



Culturas



PEDAGOGÍAS ARTÍSTICAS:

# PALABRAS

DE ENCUENTRO PARA

ARTISTAS EDUCADORES



APOYADO POR EL MINISTERIO DE CULTURA, PROGRAMA NACIONAL DE CONCERTACION CULTURAL



PALABRAS DE ENCUENTRO PARA ARTISTAS EDUCADORES. ABRIL DE 2026, ISBN: 978-958-53158-3-9

*Pedagogías artísticas: Palabras de encuentro para Artistas Educadores.*  
Ibagué, 2026.

172 páginas: texto, ilustraciones y fotografías. Contiene referencias.

1ra Edición: publicado en formato digital PDF.

Boris Alfonso Salinas Arias, Compilador.

ISBN: 978-958-53158-3-9



Entidad gestora y financiadora:

Corporación Ima.

Institución cofinanciadora:

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia.

Programa Nacional de Concertación Cultural.

Edición: Sello Editorial Corporación Ima.

Compilador y editor: Boris Alfonso Salinas Arias.

Diseño de carátula: Sandra Yohana González Parra.

Grupo de investigación en Educación y Cultura: Música para mi Barrio.

E-Mail: [corporacionima@hotmail.com](mailto:corporacionima@hotmail.com)

Website: [www.corporacionima.com](http://www.corporacionima.com)





## Contenido

<b>PREFACIO</b> .....	3
Boris Alfonso Salinas Arias.	
<b>VOGUING Y BALLROOM: DE HARLEM AL ESTALLIDO SOCIAL COLOMBIANO (2019-2021)</b> .....	6
Lucía Jiménez Peñuela.	
<b>ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE ARTES PLÁSTICAS PARA ESTUDIANTES DE METODOLOGÍA FLEXIBLE</b> .....	15
Moisés Martínez Rangel y Cristian Barreto Angarita.	
<b>APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y ARTE DESDE EL PENSAMIENTO INDÍGENA</b> .....	24
Samuel Eduardo Leal Arias.	
<b>LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO UNA GOTA SOCIAL</b> .....	40
Carolina Claros Ordoñez.	
<b>CIENCIART: INTEGRANDO CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN</b> ...	48
Gerónimo Silvera Consuegra.	
<b>MIGUELINA, LA FORASTERA. BAILA EL RIO Y SU MEMORIA COMO RESULTADO DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CREATIVA</b> .....	56
Carlos Alberto Vasquez Rodríguez.	
<b>SOBRE LA DOCENCIA, LA AUTODETERMINACIÓN Y EL SER EDUCABLE</b> .....	75
Boris Alfonso Salinas Arias.	
<b>FOTOGRAFÍA MÉDICA - LA SENSIBILIZACIÓN DEL ARTE EN ESTUDIANTES DE MEDICINA</b> .....	83
Cristhian Bastidas Estupiñán	
<b>EPISTEMOLOGÍA DE LAS ARTES Y LOS OFICIOS: SABERES EMERGENTES, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PENSAMIENTO MATERIAL</b> .....	92

Carmen Viviana Matituy Agudelo y Carlos Andrés Vidal Martínez.



**LA FLAUTA SUENA EN CUNDINAMARCA VOL.2, EXPLORANDO LA MÚSICA  
CARRANGUERA, EL BAMBUCO Y EL PASILLO: CARTILLA DIGITAL NIVEL INTERMEDIO  
PARA FLAUTA TRAVERSA .....108**

Sandra Rocío Barco Gómez, Jair Ernesto Herrera Bohórquez y José Luis Rodríguez Rodríguez.

**EL CAMPAMENTO LITERARIO COMO ESPACIO DE CREACIÓN, EXPLORACIÓN Y  
VINCULACIÓN EMOCIONAL.....118**

Mateo Sanabria Rodríguez.

**LABORATORIO ARTÍSTICO PARA LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA EDUCATIVA A LA  
LUZ DEL ART THINKING .....125**

Natalia Ramírez Herrera.

**EL CUERPO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA: REINTERPRETACIÓN DE LOS  
RITMOS REPRESENTATIVOS DE LOS AÑOS 20 A LOS 80 .....133**

Zully Katerine Orozco Peña

**COMPOSICIONES Y ARREGLO DE MÚSICA ANDINA COLOMBIANA DEL  
DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA PARA DUETO DE TROMBÓN Y GUITARRA  
CON PERCUSIÓN.....144**

Vladimir Romero Vizcaíno y Adalberto Pardo Rodríguez.

