujo.. Tercio Creciente, 8, págs. 39-46.  
<http://www.terciocreciente.com>

## Cuando se despeja la bruma: investigación basada en arte, un análisis dirigido al aprendiz de brujo.

La investigación en los enclaves académico donde se forman los artistas o se desempeñan atraviesa hoy, algunos campos de obstáculos que proceden de los más enrevesados y diversos constructos simbólicos. Aún merodean por academias y universidades de arte, aquellos que piensan al artista en formación, como un ente dotado de capacidades e inteligencias sobrenaturales, que no necesita el desarrollo de habilidades que le permitan conocer cómo investigar el arte.

En el otro extremo se hallan aquellos, que abruma con teorías y barreras a los educandos, quienes en no pocas oportunidades terminan auto marginándose al sentirse incapaces de realizar una pesquisa. Asimismo, no es posible obviar la parcelación oscurantista que pulula en no pocos campus universitarios y academias y que legitiman saberes y poderes en manos de unos y en detrimento de otros.

No obstante, a que la indagación y la búsqueda del conocimiento son propias al homo sapiens, este aspecto de la vida cotidiana que es natural a mujeres y hombres se sobrecarga -en mi criterio-, de arbitrariedades burocráticas legitimadas desde el poder, y que actúan como filtros dentro de las diversas comunidades científicas. El camino de las investigaciones artísticas, basadas en las artes, o creativas (Hernández, F. 2013) se ha ido desbrozando parcialmente, así como, su importancia. Es por ello, que resulta absurdo plantearse un diseño de carrera para estudiar cualquier manifestación artística en el cual, quede elidida la metodología de la investigación como parte de la formación del aprendiz.

Considero prudente aclarar, que me inclino por una metodología de la investigación aplicada, desde y para esa manifestación artística en específico, por lo que requiere, -desde mi perspectiva-, de algunas competencias en ese campo en particular. Sin embargo, no siempre se puede contar con artistas a los cuales les interese desarrollarse en el campo docente-

investigativo, realidad que hallo lícita, -hasta cierto punto-, si se tiene en cuenta, que la obra artística ocupa un lugar cimero en su desarrollo profesional, y que muchos creadores se enrolan en una carrera casi desesperada contra el tiempo y el mercado.

De ello deriva, que sean otros especialistas los que, desde diferentes áreas del conocimiento conquisten a diario esta materia. Ello, puede obrar como una fortaleza siempre y cuando las clases de metodología de la investigación se construyan, desde la óptica del descubrimiento inter y transdisciplinar y los trueques cognitivos entre el maestro y sus estudiantes. O sea, se trata de convertir el espacio de la clase en un lugar enjundioso, donde los actores sociales, a través del canje devalen las fortalezas y debilidades que tienen en su saber y estén dispuestos a intercambiarlos con los otros.

Esto en teoría, es música celestial -aunque no imposible de interpretar, de hecho, conozco maestros que trabajan con la metodología de la conmutación- y no faltarán algunos docentes que descubran en este modo de hacer, una percepción "casi democrática" del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la realidad escolar con su riqueza demuestra otra cara, y es aquella, que fotografía al maestro de metodología desde su rol, como portador de un poder, que puede radicar en su saber, o lo que los otros consideran, que él o ella portan como saber.

Vivimos elaborando construcciones simbólicas sobre los otros y sobre su saber y desde la construcción cultural que portamos sobre el maestro como "el que más sabe" y que queda afianzada a través de la burocracia escolar, legitimamos ese poder que no tiene, ni puede reposar en un saber absoluto. Es por ello, que sigue provocando incertidumbre -en el que aprende-, el más legítimo acto de honestidad por parte del maestro al declararse, con dudas o no conocedor de algún conocimiento en particular.

Es probable, que este fenómeno ocurra, a partir del



rol cultural construido para la figura del educador y el miedo a la deconstrucción del mismo por parte del docente, temor que se sustenta en las consecuencias sociales y económicas que ello puede acarrear, pues la escuela, aboga por un maestro exitoso y ese supuesto éxito reposa entre otras cosas en su saber, asimismo la familia y la sociedad son tendientes a reconocer únicamente al maestro “que sabe” y todo ello, atraviesa sin que muchas veces nos percatemos el proceso de enseñanza aprendizaje en general.

Un proceso, que no siempre se erige a partir del ensayo-error, de enseñar y aprender sobre la base de la equivocación de todos los implicados, donde se promueva la alegría que provoca descubrir conocimientos, desconocimientos y por sobre todo, que nos ayude a perder un poco el miedo que se agazapa muy dentro, cuando un estudiante nos pregunta algo que no conocemos y viceversa. Una clase sustentada, sobre la plataforma de la confianza entre los actores sociales involucrados que en definitiva, coadyuvaría a contar hoy, con una escuela más sincera, más inclusiva, menos desconectada de la estructura de participación social. Un claustro más consciente de su papel dentro de la telaraña académica y la sociedad, por tanto, cualificado, pero no arribista, lo que conduciría a mucho menos estrés, entre ellos y ellas y entre los propios estudiantes.

El advenimiento de la metodología de la investigación a los programas que se desarrollan en enclaves artísticos y sus portadores, -los maestros de metodología de la investigación-, al proceder de otras áreas del conocimiento, -no siempre artísticas-, es un regalo, no un obstáculo al proceso de enseñanza aprendizaje. Las dificultades sólo aparecen si se realiza una escisión entre el saber de maestro y el del educando. Por tanto, el problema puede emanar o no, de los individuos. ¿Qué ocurre cuando llega un maestro a impartir metodología con un saber desconectado de la realidad escolar donde se aprende arte? Entre otras cuestiones en la clase pensada así, se van erigiendo muros simbólicos entre un rol activo “esto es ciencia”, y un rol pasivo “es complejo”.

Desde que aparece la palabra ciencia, en el discurso y a partir de la connotación simbólica que ella porta, se va privando inconscientemente o no, al educando, de la asequibilidad de ese saber a partir de que, él y ella, proceden de otro campo, el del arte. Por suerte, esto no es una generalidad pues he sido partícipe de clases de metodología de la investigación en la Universidad de las Artes de Cuba, donde se trabaja en equipos (maestros del área artística y de metodología).

Utilícese la manera que se considere, pero lo que sí me queda claro es que, si la metodología y los métodos no se develan útiles y pertinentes, e inteligibles para lo que el estudiante quiere investigar en el campo del arte, entonces, son estériles. Por esa suerte, pasamos mucho tiempo imponiendo saberes improductivos a nuestros educandos y la metodología se vuelve una camisa de fuerza que tiene que acompañar el informe de tesis, solo porque así está establecido que sea, no, porque desde una lógica, esos métodos permitan organizar el proceso.

El fenómeno es complejo, porque el oprimido simbólicamente –aprendiz de brujo- legitima los lazos opresores al reconocerse como un individuo competente una vez, que logra alcanzar un cambio de status académico a partir de su habilidad y capacidad para sortear las pruebas que desde la burocracia empoderada significa, escribir una tesis. A su vez, el opresor simbólico -el brujo-, es portador de un metalenguaje científico que lo empodera ante el aprendiz de investigador, por lo que evita a toda costa, auto descubrirse y develar aquellas áreas del saber artístico que desconoce, erigiéndose así una disección simbólica que opera de manera real.

Así, lo que es una fortaleza por las relaciones de saberes interdisciplinarios que se producen cuando nos juntamos varias personas que procedemos de diversas áreas del conocimiento, se convierte en una debilidad, al tratar un saber desconectado total o parcialmente, del campo artístico. Otra será la realidad si se logra una construcción del conocimiento basada en los canjes, o si se trabaja en pares yuxtapuestos de maestros.