**PEDAGOGÍA SOCIOESTÉTICA DE LA LIBERACIÓN SIMBÓLICA, DESCOLONIZAR LA  
MIRADA ALGORÍTMICA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....150**

Javier Mauricio Ruiz Galindo.

**PARA TODAS, TODO .....159**

Gabriela Miguel Montaña Roncancio, Dayan Alejandra Pérez Sánchez, Rosa Alicia Terpsícore,  
Alma Luz Díaz Arredondo y Juana Valentina Paredes Guzman.

**DESMONTAJE DE UN PERSONAJE.....165**

Johan Camilo Suarez Chiquillo, Daniel Medina Salamanca y Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas.



## PREFACIO

Por: **Boris Alfonso Salinas Arias**<sup>1</sup>.

El Simposio de Educación Artística, organizado por la Corporación Ima y celebrado anualmente en la ciudad de Ibagué, es un evento académico de y para artistas educadores que trabajan desde los territorios de la Colombia profunda, que a lo largo de estos años ha contado con una baja participación local, la cual contrasta con una determinante apropiación nacional que involucra a artistas educadores de diversas universidades, organizaciones culturales e instituciones educativas, entre las cuales podemos mencionar a la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Cauca, Nariño, Atlántico, Caldas, Pamplona, Magdalena, Cundinamarca, Tolima, Quindío, Sur Colombiana, la Universidad Distrital FJC, la UNIR, entre otras, así como IDARTES, el Ministerio de Cultura, secretarías de educación municipales y departamentales, agrupaciones artísticas,

corporaciones, asociaciones y fundaciones de todas las regiones del país.

También hemos encontrado singular eco en otros artistas y en otras naciones, especialmente del Perú y en menor proporción de México, Ecuador y España, lo que, una vez más, contrasta con nuestra realidad local; no es una queja, pero sí el reflejo del artista que somos los ibaguereños.

Si algo ha caracterizado a este simposio es la persistencia, el sostener en el tiempo una iniciativa que actualmente goza de buena aceptación y cierto grado de reputación a nivel nacional, pero que cada año se convierte en una carrera compleja en medio de los pocos apoyos económicos y el extenso trabajo logístico y editorial que requiere.

Mantener el evento académico no es una lucha, sino una necesidad; aunque el simposio no es un evento multitudinario y sea más difícil de vender y gestionar que los

---

<sup>1</sup> Editor y compilador del libro *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, creador y coordinador del Simposio de Educación Artística, director del Grupo de investigación Música para mi Barrio. Correo: [boris.salinasarias@gmail.com](mailto:boris.salinasarias@gmail.com)  
Para más información puede visitar el Cvlac:  
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001550036](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001550036)



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

conciertos y festivales, sí es un espacio fundamental de diálogo y encuentro de artistas, no como intérpretes y actores de tarima, sino como pensadores e intelectuales que cuestionan, desde el oficio educativo y del arte, las realidades sociales del territorio, de las comunidades y de las mismas artes.

De cierta manera, el simposio descoloca al artista al sacarlo de la tarima y de su puesta en escena como intérprete, para ubicarlo como orador de sus propias ideas, desnudo de su performance y expuesto al diálogo, la crítica e interlocución con su público y oyentes, en una sociedad acostumbrada a que el artista no opina, no razona, no critica, solo siente e interpreta, un artista apolítico que entretiene, pero que no incomoda ni cuestiona más allá de su interpretación.

En este libro, que no busca nada diferente a ser una colección de palabras en las que buscamos el encuentro, el simposio y el alimento compartido de artistas educadores, están las reflexiones, ideas, críticas y creaciones de varios de los ponentes de la IX edición del evento. Es el libro publicado en el marco de los quince años que cumple en este 2026 la idea generadora de la Corporación Ima, que por allá en el 2011 en una comuna del sur de la ciudad emergió con el nombre de *Música para mi Barrio*, a lo que



se suma el décimo año en que nació como idea y proyecto el Simposio de Educación Artística.

Este documento titulado *Pedagogías artísticas: Palabras de encuentro para Artistas Educadores*, se suma a tres libros más, uno de formación y dos de investigación publicados por el Sello Editorial Ima y a seis ediciones de la revista de divulgación del Simposio de Educación Artística que todos pueden descargar de manera gratuita en nuestra página web <https://www.corporacionima.com/>

En Pedagogías Artística el lector encontrará 16 capítulos de investigación, investigación creación y reflexión sobre la educación en artes que abarcan temáticas como: el vouguin y el ballroom; artes plásticas y regulación emocional; la investigación desde el pensamiento indígena; la práctica pedagógica en la educación artística; la danza tradicional en procesos de investigación creación; la educación, autodeterminación y el ser educable; fotografía médica; la flauta traversa y su abordaje desde la música tradicional; el campamento literario como estrategia didáctica; el art thinking, la danza y la expresión artística corporal; música andina colombiana para trombón y guitarra; pedagogía socio estética descolonial; el



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

performance como espacio de denuncia de violencias y lugar de encuentro de la diversidad de género; y el proceso de montaje-desmontaje de un personaje en las artes escénicas.

De parte de la Corporación Ima, su sello editorial, el Grupo de Investigación Música para mi Barrio y del Simposio de Educación

Artística, esperamos que este libro de formación sea

un verdadero espacio de encuentro, otra forma de apreciar el arte que hacemos y un lugar de diálogo y conversación para los artistas educadores sumergidos en las regiones de Colombia en la tarea de construir sociedad desde las artes.



## VOGUING Y BALLROOM: DE HARLEM AL ESTALLIDO SOCIAL COLOMBIANO (2019-2021)<sup>2</sup>.

Por: **Lucía Jiménez Peñuela**<sup>3</sup>.

A la memoria de todas las Saras Millerey

6

### Resumen.

Para muchx<sup>4</sup>, especialmente para las personas trans y no binarias, los espacios laborales, escolares, de salud, y hasta de entretenimiento, les son vedados. Son lugares prohibidos para participar en la vida cotidiana, insoportables, que tornan sus existencias en rechazo, imposibilidad, vergüenza, y anonimato. El voguing como parte de la cultura del Ballroom, instaurado en Harlem, Nueva York, ha sido no solo una forma performativa de expresión a través del

baile, sino que además representa una cultura de inclusión interseccional, y de lucha por el derecho a vivir y a ser. En este breve recorrido, la autora presenta sus antecedentes, así como las implicaciones del voguing para Colombia durante el Estallido Social, pero además para quienes lo practican y enseñan.

**Palabras clave:** Voguing, ballroom Estallido Social, Colombia.

---

<sup>2</sup> Cómo citar: Jiménez, L. (2026). Voguing y ballroom: de harlem al estallido social colombiano (2019-2021). En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, pp. 6-14. Sello Editorial Ima.

<sup>3</sup> RED DE DOCENTES DIVERSXS POR LA SALUD INTEGRAL REDDSI, [luciaincluyente@gmail.com](mailto:luciaincluyente@gmail.com) Celular: 3157695842.

<sup>4</sup> ¿Por qué “muchxs”, en vez de “muchos”? La “x” hace parte de un posicionamiento político del lenguaje, que contribuye a dismantlar el protocolo hegemónico de la construcción del sujeto universal únicamente masculino. No solo representa la inclusión política de “ellas”, sino que además se constituye en una crítica al modelo binario masculino/femenino, buscando representar a las identidades no binarias y todas aquellas que claramente no se ajustan a dicho binarismo impuesto. Su lectura en principio podría incomodar a quien se ha acostumbrado a la lectura del grupo como masculino, desconociendo las identidades femeninas y aquellas que no se ajustan al binarismo.



## Antecedentes del Ballroom y el VOGUING

Antes de que lxs drag queens se convirtieran en íconos de la cultura pop, antes de que vibrantes vestidos de arcoíris marcharan por las calles durante el mes del orgullo LGBTIQ+, antes de que los disturbios de Stonewall desencadenaran un movimiento que cambiaría el mundo, la comunidad LGBTQ negra floreció en la escena de los Harlem Ballroom.

Uno de los primeros referentes sobre la cultura Ballroom, se dio con el “Harlem renaissance” (1916-1930). Este movimiento político, intelectual y cultural, surgió por la migración de afroamericanos del sur a las metrópolis, resignificando la identidad negra, frente al estereotipo Old Negro de la tradición colonial racista. Infundió en la población afro del país, un nuevo espíritu de autodeterminación y orgullo, una nueva conciencia social y un nuevo compromiso con el activismo político, todo lo cual sentaría las bases del Movimiento por los Derechos

Civiles de las décadas de 1950 (NMAAHC, 2025).

Pero, además, los bailes del Harlem renaissance de la década de 1920, se asociaron más estrechamente con la comunidad gay. La explosión de arte, música y literatura en Harlem impulsó la creación de una vibrante vida nocturna gay, y aunque todavía era ilegal vestirse con ropa del sexo opuesto, se decía que las “drag queens”<sup>5</sup>, se paseaban con bastante libertad. Para las personas cisgénero y heterosexuales, era un espectáculo atrayente, mientras que para las personas LGBTIQ+, un espacio en el que se sentían cómodas asistiendo como ellas mismas con sus parejas y amistades (Spectrum News, 2020; Valdebenito, 2018).