#### Primer episodio en C mayor. Lo cualitativo en el arte.

He podido observar, una contradicción -que me parece esencial llevar a análisis-, y es aquella que surge a través de determinados cliché y modas que se van imponiendo y que legitiman métodos y paradigmas. Así aparecen construcciones tales como: lo cualitativo para... lo cuantitativo para... es por ello, que suele ocurrir con bastante frecuencia que en el acápite metodológico se pueda hallar a modo de manifiesto una declaratoria de adscripción a un paradigma que luego, paradójicamente entra en contradicción con el ¿qué? investigado.

Si concertamos en que, la metodología cualitativa se fundamenta en métodos teóricos como: la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social como vía para poder comprender el comportamiento humano y si al mismo tiempo, desde este paradigma se narran explicaciones, se interpretan interpretaciones, se va a la búsqueda de ¿cómo?, ¿para qué? y ¿por qué? ellos y ellas se han comportado, han elaborado, han creado de

un modo u otro, y si además, la investigación cuestiona y se interroga sobre la identidad, entonces, los métodos que se utilicen en la recogida de esa información deben garantizar esos presupuestos enunciado como principio y deben facilitar la narración, donde se evidencie la perspectiva constructivista que garantice un análisis holístico, comprensivo de las culturas y sus singularidades en su situación natural.

Si seguimos a (Rossman y Rallis, 1998, Sandín, 2003) cuando caracterizan la investigación cualitativa, es apreciable que dentro de sus particulares se hallan subsumidas el qué y el cómo se van a investigar comprensivamente, las vivencias de un grupo humano en un contexto natural e histórico. Asimismo, el que pesquisa no puede perder de vista cómo los actores sociales construyen esa realidad social, cómo la interpretan, por lo que el investigador no solo debe desplazarse a ese contexto natural sino que, debe abandonar los prejuicios y valoraciones que posee sobre lo que pretende pesquisar. Aspectos que algunos autores de tesis adscriptos al antedicho paradigma descuidan en sus memorias escritas.

Sirva este ejemplo para develar lo anteriormente expuesto. Es imposible estudiar, la función de la iconografía y las ofrendas utilizadas en un altar de santería o Regla de Osha-Ifá en Cuba, solamente desde el registro fotográfico y el análisis documental, -aun cuando el investigador viva en el país-. Es imprescindible que el estudioso explore el contexto cultural en el que se halla inserto ese altar, la casa, la familia, el entorno vecinal, cómo los practicantes de

esa religión -o sea los sujetos-, han construido esa realidad y qué significado tiene para ellos, es necesario experimentar los significados desde el lugar.

Si esa misma pesquisa se pretende implementar en Brasil, por ejemplo, es casi seguro, que se encontrarán otros significados dados a la ofrenda desde la perspectiva de los sujetos practicantes; ello se debe, a las particularidades de los procesos sincréticos ocurridos en esta parte del mundo entre la religión católica y la yoruba, fundamentalmente así como, elementos del espiritismo, creencias indígenas e incluso islamismo. Una vez que el investigador haya seleccionado la muestra y como entrada al campo resulta indispensable la dejación de los criterios que con anterioridad tenía sobre esta religión para que pueda narrar esa construcción social desde el paradigma cualitativo <sup>1</sup>.

De ello resulta que el investigador utilice métodos participativos tales como: las entrevistas grupales, entrevistas a informantes privilegiados, observación participante, et al, la multiplicidad de métodos y la metodología de redes permite una reflexión más certera sobre las características del fenómeno que se estudia.

<sup>1</sup> Aquí me asalta una duda ¿y si el que investiga es un practicante religioso? pero el solo hecho de comenzar a contestar la pregunta daría para otro artículo por lo que la dejamos abierta al diálogo.

Fotos tomadas por la autora del artículo de una exposición presentada en el ICAN en el evento de religiones de descendencia africanas en Cuba en el 2013.



Al ser interpretativa y abordar fenómenos sociales de manera holística el investigador puede utilizar variadas estrategias de indagación para guiar su proceso. Si seguimos el antedicho ejemplo, el pesquisante puede visitar casas templos dentro

de una misma región geocultural y luego trasladarse a otra región con la finalidad de comparar. No es necesario que la muestra sea grande sino que le permitan emplear razonamientos complejos y simultáneos para cimentar desde su identidad como investigador/ra el informe final.

Si la indagación gira sobre los instrumentos musicales



utilizados en el ritual en esta religión, además de la observación y la entrevista et al, tendrá que utilizar métodos propios de la musicología. Si se va a pesquisar las prácticas constructivas de instrumentos musicales entonces, a todo lo anterior deben añadirse los métodos propios de la organología. O sea, que el enfoque es variado en cuanto a este particular, y está caracterizado por una multimetodología específica para cada objeto de

estudio en particular.

Existen una gran diversidad de métodos cualitativos y clasificaciones, de los mismos, me interesa destacar por su pertinencia –desde mi punto de vista-, para investigar temas del campo del arte: la investigación etnográfica, la etnometodología, la investigación hermenéutica, la fenomenológica, el interaccionismo simbólico, el estudio de casos, la investigación-acción et al.

## Segundo episodio en D mayor ¿Quién me impide utilizar métodos y clasificaciones para investigar el arte?

Generalmente vivimos actuando como abogados del diablo y re parcelamos al cuadrado los conocimientos que ya la escuela se ha encargado de enseñar escindidos en áreas de conocimientos. Así, no siempre sabemos aprovechar todo cuanto podemos en cuanto a métodos para pesquisar procesos artísticos. Es por ello, que me propongo analizar las potencialidades que poseen algunas metodologías tales como: la investigación etnográfica, la etnometodología, y la fenomenológica para indagar temas del campo del arte y que aparentemente no guardan relación las unas con las otras.

La investigación etnográfica por ejemplo, al estudiar el modo de vida de una unidad social concreta permite el pesquisaje de expresiones musicales, de las artes visuales, danzarias y teatrales de grupos sociales tales como migrantes, grupos étnicos minoritarios, tribus urbanas et al. Es una metodología que admite incursionar en temas de arqueomusicología, de antropología visual, de antropología de la educación en escuelas y academias de arte.

Al ser un método, que persigue la descripción e interpretación analítica de carácter interpretativo de la cultura y las formas de vida del grupo estudiado, es perfectible para pesquisar temas artísticos y como metodología ofrece grandes potencialidades. No hay que ser antropólogo para utilizarla, no es privativa de esta ciencia, esa metodología está ahí para ser utilizada por todos.

Asimismo, la etnometodología al intentar explicar fenómenos sociales incorporados a nuestras acciones a través de las actividades humanas, y centrar su estudio en los métodos y las estrategias utilizadas por las personas para dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas, alcanza ser utilizada para pesquisar festividades, celebraciones, rituales de paso dentro de una comunidad dada, así como, la práctica constructiva o interpretativa de un instrumento musical o una representación iconográfica, danzaría o teatral.

La investigación fenomenológica por ejemplo, al buscar conocer los significados que los individuos dan a su experiencia precisa que el investigador aprenda el proceso de interpretación por el cual las personas definen su mundo y actúan, por lo que requiere que el aprendiz de brujo trate de ver las cosas desde el

punto de vista del otro, describiendo, interpretando y comprendiendo esa práctica.

Si se vuelve al ejemplo del altar de santería o Regla de Osha-Ilá en Cuba, se puede observar que en dependencia del objeto de estudio, ¿qué es lo que se va a privilegiar del mismo para estudiar? así serán los enfoques que se le dé a la investigación. Los acercamientos pueden ser disímiles desde el etnográfico, fenomenológico o desde la etnometodología e incluso, utilizando los tres. La mirada holística aportará a esa reconstrucción de significados elementos sustantivos procedentes desde la visión de los actores sociales dígase investigador/ra y sujetos investigados.

Sin el propósito de querer recetar métodos para pesquisar el arte me parece importante dejar aclaradas algunas perspectivas que considero de suma importancia a la hora de enfrentarse a un tema de investigación artístico.