Los “ball rooms” o salones de baile, fueron refugios para la expresión artística de la Bohemia Negra, pero además para las disidencias de género y sexuales. Desde mediados del siglo XIX, se han organizado regularmente competencias conocidas como

---

<sup>5</sup> Como práctica cultural, surgió en las construcciones de identidades marginalizadas e imposibilitadas de enunciarse,

fuera de estos espacios de entretenimiento, como travestis, transgénero o transexuales.



"balls". La cultura LGBTIQ+ se creó y se mantuvo en gran parte gracias a los bailes.

El ambiente conservador de Estados Unidos en su momento, con la figura legal de los “delincuentes sexuales”<sup>6</sup>, cazaba y castigaba las prácticas sexuales consensuadas entre adultos del mismo sexo, y a quienes no encajaban en la expresión de género binaria hombre/mujer, de entonces. Las medidas punitivas se extendieron a bares y espacios públicos frecuentados por personas LGBTIQ+.

Así, para los 70 y 80, en los suburbios neoyorquinos, las poblaciones LGBTIQ+, latinas y negras, rechazadas de todos los lugares, recurrieron a los salones clandestinos. Las batallas de Vogue o Voguing forman parte de la cultura del Ballroom. Lxs danzantes suelen pertenecer a una “House” o Casa, un grupo competitivo que funciona como una familia social extendida, que fomentaba el arte, a la vez que es un sistema de apoyo a jóvenes LGBTQ negros y latinos, marginados por sus familias.

Entre los enclaves de las comunidades, resalta el de Harlem en Nueva York. En los años 80 y 90, la casa de La Beija, junto con otras casas legendarias, fue inmortalizada en el documental “Paris is Burning” (1990), que puso de relieve la escena de baile de Harlem.

El Voguing tomó fuerza en los 80, influenciado por las posturas de las modelos en la Revista Vogue. Presenta poses de modelo y un “desfile” con ángulos, cajas y líneas mientras los brazos y el cuerpo se mueven al ritmo de la música. Incorpora movimientos exagerados de las manos, rindiendo homenaje a la alta costura y al arte egipcio antiguo. Pueden reconocerse 3 corrientes principales en el Voguing: Old Way, New Way, y Vogue Fem (ISTD, 2023).

Anterior a 1990, el Voguing Tradicional (Old Way), se caracteriza por la producción de líneas, la simetría y la precisión con movimientos fluidos. Se inspiró en el pop, el break dance, los jeroglíficos egipcios, las artes marciales y las poses de la

---

<sup>6</sup> Entre los sesenta y ochentas, ser “homosexual”, estaba penado por la ley. Cualquier persona que entrara en esta categoría, corría el riesgo de ser arrestado, sufrir brutalidad policial por bailar con alguien de su mismo sexo, travestirse, poseer una publicación homófila-lesbófila, escribir sobre la homosexualidad sin desaprobarla, mostrar

fotos de dos personas del mismo sexo en posiciones íntimas, operar un bar para lesbianas o gays, hacer proposiciones “inapropiadas” a otro homosexual adulto o tener relaciones sexuales con este. Para ampliar sobre el tema consultar a Eskridge, (1997).



moda. En su forma más auténtica, involucra duelos entre pares.

Inspirado por artistas que emplean técnicas de yoga, gimnasia y contorsionismo, el estilo New Way posterior a 1990, es más ágil y atlético. Se distingue de su predecesor por el uso de manos, muñecas y brazos para crear ángulos, cajas, líneas e ilusiones intrincados.

Por su parte, el Vogue Fem, que nace a mitad de los 90, se inspira en el Old Way, en diversos estilos de danza como el ballet y la danza moderna, con movimientos y apariencia más femenina. Sus cinco componentes fundamentales son manos, pasarela, paso de pato, giros/fondos y suelo.

## Voguing y el Estallido Social (2019-2021) en Colombia.

El voguing se dio a conocer en el mainstream mundial y colombiano, con el video musical “Vogue” de Madonna, que a su vez se nutrió del documental de Livingston (1990), “Paris Is Burning”. Pero no es hasta 2017 (Rojas, 2021) que se practica, gestiona y circula la cultura Ballroom y Voguing en Colombia, gracias a la pionera “House of Tupamaras”<sup>7</sup>. Fue una de las primeras casas que proveía de lugares de reunión seguros para el crecimiento libre del cuerpo y del género.