-La multimetodología permite al investigador/a enfrentar con mayor éxito su objeto de estudio.

-Es factible adscribirse al paradigma cualitativo en tanto este persigue captar y reconstruir el significado por lo que el investigador debe estar atento a la relación dialéctica que se establece entre la identidad y la alteridad (el otro exótico, el otro social y el otro íntimo).

-La estrategia de captación de significados debe estar centrada en la flexibilidad por tanto debe ser desestructurada.

-Su lenguaje es predominantemente metafórico y conceptual.

-Su orientación es holística.

## Referencias

- Arango, A. (2011). Análisis de Datos Cualitativos. Colombia.PDF
- Hernández, F. (2013). Desde dónde me sitúo. Notas de la conferencia ofrecida en la Universidad de Jaén.
- Cruz, J. (2009).Investigación cualitativa. México. PDF.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (s.a). Metodología de la investigación. España: UOC Universidad Oberta de Catalunya. En [www.uoc.edu](http://www.uoc.edu). PDF
- Rodríguez, G., Gómez, Gil, J. y García, E. (1996).Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rossmann, G. B. y Rallis, S. F. (1998). Learning in the field: an introduction to qualitative research.Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabariago, M.; Bisquerra, R. (2004). "El proceso de investigación (parte 1)". En: R. Bisquerra (ed.). Metodología de la investigación educativa (p. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sandín, M. P.(2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Taylor, S. J. Y Bodgdan, R. (1980). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.Barcelona: Paidós.
- Zacarías, E. (2000). Así se investiga. Pasos para hacer una Investigación. Clásicos Roxsil. ISBN 84-89899-30-4





## Desarrollando la autoestima a través de la Educación Artística para la paz y convivencia con niños y niñas de Necesidades Educativas Especiales.

Developing self-esteem through arts education for peace and coexistence with children of special educational needs.

Alfonso Manuel Amaro Montoro.  
Maestro de Educación Primaria,  
C.E.I.P "Ntra. Sra. de la Capilla" Jaén (España).  
Programa de Doctorado en Patrimonio,  
Universidad de Jaén.  
alfon\_amaro@hotmail.com

Recibido 03/03/2015  
Aceptado 27/03/2015

Revisado 26/03/2015  
Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

Este trabajo de investigación, aborda el estudio del fomento de la autoestima en grupos de niños y niñas con necesidades educativas especiales mediante el uso de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo. Gracias a estas tecnologías de la imagen conseguimos resolver el inconveniente de las destrezas de otros medios como el dibujo o la pintura para conseguir que el alumnado con dificultades para desarrollarlas pueda utilizar la imagen y la creación visual para la realización de trabajos donde el análisis de la personalidad o la autoestima se ponen de manifiesto.

### ABSTRACT

The present research studies the promotion of self-esteem in groups of children with special education needs through the use of technologies of digital images and video creation. These imaging technologies can help children with difficulties in arts such as drawing or painting to overcome their handicaps by means of image and visual creation in order to perform work which facilitates the study of personality and self-esteem.

### Palabras clave / Keywords

Fotografía, vídeo, autoestima, discapacidad, convivencia  
/  
photography, video, self-esteem, disability.

### Para citar este artículo

Amaro Montoro, A. M. (2015). Desarrollando la autoestima a través de la Educación Artística para la paz y convivencia con niños y niñas de Necesidades Educativas Especiales.. Tercio Creciente, 8, págs. 47-52. <http://www.terciocreciente.com>

## Desarrollando la autoestima a través de la Educación Artística para la paz y convivencia con niños y niñas de Necesidades Educativas Especiales.

### INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo, se llevó a cabo en un centro educativo de educación infantil y primaria de la ciudad de Jaén, donde se realizó una actividad para fomentar la autoestima a través del uso de las nuevas tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, en un grupo de niños/as del aula de educación especial con la intención de llegar a obtener unas conclusiones y conocer si verdaderamente el uso de estos medios, es adecuado para el fomento del autoestima o en su caso es inadecuado para estos grupos de niños/as.

La idea de este trabajo consistía en conseguir que a través de una actividad artístico-creativa los niños/as que presentan algún tipo de discapacidad, no se aislen del mundo, ya que muchas veces estos niños/as no se encuentran integrados con las demás personas que los rodean y esto lo podemos entender como violencia, por ello, mediante esta actividad pretendíamos evitar todo esto y crear un buen ambiente de convivencia y paz en la escuela, y por extensión en la sociedad.

Pensamos que la actividad artística favorece la reflexión para trabajar la autoestima y el uso de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, se presentan especialmente idóneas en el ámbito de las artes visuales, ya que como dicen Mampaso, Ana y Nieto, Belén (2001), el arte da acceso a los niños/as con algún tipo de discapacidad o trastorno a comunicarse mediante imágenes que muchas veces se encuentran en su mundo interior. Por ello, el arte se convierte en terapéutico, ya que ejerce una acción positiva sobre las personas, mejorando su autoestima, motivación, relaciones personales, favoreciendo el aprendizaje y la creatividad.

Siguiendo a Feldman (2005), estamos de acuerdo en que mediante la creación, las personas se enriquecen y van tomando confianza en sí mismas. Por ello, ante una

sociedad compleja y una escuela que necesita cambiar para adaptarse a los cambios que se le plantean, proponemos que la educación artística y todo el proceso creativo se utilice como recurso de prevención e intervención terapéutica, sobre todo ante alumnos/as que presentan distintas capacidades.

“En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos los alumnos y alumnas, resulta obligado hacer todo lo posible para que aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar las vías, métodos y medios de enseñanza que les permitan aprender y alcanzar los objetivos educativos”. (La atención educativa al alumnado con discapacidad en la comunidad autónoma de Andalucía, 2001, pág. 37)

### OBJETIVOS DEL TRABAJO.

Los objetivos que se presentan en este trabajo, se fundamentan principalmente en las posibilidades que el uso de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, pueden aportarnos como recursos educativos y terapéuticos de la creación artística.

Entre los objetivos más destacados podemos encontrar:

- Comprobar la idoneidad de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, en grupos de necesidades educativas especiales.
- Investigar cómo se trabaja el uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos, y más concretamente en las aulas de educación especial.
- Conocer qué tipo de actividades se realizan en los centros educativos para motivar a los niños/as con necesidades educativas especiales.
- Investigar cómo se trabaja la educación artística en los centros educativos, y más concretamente en las aulas de educación especial.

- Conocer cómo trabajan los niños/as con necesidades educativas especiales con las tecnologías de la imagen.
- Observar cómo el uso de las tecnologías facilita las destrezas de los niños/as y como mejora su convivencia en el ámbito escolar.
- Estimular y entrenar las capacidades intelectuales de los alumno/as.

Será objeto de estudio de este trabajo el uso de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, señalando que la contribución de las tecnologías de la imagen nos pueden ayudar a superar uno de los tradicionales

inconvenientes que la realización de creaciones por medio de otras técnicas supone, al necesitar un entrenamiento de larga duración para la realización y reproducción de imágenes y referentes.

#### DESARROLLO DEL TRABAJO.

Una vez decidida la actividad a desarrollar y escogido el centro donde se iba a realizar, se redacta un informe con las características del mismo.

Tras la recogida de información del centro, confeccionamos un guion similar al que se muestra en esta tabla con todo el proceso de investigación y la actividad a realizar.