En 2021, en el marco del Gran Estallido Social en Colombia, Piisciiss, Neni Nova y Axid, artistas de voguing, grabaron un performance en una estación de TransMilenio. Mas adelante, durante el Paro Nacional, bailaban rodeando a uniformados del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), frente al Palacio de Justicia, junto a la multitud de manifestantes reunidos en la Plaza de Bolívar de Bogotá (Escandala, 2021; Rojas, 2021).

Como recuerda Wells (2024):

---

<sup>7</sup> <https://www.tupamaras.com/ballroom/>



... a pesar de que esto viene de una cultura de Nueva York, esto viene de nosotrxs, esto también es de nosotros de otra manera, nuestras luchas, empezaron desde el Paro Nacional, por ejemplo, del 2019 al 2021, que se ha visto más la visibilización del voguing, también fue gracias a hermanas como Piisciss Carolina y Neni Nova. (m45s01).

Es así como, durante la pandemia, la calle como espacio de disputa y de

resistencia, se hizo popular pero también disruptivo.

Este trabajo ha sido un trabajo en conjunto de muchas maricas como el FRENTE TRANS FEMINISTA MARIKON que, aunque duró un tiempo, fueron de las principales que estuvieron ahí, TOLOPOSUNGO que es el que como ha hecho más esta sonoridad en la que hay un sistema de casas y son como familia. (Wells, 2024, m41s19)

## TOLOPOSUNGO<sup>8</sup>.

Es un movimiento que surgió finales de 2020 en el barrio Santa fe de Bogotá, por “... la necesidad de defender los derechos y ser contestatario a la violencia policial” (m0s35). No solo es baile, sino un colectivo de mujeres trans, de personas no binarias, de “putas”,

(...) que se unieron y dijeron no más. Exigimos abolición policial, abolición de una institución que siempre está al servicio del gobierno, de ese gobierno malhechor, de ese gobierno sistemático que nos violenta

todo el tiempo con estas políticas tan excluyentes. (El Tiempo, 2021, m1s10).

Aunque no surgió como una House/Casa de Ballroom, uso el voguing como forma de protesta en contra de la violencia policial y de las violencias hacia las personas trans (Wells, 2024), pero también hacia las, migrantes, y trabajadoras sexuales, que han sido “... objetivo militar”, para una sociedad que pretende como normalizar o

---

<sup>8</sup> Es un acrónimo de “Todos los policías son una Gonorrea”.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

incidir en la construcción de nuestras cuerpas” (m1s10).

Rememorando a las Houses de Harlem, Toloposungo también es “... una gran familia, donde afianzamos lazos, donde interactuamos con pares y procuramos, trabajamos en que eso sea un espacio seguro y deconstruido para todas las interseccionalidades”. Mientras que la policía ataca con golpes y municiones,

(...) a mí, a una persona indefensa, (...) no tengo la forma de responderte de la misma manera. Te respondo desde el baile. Y eso ya es muy distinto, estás diciendo como que las putas están cambiando su forma de pensar. Y están haciendo que otros también cambien su forma de pensar. (El Tiempo, 2021, m1s10).

Nosotrxs protestamos porque la violencia estatal y policial está desbordada. Porque no es de ahora del paro, no es ahora en el paro. Desde siempre, desde toda la historia de la policía han matado a la gente, han perseguido a la gente. Nosotras estamos visibilizando y fijándonos en las personas LGBT. Pero en realidad esto es más allá de nosotras. Nos están matando, no defienden nuestros

derechos. Se supone que están para defender nuestros derechos los tombo y dicen no (El Tiempo, 2021, m4s17).

La escena bogotana del voguing ha reclamado a una vida libre de violencias por parte del ESMAD y del Estado. Pero también ante la violencia de quienes se creen dueños del espacio público, y hace imposible la existencia de las personas trans y no binarias. A principios de este año, unas bailarinas realizaban un ensayo de vogue frente al Terraza Pasteur, cuando recibieron insultos transfóbicos de vendedores ambulante. “Luego, volvieron corriendo con palos y los rompieron contra nosotras sin mediar palabra gritándonos ¡Váyanse mariconas!” (El Espectador, 2025, párr. 2).

A una, le rompieron también las gafas. A Wells que también vende flores en el espacio público, uno de los sujetos le había increpado varias veces, amenazándola con agredirla y no permitiéndole trabajar en la zona del centro.

Nos están desterrando a la marginalidad por nuestra identidad. No solo no nos dejan trabajar, sino al vernos bailar nos agreden. La Policía y la secretaría de la Mujer, sabiendo la



situación, no han hecho nada para el sujeto detenga las conductas transfóbicas, por eso acabamos siendo

víctimas de feminicidios. (Wells citado en El Espectador, 2025, párr.4).

## Difusión y enseñanza de la cultura ballroom y el vogue.

Actualmente, por su masificación gracias a series como POSE (2018-2021), pueda que se caiga en el error de considerar a este baile más desde la expectativa estética de lo queer, lo trans y lo travesti como algo netamente corporal, alegre y sensual. No obstante, como se ha demostrado a lo largo de este texto, más allá del performance, se trata de una cultura viva, que reconoce las otras realidades, las complejidades de la vida fuera de los escenarios, en las calles, y no solo la fantasía cultural que se espera ver de lo LGBTIQ+.

Alejandra Wells (2024), madre y directora del colectivo artístico voguero “La Trinchera Voguera”, brinda sus clases a las personas trans afro y queer que no tienen recurso para pagar una academia, o, que no pertenecen a una casa de ballroom. Reconoce que, solo un 20% del voguing es baile, pero la mayor parte, es un icono de liberación que viene de años de lucha, de reivindicación de los derechos de las personas trans, afro, latinas, de las marginadas. "Para nosotrxs

Ballroom es como el Cannes, la alfombra roja, porque realmente es el momento que teneos para brillar, para contar nuestras luchas, que hay detrás del SIDA, del VIH, del clasismo, de la transfobia..." (m43s44).

Y es que, si bien ser trans es vivir y crecer marginadx, lo cierto es que resulta peor para quienes habitan la periferia, respecto a quienes habitan el centro. Ser víctima de discriminación y abusos en la familia, las exigencias de la escuela y de la religión dominante, las adicciones de lxs progenitores, el reclutamiento de los grupos armados, las altas tasas de asesinatos; son todos factores que causan el desplazamiento, no poder ser en el territorio, o incluso que la vida sea arrebatada de la forma más cruel posible.

La autora de este documento, como actual consejera Distrital por Personas Trans, concuerda con que muchos espacios para el voguing, y en general para el arte trans LGBTIQ+. Trans, marikon, son exclusivos para la capitalización de eventos como el Pride en los meses de junio, donde solo las



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

apuestas artísticas con presupuestos exorbitantes para sus puestas en escena, e inclusive con patrocinajes políticos, son las validadas por la administración.

Como es posible que muchas veces a lxs artistas, a pesar de ser espacios supuestamente reservados para las diversidades de género, para quienes el arte es su única fuente de ingresos, se les trate de forma despectiva y ni siquiera se les brinde un

vaso de agua durante sus presentaciones. Sin

desconocer que el trabajo de lxs artistas merece un pago, la lucha social no solo del voguing, sino en general de toda la escena artística LGBTIQ+, ha de apostarle a la diversidad, a la interseccionalidad, donde las cuerpas disidentes no solo de género, sino también discapacitadas, entre otras, tengan espacios de participación real, sin capitalizar la lucha conjunta, sino visibilizándola.



### **Voguing en la escena dancística colombiana.**

Aunque la escena del ballroom y el voguing es relativamente joven en Colombia, es necesario considerarle una expresión igual de válida, pero a la vez crítica de danzas más tradicionales, cuestionando el binarismo de género que es bastante marcado en estas (Arango, 2016), así como la posible misoginia y machismos que envuelven a sus culturas de origen. A la par, se ha de reconocer las influencias que estas danzas tienen sobre el voguing en la escena local y nacional, de la fuerza y energía que le imprimen las raíces africanas, los movimientos rítmicos y sensuales, los cantos

y principalmente, la simbolización de lucha y resistencia de los pueblos en que se originan y se transforman.

Y es que, en Colombia, bailar no es solo cuestión de entretenimiento, sino uno de los vehículos para expresar emociones, celebrar tradiciones, construir identidad local. Es parte importante de la cohesión social y refleja la riqueza cultural y la historia del país, y cada una de las danzas contribuye a la identidad nacional, pero también a la lucha interseccional por el ser, existir y resistir.