El aula de educación especial donde se realizó este

CRONOGRAMA					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>SEMANA 1</b>	— Recogida de información en el centro. — Fichas de los participantes. — Preparación de materiales.				
<b>SEMANA 2</b>	— Contacto directo con el alumnado participante. — Explicación del trabajo tanto a alumnos/as como a profesores/as. — Preparación de la actividad.				
<b>SEMANA 3</b>	<b>Actividad: Autorretrato.</b>				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>SEMANA 6</b>	— Conclusiones. — Hojas de evaluación. — Exposición de la actividad en el centro escolar.				

trabajo, estaba ocupada por la tutora de Pedagogía Terapéutica, una monitora y un monitor de educación especial y 7 niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y 13 años:

- 1 niña con Síndrome de Filippo (Polisacaridosis), 13 años de edad, modalidad de integración C.
- 1 niño con Trastorno Espectro Autista, 4 años de edad, modalidad de integración C.
- 1 niño con Retraso Psicomotor y Lenguaje, 3 años de edad, modalidad de integración B.
- 1 niño con Asperger, 6 años de edad, modalidad de integración B.
- 1 niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo (T.G.D), 8 años de edad, modalidad de integración B.
- 1 niña con Síndrome de Down, 8 años de edad, modalidad de integración B.
- 1 niña con Trastorno Generalizado del Desarrollo (T.G.D), 12 años de edad, modalidad de integración B.

La actividad artístico-creativa a trabajar se denominó "Autorretrato", y con ella comenzamos a plantear un nuevo material desconocido para los niños/as del aula. El trabajo fue un gran acierto, ya que a los niños/as les gustó y disfrutaron mucho, a la vez que aprendieron, algunos con más y otros con menos dificultades. Durante las dos primeras semanas, el trabajo que se realizó fue básicamente la recogida de información del centro y participantes, así como la preparación de la actividad y sus materiales.

A partir de la semana tercera, se comenzó con la actividad, que se dividió en cinco sesiones de dos horas en horario de mañana durante una semana.

Al tratarse de niños/as con necesidades educativas especiales, estos contaron con nuestra ayuda en todo momento para poder realizar la actividad.

#### 1º SESIÓN:

En la primera sesión de la actividad, se reunió a los alumnos/as del aula de educación especial y se realizó una "asamblea", donde se les enseñó y explicó qué era una cámara digital fotográfica y cómo funcionaba este aparato.

Los niños/as presentaron interés por el tema, haciendo preguntas sobre el aparato y se mostraron impacientes por utilizarlo. A su vez nos contaban que sus padres y

madres tenían dicho aparato, pero que no les dejaban usarlo.

Destacar que los niños/as que mayor interés y mayor participación tuvieron en esta asamblea fueron los niños/as de mayor edad: niño con Asperger (6 años), niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo (8 años), niña con Síndrome de Down (8 años) y niña con Trastorno Generalizado del Desarrollo (12 años).

#### 2º SESIÓN:

El segundo día consistió en la explicación de la actividad, donde de nuevo se realizó una asamblea a primera hora de la mañana donde se recordó a los niños/as lo aprendido el día anterior y se explicó cual era la actividad que íbamos a realizar.

Se explicó que íbamos a realizar fotografías sobre nosotros mismos y que así crearíamos nuestro propio "Autorretrato". Tras esto, se explicó a los alumnos/as, mediante una presentación proyectada en pizarra digital las diferentes partes del cuerpo y cara (ojos, boca, labios, nariz,...), mostrando una serie de imágenes y fotografías de diferentes personas. Mientras tanto los niños fueron debatiendo sobre el contenido de las imágenes, contándonos que se veía en ellas y lo que opinan al respecto sobre las imágenes proyectadas.

#### 3º SESIÓN:

En el tercer día, comenzamos con la realización de la actividad, para ello por turnos cada alumno/a tomó en sus manos la cámara digital fotográfica y fue creando fotos sobre sí mismo. A los alumnos de 3 y 4 años, al ser tan pequeños, y no poder manejar el aparato correctamente las fotos se las realizaron sus respectivos monitores/as del aula, al igual que a la alumna con Síndrome de Filippo (13 años), ya que al poseer problemas de dificultades motoras le era imposible realizar la actividad por sí misma.

Durante esta sesión pudimos comprobar la forma en que los niños/as se iban desenvolviendo a la hora de realizar la actividad, ayudándose los unos a otros, realizando la actividad en grupo, y siempre bajo el control de los adultos.

Destacar, que el niño con Asperger (6 años) y la niña con Síndrome de Down (8 años), trabajaron de forma diferente a los demás, realizando las fotos a sus compañeros en vez de a ellos mismos.

Se observó también que a los niños/as les costaba trabajo realizar las fotografías, no sabían muy bien cómo hacerlo o como empezar con el trabajo, pero con la ayuda de los adultos lo fueron consiguiendo poco a poco. Los niños/as iban imitándose los unos a los otros, así lo que habían visto que uno de sus compañeros/as había realizado lo volvían a repetir. Finalmente todos/as con menor o mayor ayuda realizaron su actividad, se fotografiaron a ellos mismos/as y a sus compañeros/as, sintiéndose totalmente motivados/as en todo momento.

#### 4º SESIÓN:

Una vez realizada la actividad por parte de los niños/as del aula de educación especial, ya teníamos el trabajo preparado para su exposición. En esta sesión, nos reunimos de nuevo con los niños/as y fuimos pasando las fotos de la cámara digital fotográfica al ordenador de clase. A su vez los niños/as iban viendo como creábamos una carpeta para incluir sus imágenes en el ordenador. Una vez organizado todo el material, se preparó todo correctamente para la siguiente sesión, donde los niños/as podrían debatir sobre el trabajo realizado.

#### 5º SESIÓN:

Para concluir con la actividad, en la última sesión, volvimos a realizar una asamblea con los niños/as del aula de educación especial donde debatimos todo el trabajo realizado hasta el momento y sobre cómo se sentían los niños/as después de realizar la actividad. Posteriormente se proyectaron todas las fotografías realizadas por los niños/as mediante la pizarra digital, donde fuimos observando una a una el trabajo realizado durante la semana.

Los niños/as iban comentando las imágenes, mostrando mayor interés en las fotografías realizados por ellos/as mismos/as.

Se fue observando que los niños/as se sentían muy a gusto consigo mismos/as, cuando veían sus fotos se llenaban de alegría y felicidad, para ellos/as era muy motivador ver proyectadas sus imágenes en la pantalla.

Los niños/as iban debatiendo sobre como son, como se veían en las fotografías y como veían a sus compañeros, estando motivados en todo momento. Tras la realización de la actividad, a la semana

siguiente, nos reunimos para comentar y analizar todo el proceso del trabajo de investigación, obteniendo las conclusiones que mostramos a continuación y la realización de un análisis de las hojas de evaluación de cada uno de los alumnos/as, comparando cada una de las fichas y cada tipo de trastorno del alumno/a. Además de esto, las fotografías realizadas por los alumnos/as del aula de educación especial fueron ubicadas en uno de los pasillos del colegio, durante esta semana para poder ser vistas por todo el alumnado y profesorado del centro. Otra acción que motivó de nuevo a los alumnos/as.

#### CONCLUSIONES.

Mediante la realización de este trabajo, hemos comprobado que por lo general el arte ayuda a los niños/as que presentan distintas capacidades a comunicarse a través de las imágenes. Muchas veces los niños/as, no muestran lo que piensan y lo dejan en su interior, por ello, el arte se convierte en terapéutico, ejerciendo una acción positiva y fomentando la autoestima en las personas.

A pesar de las dificultades que hemos encontrado en relación con la cuestión de manejar el aparato, hemos descubierto que las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, son apropiadas ya que su manejo se resuelve mucho más rápido que el de otras tecnologías más antiguas y sin embargo, la captación de la imagen nos ofrece unos resultados que difícilmente conseguiríamos con otras técnicas, por lo cual, la satisfacción es alta.