## Referencias.

Arango, M. G. (2016). *La Corporalidad de la Mujer en el baile de la Salsa. El escenario y el Bar como lugares de Teatralización de la Feminidad*. Editorial Universidad de Antioquia.  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

El Espectador, (2025, enero 4). *Mujeres trans denuncian ser golpeadas por bailar vogue frente al Terraza Pasteur*. El Espectador.  
<https://www.elespectador.com/bogota/mujeres-trans-denuncian-ser-golpeadas-por-bailar-vogue-frente-al-terraza-pasteur/>

El Tiempo. [@ElTiempo]. (2021). ‘Toloposungó’, el colectivo diverso que protesta y que puso a bailar al paro nacional | El Tiempo. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=abrE-7gLOh0&t=40s>

Escandala. (2021). *Grupo queer baila vogue en paro nacional de Colombia*. escandala.com. <https://escandala.com/grupo-queer-baila-vogue-en-paro-nacional-de-colombia/>

Eskridge, W. N., Jr. (1997). *Challenging The Apartheid of The Closet: Establishing Conditions for Lesbian and Gay Intimacy, Nomos, And Citizenship, 1961-1981*. Hofstra University School of Law, Vol. 25, Número 817. <https://surl.lt/mcgmog>

Imperial Society of Teachers Dancing. (2023, febrero). *The art of voguing*. Istd.org.  
<https://www.istd.org/discover/news/the-art-of-voguing/>

Joseph, C. G. (2020 1). The first drag queen was a former slave. The Nation.  
<https://www.thenation.com/article/society/drag-queen-slave-ball/>

Livingston, J. (1990). *Paris Is Burning*. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2xrwoYSNFbg>

National Museum of African American History and Culture, (2025). *A new African American identity: The Harlem Renaissance*.  
<https://nmaahc.si.edu/explore/stories/new-african-american-identity-harlem-renaissance>

Rojas, L. (2021). *Vogue a la colombiana: símbolo de resistencia*. Radiónica; Radiónica.  
<https://www.radionica.rocks/analisis/vogue-la-colombiana-simbolo-de-resistencia>

Silva, T. T. D. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 11. reimp.* Belo Horizonte: Autêntica.

Valdebenito, M. R. (2018). *La escena del Voguing en Santiago de Chile (2015 – 2018)*. Miradas desde la corporeidad, subjetividad e identidad. Editorial Universidad de Chile.  
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/167987/La-escena-del-Voguing-en-Santiago-de-Chile.pdf?sequence=1>

Wells, A. [@latrincheravoguera]. (2024). *La Trinchera Voguera en clásica radio de Ciudad bolívar*. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=5poZ94P-ILs>



## ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE ARTES PLÁSTICAS PARA ESTUDIANTES DE METODOLOGÍA FLEXIBLE<sup>9</sup>

15

Por: Moisés Martínez Rangel <sup>10</sup>.

Por: Cristian Barreto Angarita <sup>11</sup>.

### Resumen.

Las artes plásticas representan un medio de expresión significativo que permite canalizar de manera creativa las emociones, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes. Este trabajo tiene como propósito diseñar estrategias pedagógicas basadas en las artes plásticas, orientadas a la regulación emocional de los estudiantes de metodología flexible del Colegio Barranquilla CODEBA.

La población seleccionada requiere de herramientas didácticas innovadoras que fomenten la creatividad, la introspección y el

manejo adecuado de sus emociones. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma constructivista y con un diseño de investigación-acción lo cual permite una interacción directa con los participantes y la implementación de actividades artísticas en el aula. A través de talleres creativos, dibujo libre, pintura expresiva y actividades plásticas dirigidas, se pretende promover un ambiente de confianza, exploración emocional y autorreflexión. Los resultados permitirán evidenciar una mejora

---

<sup>9</sup> Cómo citar: Martínez, M., Barreto, C. (2026). Estrategias de regulación emocional a través de artes plásticas para estudiantes de metodología flexible. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 15-23). Sello Editorial Ima.

<sup>10</sup> Universidad del Atlántico [moisesamartinez@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:moisesamartinez@mail.uniatlantico.edu.co) Celular: 3244494631

<sup>11</sup> Universidad del Atlántico [cdbarreto@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:cdbarreto@mail.uniatlantico.edu.co) Celular: 3012884585



significativa en la expresión emocional, el manejo de conflictos y la interacción social entre los estudiantes. Se concluye que las artes plásticas son una herramienta pedagógica eficaz para la regulación emocional en contextos educativos con estudiantes que requieren metodologías flexibles. Su incorporación en el aula permite no solo desarrollar habilidades artísticas, sino

también potenciar el bienestar emocional, la autoestima, la empatía y la convivencia pacífica.

**Palabras clave:** artes plásticas, regulación emocional, metodología flexible, expresión emocional, creatividad, ambiente escolar.