Por otro lado, hemos descubierto que actualmente, no se realizan normalmente actividades de este tipo, el día a día se basa en las clases tradicionales y según nos comentan los profesores/as, para motivar a los alumnos/as que presentan distintas capacidades se suelen realizar actividades donde se fomenta la autoestima mediante el juego y en cuanto a la educación artística, normalmente se utilizan los libros de texto donde los alumnos/as se dedican a rellenar una ficha con colores, recortar y pegar. Alguna vez, cuando se acerca alguna fecha especial se realiza algún trabajo totalmente distinto.

Queda comprobado también, que dependiendo del tipo o grado de discapacidad hace falta un apoyo para el alumno/a para poder realizar la actividad, ya



que algunos niños/as son capaces de trabajar por sí mismos, pero en cambio a otros les resulta bastante complicado, necesitando ayuda de un adulto en todo momento.

Hemos observado que el uso de las tecnologías facilita las relaciones entre los demás, ya que los alumnos/as se apoyaban en los demás compañeros/as para realizar la actividad y que además de esto, se crea un buen clima de convivencia y paz dentro de la escuela, donde los niños/as se sentían felices y unidos durante todo el trabajo.

Creemos que la realización de esta actividad, ha

despertado nuevos intereses por parte de los profesores/as y que seguramente continúen realizando actividades de este tipo, utilizando nuevos métodos de enseñanza. Esta conclusión la obtenemos por el talente positivo que han demostrado durante la realización y la satisfacción que mostraban ante los comentarios del alumnado.

## Referencias

Mampaso, Ana y Nieto, Belén (2001), "Técnicas de vídeo en terapia artística", en "Arte, individuo y sociedad", vol. 13, págs. 55-65.

Jean R. Feldman (2005), "Autoestima ¿Cómo desarrollarla?, juegos, actividades, recursos, experiencias creativas,..." (Tercera edición), Narcea S.A. Ediciones.

La atención educativa al alumnado con discapacidad en la comunidad autónoma de Andalucía (Tercera edición revisada, 2001). Consejería de Educación y Ciencia.

## Una semilla en el desierto A seed in the desert

Sandra Revuelto Sánchez

Colabora con el proyecto Culturhaza  
Máster de Investigación en Artes Plásticas y  
Visuales, BBAA - Cuenca, UCLM, España  
<http://sandrarevuelto.blogspot.com/es/>  
[sandrarevuelto@gmail.com](mailto:sandrarevuelto@gmail.com)

Recibido 11/06/2015

Aceptado 12/06/2015

Revisado 12/06/2015

Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

A partir de una experiencia personal en el tribunal de evaluación del Trabajo Fin de Máster en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca reflejo mecanismos y comportamientos propios de las relaciones de poder de la institución Universitaria. Relaciones jerárquicas que van más allá de la de tribunal-investigador, extendiéndose a la atención dedicada a los temas expuestos en el trabajo y el modo de abordarlos.

### ABSTRACT

From personal experience in court assessment Master's Thesis at the Faculty of Fine Arts of Cuenca own reflection mechanisms and power relations of the university behaviors. Hierarchical relationships that go beyond the court -investigator , extending to the attention given to the issues raised in the workplace and how to address them.



### Palabras clave / Keywords

Relaciones de poder, jerarquía universitaria, violencia académica, tesis, tribunales, agricultura./ Power relations, university hierarchy, academic violence, theses, courts, agriculture.

### Para citar este artículo

Revuelto Sánchez, S. (2015). *Una semilla en el desierto*. Tercio Creciente, 8, págs. 53-60 <http://www.terciocreciente.com>

## Una semilla en el desierto A seed in the desert

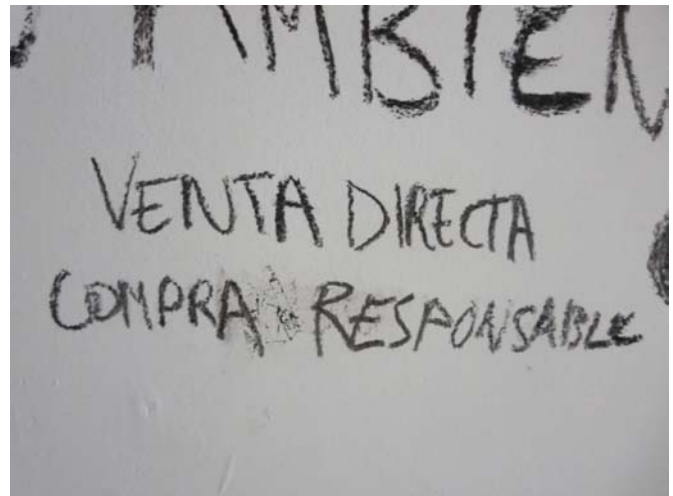
La Universidad como institución de enseñanza académica superior se dedica a normalizar procesos de formación para asegurar una correcta obtención de los conocimientos. Sin conocimientos especializados no puedes tomar decisiones relevantes para una investigación, y (¿)sin normas de redacción y citación no puedes hacer un trabajo manejable para los lectores investigadores interesados(?) Ahora bien, cuando el análisis del objeto de estudio te remite a considerar inapropiados los métodos básicos de investigación, nos encontramos con una serie de barreras de todo tipo: legislativas, económicas, sociales, emocionales y profesionales. La historia se repite. En un periodo donde la ecología y la innovación son requisitos básicos para la realización de proyectos con fondos públicos, mi Trabajo Fin de Máster, *Sementera*, una inmersión en aprendizaje agrícola desde la perspectiva de la creación contemporánea, fue calificado por los miembros del tribunal de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca el día 9 de junio de 2015 como un texto sin ningún valor académico, academicista, poco claro y “escrito con laxitud por no decir ignorancia”. En este artículo recogeré, a través de una autonarración gráfica con fotos y textos, fragmentos del acontecimiento para poner de manifiesto las dificultades que viví en la Universidad para abordar una investigación desde un pensamiento divergente; un ejemplo de cómo sobrevivir a las relaciones de poder-violencia tras un tribunal académico.

Las relaciones de poder en el mundo académico universitario son endémicas. Muchas profesoras y profesores así lo declaran. La jerarquía establecida y los cargos ejercen su hegemonía sobre los puestos que se hallan por debajo, dándose situaciones de explotación, avasallamiento y humillación en no pocos casos.

Una investigación artística obra, labora, construye y deconstruye. Pensamos Haciendo. En la era post industrial, el conocimiento práctico y vivencial de las cosas, vital para tomar relevantes decisiones en el trabajo personal y colectivo, es un lujo reservado para unos pocos. El complejo científico en la investigación artística nos hace parar de dibujar.

Por otra parte la desatención en el mundo agrícola está generalizada en la sociedad Española, pero no en el mundo de la especulación internacional. No es fácil imbricar una investigación artística en un espacio agrícola. Investigando, no hablo de una posible relación intrínseca entre el arte y la agricultura, sino de una legítima. No hablo de trascender poéticamente la figura de un hortelano sino que reivindico artísticamente los conocimientos de la figura del agricultor. Aprendiendo, intento comprender qué significa esto, donde se sitúa y qué quiero conseguir con ello para reubicar mi identidad como artista. Es así que en mi investigación pretendo desarrollar un lenguaje y método de trabajo coherente con las ideas del proyecto en el que colaboro: Culturhaza.

El trabajo de investigación se desarrolla en un espacio agrícola dedicado a la creación artística. Supone una implicación personal en el devenir diario, incluyendo el aprendizaje del manejo agrícola, el desarrollo de una metodología de investigación en esta nueva disciplina, el agrolandart, y la producción de obra. En definitiva estoy en una investigación artística en el medio agrícola, de donde hemos devenido “agrolandart” (Culturhaza, 2012).









### Una titulación para poder comenzar a Investigar

Tras obtener el título del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, BACHILLERATO, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza contacté con la Facultad de Bellas Artes de Cuenca el verano de 2014, para recibir orientación sobre una posible matriculación de un doctorado especializado en investigación artística. Allí se me informó de que no se podía acceder a tal titulación sin poseer la de un máster en investigación que asegurara que poseo los mecanismos necesarios para abordar una tesis doctoral. Así que me recomendaron matricularme en el Máster en Investigación en Artes Plásticas y Visuales. Durante el curso participé activamente en las actividades y proyectos de la Facultad, mis notas fueron excelentes, y la formación estaba enfocada a la investigación creativa.

A finales de ese mismo mes me trasladé a Villarrubia Córdoba para realizar la parte práctica de mi Proyecto, colaborando con artistas, trabajando en el espacio y abriendo un campo de estudio fructífero e inabarcable para dos meses. En la convocatoria ordinaria de evaluación de las presentaciones de los TFMs, solo nos presentamos dos personas, el resto de compañeros aseguraban que no tuvieron tiempo para realizar su trabajo.

Mi tutora, con la que no pude coincidir a lo largo del desarrollo del TFM por diversos motivos, me dijo un día antes de la entrega, que era un trabajo buenísimo, que no era muy claro y que debía poner bien las citas y la bibliografía. Me dio la enhorabuena "eres un portento".

A pesar de solicitar con tiempo sala y materiales básicos de montaje, una vez en Cuenca, nos preguntábamos si invertir el tiempo en el montaje sin herramientas o en poner quejas por falta de equipo de montaje y asistencia.

El día de la presentación, vi como los miembros del tribunal resoplaban o negaban con la cabeza a lo largo de la exposición o incluso maltrataban la copia impresa de mi trabajo que les presenté. En el momento de mi respuesta a las reflexiones del tribunal, no me permitieron hablar, por lo que nos enzarzamos en una discusión que no llevaba a ningún lado.

En la calle esa misma tarde encontramos las calificaciones, con la advertencia de que era "confidencial". Nosotras ni lo habíamos preguntado.

Al día siguiente no tuvimos ni un recogedor y escasa pintura para el desmontaje, peleamos. Suelen decir en la Facultades de Bellas Artes "los alumnos no cuidan las salas de exposiciones" "los alumnos no cuidan el material"





Después de pasar la experiencia, podríamos pensar, que si bien se acaba, y con el título me hallo, podríamos dejar las cosas como están y aceptar que este es el mundo académico y que si entramos a este juego hay que aceptar sus reglas. ¿Pero quién escribió las reglas y cuánto tienen que durar?

No me rindo y me gustaría dejar una serie de recomendaciones, o propuestas, para que las reglas de este juego tendieran a un marco más constructivo. Un marco donde la regla número uno no fuera escalar para llegar a la posición en la que podemos aplastar sin consecuencias. Así, voy a proponer unas cuantas cosas que a mí me agraviaron por si alguien quiere recogerlas y trasladarlas a su entorno, si tiene una situación de poder que le permita cambiar las cosas, porque esta es la clave, solo se pueden cambiar las cosas si los que están en la cúpula piensan que hay que hacerlo.

Estaría bien que los miembros del tribunal se situasen de cara al público en los eventos.

Propongo que al menos un miembro del tribunal profesionalmente sea ajeno a la titulación o incluso a la facultad, y siempre especialista en el campo de trabajo específico.

También considero una buena práctica que los alumnos graben en vídeo sus presentaciones, es una buena herramienta de intraevaluación. La facultad se beneficiaría de los resultados.

Los tribunales deberían respetar los espacios diseñados por los artistas investigadores para realizar la evaluación.

Respecto a las citas, bibliografía y términos usados en los trabajos, deberían de ser estudiados minuciosamente por el tribunal antes de establecer el juicio de valor.

Plataformas de redes sociales y enciclopedias libres y gratuitas online, no tienen por qué ser fuentes despreciadas por una institución educativa. Invito a hacer partícipe a la universidad del desarrollo y reflexión de los medios de comunicación más accesibles como herramientas de conocimiento cada vez más eficaces, completos, eficientes y fiables.

Por último me parece importante que el presidente del tribunal sea riguroso a la hora de ceder la palabra a los participantes de la convocatoria dando espacio de respuesta y reflexión a los comentarios expuestos en la evaluación.

## Referencias

CULTURZAHA. La misma vida como. Universidad de Jaén, 2012.  
[http://issuu.com/secacult\\_uja/docs/lamismavidacomos/3?e=2506544/2597858](http://issuu.com/secacult_uja/docs/lamismavidacomos/3?e=2506544/2597858)



## Un susurro entre cúpulas A whisper between domes

M.Sc Irene Carreras Hernández  
Profesora de Danza en la Escuela Nacional  
de Arte (ENA).  
Cuba.  
irenecarrerash@gmail.com

Recibido 03/11/2014  
Aceptado 27/01/2015

Revisado 16/01/2015  
Publicado 29/06/2015

### RESUMEN

El presente artículo representa una síntesis de parte del trabajo de campo ejecutado por la autora en el 2013 en la Escuela Nacional de Arte de Cuba especialidad danza, el mismo se realizó como parte de la tesis de maestría que abordó los diferentes tipos de violencia que se pudieron constatar en la antedicha institución escolar, donde se forman los futuros bailarines y bailarines del país.

### ABSTRACT

They sum up : The present article represents a synthesis on the side of the fieldwork executed by the author in the 2013 at Arte's School Nacional of Cuba specialty, dance, the same it came true like part of the thesis of mastery that tackled the different kinds of violence that could become verified at the above-mentioned school institution, where the dancing futures and dancers of the country take shape.

### Palabras clave / Keywords

Violencia sistémica, danza, cuerpo. / Systemic violence,  
dance, body.

Para citar este artículo

Carreras Hernández, I. (2015). Un susurro entre cúpulas. Tercio Creciente, 8, págs. 61-66.  
<http://www.terciocreciente.com>

## Un susurro entre cúpulas.

Cuando comencé a dar clases, en la Escuela Nacional de Arte (ENA) de Cuba, el reto era grande por lo que ello representaba, acababa de egresar de la Universidad de las Artes y comenzaba a emprender mi vida laboral por lo que, vivía interrogándome, las preguntas se acrecentaron, no así las respuestas, las bases de mi formación dancística, no me proporcionaban modelos para enseñar a estudiantes diversos, si tenemos en cuenta que cada cuerpo porta su historia individual. Siempre tuve claro, primero como estudiante y luego como maestra, que el acercamiento al mundo dancístico somete al cuerpo a retos que obligan al bailarín a realizar acciones que van desde intentar jugar con la gravedad, hasta luchar con el propio cuerpo y vencerlo en la búsqueda de elementos tan importantes para esta práctica, como la elasticidad y la fuerza.

Desde el inicio de mi carrera como profesora de danza, me centré en lograr que los estudiantes desarrollaran habilidades técnicas que les permitieran alcanzar limpieza técnica, y ofrecerles las herramientas necesarias para que los mismos desarrollaran capacidades físicas por lo que, también fui presa de ese tecnicismo como práctica cotidiana en la enseñanza de la danza, por lo que considero que como profesora novel se me escapaba que tan importante en estos procesos era el qué se aprendía como el para qué se aprendía. Así quedé atrapada en el arquetipo de creer que las técnicas son suficientes para crear artistas. Un buen día, comencé a dirigir mi mirada fuera de ese espacio simbólico y signico que son los salones de clase, para escuchar los susurros de los estudiantes. Para ello, hube de observar y entrevistar a aquella muestra que seleccioné para realizar mi trabajo de campo. Se trataba para mí de dar voz a los educandos, encender sus voces apagadas simplemente escucharlos. Fue en esta pesquisa que afloró entre cúpulas, la presencia de la violencia sistémica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela

Nacional de Danza de Cuba.

A pesar que en la última década han sido numerosos los estudios que se han realizado acerca de la violencia y las repercusiones tanto físicas como psicológicas que la misma acarrea, tanto para el que la ejerce, como para el sometido y aun cuando se realizan investigaciones en nuestro país, rectoradas por el Instituto Cubano de Antropología que abordan el maltrato infanto-juvenil y de género, se hace cada vez más inminente dirigir nuestra mirada hacia las aulas, y fuera de ellas, pues su alcance nos toca a todos.

La violencia dentro del plano escolar generalmente, es difícil de asumir por docentes e instituciones, si se tiene en cuenta la necesidad de cambios de conceptos, estrategias y rutinas anquilosadas que se siguen empleando en la práctica cotidiana.

Es por ello, que develar aquellas manifestaciones de violencia que se hallan entronizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de arquetipos construidos sobre cómo debe ser un profesor de danza, desempeña un papel tan importante en el contexto socioeducativo. Toda vez, que se es capaz de advertir que en algunos momentos se presentan expresiones veladas de violencia en dicho proceso, que no en pocas ocasiones pasan inadvertidas pues se asumen por estudiantes y profesores como parte de la dinámica de la clase. Asimismo, el tema se devela abrupto y provoca resistencias en tanto muchas veces ni los maltratadores ni los maltratados reconocen o se reconocen como tal. La violencia sistémica deambula casi imperceptible dentro de los salones de clase y en los rostros inseguros de aquellos estudiantes que muchas veces ni siquiera son capaces de reconocer que sucede, los menos solo se sienten desalentados y ahogan sus voces entre ellos, se enfurecen, ceden y vuelven cómplices a los salones, reconfortándose con la idea que el mañana puede ser mejor.

Cuando me pude apartar el velo que me envolvía como maestra y comencé a cuestionarme y cuestionar aquellas construcciones legitimadas para la enseñanza de la danza me acerqué casi sin querer al problema. Entonces fue que verdaderamente escuché y observé, los relatos de aquellos que padecen y en no pocas oportunidades ejercitan la violencia. En el recorrido de este camino me reconocí más humana y perfectible, pero más real. Fui partícipe y protagonista del silencio de los estudiantes ante actitudes injustas y en ocasiones violentas por parte de los docentes.

Del mismo modo, el fenómeno es observable en otras direcciones dígame de estudiantes -que los llamaría los más fuertes- hacia sus compañeros y maestros, y de directivos dirigidas a maestros y estudiantes. Fue en este contexto donde surgieron dos interrogantes que quizás marcaron el punto de partida de mi investigación: ¿Qué efectos tiene sobre los estudiantes de danza la depuración a la cual son sometidos y que elimina a los menos aptos, so pretexto de prepararlos para la vida artística fuera del techo académico? ¿Qué se les brinda en la escuela y por qué siempre regresan? Las repuestas a estas interrogantes fueron disímiles y giraron alrededor de: lograr sueños, conseguir un lugar en una compañía, alcanzar metas inconclusas. Por su parte los maestros coincidentemente planteaban que para formar bailarines cualificados y depurados técnicamente era necesario hacer grandes sacrificios que incluían en ocasiones soportar y resistir a los maestros.

Cada vez que me adentraba más en mi trabajo de campo en un tema que por demás, no tenía antecedentes en la danza en Cuba podía descubrir mediante el relato de mis estudiantes los más diversos tipos de violencia no obstante, centraré en este artículo la atención en la violencia sistémica y sus repercusiones para dar voz a aquellos que me acompañaron y todos los días lo hacen en los salones de clase.

Cuando se analiza violencia sistémica no se puede dejar de destacar que ella lleva implícita una serie de características tales como: tornarse institucionalizada y por ende imperceptible y ser asumida por parte del profesorado y estudiantes como práctica cotidiana entre otras.

Cuando Pacheco, A (2007) aborda la violencia sistémica reconoce que ella abarca un amplio espectro y que puede pasar inadvertida por quienes están involucrados

(...) se ha definido la violencia sistémica como: cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño. (Epp y Wattkinson, 1999 en Pacheco. 2007, pp.11-12).

En otro momento y según Pacheco, A (2007, p.100) afirma que:

(...) en ocasiones el maestro pide lo que no da, espera que sus alumnos sean tolerantes cuando les grita y les infunde temor. En este caso es evidente la contradicción por parte del maestro, que espera que el alumno acepte y no proteste pues cuando lo hace se le adjudica un carácter impulsivo o irracional. Los gritos pueden perjudicar el trabajo que el alumno desea realizar, influyen en su concentración y le hacen sentir intimidado o agredido.

No obstante, la autora al cuestionarse ¿En qué radica la diferencia del grito de alerta, del de corrección, o del de ofensa? Asume que "es difícil definirlo, porque mientras algunos alumnos sienten que les ayudan a otros les perjudican, lo que nos muestra una característica de la violencia sistémica" Pacheco, A (2007, p.101).

En el proceso de entrevista se pudo corroborar que la totalidad de la muestra seleccionada considera que si el maestro está bien capacitado ellos y ellas toleran hasta la violencia física, porque el profesor lo hace por su bien, para que sean buenos bailarines, sin embargo si el maestro no está bien capacitado no lo tolerarían. Aspecto que corrobora cuan arraigada y solapada se halla la violencia sistémica desde el momento en punto en que el violentado legitima a su opresor desde la construcción simbólica que ha elaborado.



Por su parte (Epp y Watkinson, *Ibídem* 1999, p.19) asumen que:“(...) la violencia sistémica se encuentra en cualquier práctica institucionalizada que afecte desfavorablemente a los estudiantes. Para ser perjudiciales, no es necesario que las prácticas produzcan un efecto negativo en todos los alumnos”. Grosso modo, se pudieron reconocer signos de violencia sistémica en la escuela estudiada en la concepción del horario de los estudiantes de danza, toda vez, que no se cuentan hasta el momento, en la Escuela Nacional de Danza de Cuba, con estudios científicos que abalen la carga física que de acuerdo a la edad el adolescente puede soportar. Es conocido que cuando le imponemos una carga física a los educandos que sobrepasa las posibilidades reales del adolescente estamos causándole daño. Asimismo se pudo corroborar que en no pocas ocasiones los horarios fueron concebidos en función del profesorado ignorando a los estudiantes.

En otro sentido es importante apuntar que las estrategias utilizadas por los maestros que conformaron la muestra para corregir habilidades técnicas, no siempre son adecuadas. El tiempo a que son sometidos en una misma posición los estudiantes -digamos en relevé- no siempre es tema de discusión entre el claustro pues todo se proyecta hacia la búsqueda de la tan ansiada (limpieza y virtuosismo). Por su parte las extenuantes e interminables horas de ensayo, deficitarias si las comparamos con las de descanso y sin tener muy en cuenta la alimentación de los educandos van dibujando el mosaico que suele complejizarse cuando el maestro hace observaciones hirientes sobre el cuerpo del que aprende.

Los bailarines emprenden por sí mismos un camino de arduo trabajo y sacrificio para desarrollar altas capacidades corporales e interpretativas, conforme a cánones predeterminados y la violencia sistémica resulta eficaz y funcional, por lo que se ha convertido en una práctica sedimentada e incuestionable. Me parece importante traer a colación a Pacheco cuando esgrime que cuando nos amoldamos a la manera en que son las cosas perdemos la capacidad de criticarlas, de mirar alternativas y por ende, de luchar por ellas. Pacheco, A (2007, p.10).

No por antigua, ha dejado de ser una experiencia aquella llevada a cabo por los docentes que imparten danza cuando utilizan métodos violentos a la hora de hacer correcciones en la postura de los estudiantes. Estos pueden recorrer un amplio abanico que va

desde golpear, hasta mutilar el cuerpo con alfileres, sobre todo en las mantenciones de las piernas<sup>1</sup>. Afortunadamente son menos los docentes que continúan utilizando estas prácticas que lejos de alcanzar soluciones, acarreaban lesiones severas a corto y largo plazo. Sin embargo, tanto maestros como estudiantes siguen legitimando estos proceder medioevos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la praxis danzaria, y se asumen por los involucrados como necesarios.

Otro aspecto que considero de suma importancia señalar es aquel que se refiere a la alimentación y el peso corporal de los estudiantes de danza ya que al no existir en la Escuela Nacional de danza un nutricionista capacitado en esta área, todo lo relativo al peso corporal se vuelve sumamente subjetivo. Por esta suerte, tanto maestros como estudiantes sugieren dietas que no se sustentan en el conocimiento científico de un especialista en esta área. El asunto se torna mucho más difícil si tenemos en cuenta que nuestros estudiantes entran a la academia en un momento de tránsito entre la niñez y la adolescencia, ello trae consigo grandes cambios hormonales y psicológicos y atendiendo al biotipo de las cubanas ellas son las que más sufren. Es consabido que los estudiantes de danza sufren muchos problemas físicos y emocionales, como consecuencia de la deficiente alimentación, súmele a eso el poco conocimiento que tanto padres como profesores tienen al respecto.

Asimismo, las evaluaciones a las cuales son sometidos los que aprenden en los extensos años de estudio de la danza generan en él y ella incertidumbre y ansiedad por el miedo que provoca en los educandos ser desaprobados en exámenes por exceso de peso corporal, o lo que es peor por la idea que ha sistematizado y legitimado el claustro docente de lo que es un cuerpo apto para bailar. Ello hunde sus raíces en la obtención de los cánones de belleza específicos para dicha especialidad y lleva implícito una alta dosis de violencia sistémica. Súmele a este aspecto el hecho que de por sí la danza implica violentar a un cuerpo que no está diseñado anatómicamente para realizar estas actividades físicas. Numerosas investigaciones dirigidas a lesiones de

1 Este relato se obtuvo en entrevista realizada en el 2013 a un profesor de danza que fue testigo de este tipo de violencia por parte de su maestro.

bailarines indican que son diversos los motivos, aunque los más notables son anomalías ortopédicas y desórdenes alimenticios, acrecentados por malas prácticas técnicas, mal entrenamiento y fatiga.

Un estudio realizado en 1987 por las doctoras Irma Pérez Ruvalcaba y Rosa María Fonseca Moreno en el Centro Nacional de las Artes (CNA) nos explica que los problemas más frecuentes son:

De la columna, de rodillas, de tobillos y de pies. Se menciona que al estudiar a 34 bailarinas que se entrenaban con la técnica Graham, 28 presentaron lesiones, cuya frecuencia por región anatómica es la que se muestra a continuación: el tobillo tenía 15 casos (53.57%), el muslo 4 casos (14.28%), la rodilla 2 casos (7.14%), el pie 2 casos (7.14%), la mano 2 casos (7.14%), la clavícula un caso (3.57%), la columna un caso (3.57%) y el hombro un caso (3.57%). Estos resultados nos demuestran que algunas prácticas técnicas pueden dañar gravemente el cuerpo del danzante. (Pérez y Fonseca, en García, R 2004 s/p).

Precisamente en la Escuela Nacional de Danza (ENA) se ha legitimado la técnica Graham de piso como fuente indispensable para la formación académica de los estudiantes, aun cuando en nuestro país sean escasas las investigaciones sobre este tema, cada año son más los discípulos lesionados e inconformes con el uso del piso, por la fuerte repercusión que este trae a las rodillas principalmente, y el uso indiscriminado del mismo por parte de algunos maestros y los aletargados tiempos a que son sometidos los estudiantes en las correcciones.

No se puede obviar que lo legitimado institucionalmente puede determinar el comportamiento de estudiantes y profesores, es por ello que las propuestas que no estén diseñadas teniendo en cuenta lo emotivo, pueden acarrear problemas irreversibles y frustraciones a corto y largo plazo. La violencia sistémica abarca diferentes rubros que pueden filtrarse fácilmente entre las normas, la disciplina, las miradas, los comentarios, las evaluaciones, et al.

En la pesquisa desarrollada se pudo constatar que los

maestros no solo podíamos ser los opresores simbólicos o reales sino que, los estudiantes por su parte potenciaban la violencia sistémica y la ayudaban a existir.

Pacheco asiente que:

las formas violentas pueden ser muy evidentes o casi imperceptibles como un gesto, una mirada, o una omisión. Se trata de una red de acciones institucionalizadas en donde no hay un culpable y una víctima, sino que se desprende de las normas, reglas, hábitos u órdenes de autoridades que ponen en función las prácticas sedimentadas que se vuelven ordinarias, familiares y por lo tanto, incuestionables (Pacheco, A 2007, p.51)

Otros autores consideran que:

La violencia sistémica no es el daño intencionado que individuos despiadados infligen otros desafortunados. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. (Epp y Watkinson, en Pacheco, 2007 p.51)

Concertar que no es la búsqueda de culpables en este particular porque no los hay, y tomar conciencia del fenómeno me parece una vía para comenzar a trabajar en la búsqueda de algunas soluciones. Para ello considero prudente discutir el tema con mucha sinceridad y crear redes sociales en aquellas instituciones donde se aprenda danza que nos permita analizar entre todos los implicados procedimientos trazados, normas establecidas, actitudes empleadas y maneras de hacer para alcanzar el fin que en este caso es la formación de los bailarines.

Lo que si me queda claro es que debemos tratar de escapar del conformismo y de repetir frases hechas tales como: "así son las cosas, qué le vamos a hacer, siempre se ha enseñado de esa manera, o bueno, los métodos no serán tan buenos pero los resultados si, en

fin, es necesario “ huir de ese embotamiento como lo llamara Prieto , buscar soluciones que prescindan de su uso, o al menos variables más bajas, solo nos acercará a la formación de mejores seres humanos.

Embotamiento: aplanamiento o falta de reacción a los estímulos violentos; se llega a reacción reducida contra la violencia como instrumento, reacción reducida contra la persona que la emplea, preocupación reducida hacia la víctima; llevado esto a la indiferencia total, estamos ante un proceso de deshumanización (Prieto, en Pacheco, 2007, p.52-53).

No he pretendido ofrecer recetas que nos permitan abatir la violencia sistémica, esta investigación está muy lejos de ello, pero sí denunciar una práctica que nos envuelve unas veces más nítidamente otras menos, a todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la danza. El propósito que sigo con esta pesquisa y que si creo prudente es que los implicados

en el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza podamos distinguir la línea imperceptible que separa a la organización escolar de una práctica legitimada desde el poder hasta aquellos que no lo ostentan de la violencia sistémica.

#### Consideraciones finales

-La violencia sistémica se ha convertido en una mala práctica legitimada tanto por los profesores como por los estudiantes de danza, su empoderamiento en las instituciones dancísticas descansa en las construcciones simbólicas que se han elaborado sobre el cuerpo del bailarín y el rol del maestro de danza.

-Se precisa en instituciones donde se formen bailarines la presencia de un nutriólogo como especialista capacitado para emitir juicios objetivos sobre el peso corporal y la alimentación de los estudiantes de danza pues tras esa construcción social hecha para la figura del bailarín se agazapa la violencia sistémica que recorre todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de la danza.

#### Referencias

Carreras, I (2013). Algunas manifestaciones de violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte. Tesis de Maestría inédita.

García, R (2004). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. PDF

Katz, R. (2004). Sin pedir permiso sale el sol. Reflexiones y propuestas sobre educación, derechos humanos y comunicación en el contexto de la vida cotidiana. 3ra ed. Ecuador: [s.n.].

Pacheco, A (2007). Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos



# **Tercio Creciente**

ISSN 2340-9096

[www.terciocreciente.com](http://www.terciocreciente.com)

[direccion@terciocreciente.com](mailto:direccion@terciocreciente.com)

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.  
Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.