## Introducción.

Las artes plásticas como manifestación cultural y pedagógica ofrecen un lenguaje simbólico a través del cual los seres humanos podemos expresar las emociones, los pensamientos y experiencias. Como señala Elliot Eisner (2004), el arte brinda formas de pensamientos y expresión que no siempre pueden ser abordadas desde disciplinas convencionales, permitiendo que los estudiantes exploren la intuición, la metáfora y la sensibilidad. Desde esta perspectiva, las artes plásticas se convierten en un recurso pedagógico fundamental, que no solo estimula la creatividad, sino que también facilita procesos de regulación emocional en los estudiantes.

Asimismo, Howard Gardner (1993) señala que la inteligencia visual-espacial y la

inteligencia intrapersonal son fundamentales en la comprensión y la expresión emocional, capacidades que se desarrollan mediante experiencias artísticas. En contextos escolares, esta relación adquiere una mayor relevancia cuando se implementan estrategias que le pueden permitir a los estudiantes comunicar su mundo interior de una forma mucho más segura y significativa. Las artes plásticas, por tanto, no deben limitarse únicamente a la dimensión estética, sino que esta debe entenderse como un medio integral para el desarrollo emocional y social.

En la Institución Educativa Distrital Barranquilla CODEBA, se ha identificado que los estudiantes de metodología flexible enfrentan dificultades para gestionar sus emociones. Esta situación se agrava debido a



la falta de espacios formativos adecuados, lo que repercute en su bienestar, rendimiento escolar y sus relaciones interpersonales. Factores como la presión social, el contexto de vulnerabilidad y la carencia de herramientas pedagógicas orientadas a la educación emocional limitan la expresión afectiva de los estudiantes generando aislamientos, desmotivación y conflictos dentro del entorno escolar.

Del mismo modo, el temor a ser juzgados o rechazados lleva a que muchos estudiantes repriman lo que sienten, al asumir que mostrar sus emociones es una señal de debilidad. Esta contención emocional puede derivar en comportamientos disfuncionales que afectan su desarrollo personal tanto en el presente como en el futuro. De acuerdo con Andrade-Salazar et al. (2020), contar con habilidades sociales resulta clave para adaptarse al entorno escolar y resolver conflictos; su ausencia influye negativamente en la convivencia y en el proceso de aprendizaje.

### Marco teórico.

**Teoría de las emociones:** Las emociones son procesos psicológicos complejos que influyen en la

Este trabajo es importante porque propone una intervención concreta mediante las artes plásticas para abordar dichas problemáticas emocionales en un contexto educativo vulnerable. Al promover la expresión emocional mediante actividades artísticas, se facilita que los estudiantes reconozcan, comprendan y canalicen sus emociones de forma saludable. Esto contribuye a mejorar la autoestima, la empatía y la comunicación, pilares fundamentales para una convivencia escolar positiva.

La implementación de estrategias basadas en el arte no solo favorece el desarrollo integral del estudiante, sino que también amplía la comprensión de la educación artística como una herramienta transformadora. Al vincular lo emocional con lo pedagógico, se da respuesta a una necesidad urgente en los modelos educativos flexibles: formar sujetos emocionalmente competentes y socialmente responsables.

conducta, la toma de decisiones y el bienestar. Autores como Izard y Ekman destacan su base biológica y universal, mientras que



Lazarus resalta su carácter cognitivo y contextual. Bisquerra (2018) subraya la importancia de educarlas, especialmente en contextos escolares vulnerables, ya que inciden en el aprendizaje, la convivencia y la salud emocional. Las emociones, por tanto, deben ser comprendidas y trabajadas pedagógicamente para lograr una formación integral.

**Regulación emocional:** Es la capacidad de manejar de forma adaptativa las emociones. Gross (1998, 2002) propuso un modelo con cinco momentos clave para intervenir emocionalmente, como el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta. Esta habilidad se puede enseñar desde la escuela y fortalecer con estrategias como las artes plásticas, que permiten expresar, identificar y transformar emociones. Estudios recientes han demostrado que estas actividades mejoran la autorregulación, autoestima y vínculos sociales en jóvenes.

**Importancia de las artes plásticas:** Las artes plásticas fomentan la expresión emocional, la creatividad y el pensamiento crítico. Autores como Pablo Romero, Marín Viadel y María Acaso coinciden en su valor educativo más allá de lo técnico. El arte actúa como puente entre la emoción y el aprendizaje, especialmente en contextos de

alta vulnerabilidad. Investigaciones en

Colombia han evidenciado cómo el arte mejora la convivencia y el bienestar emocional en estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas.

**Enfoque psicoanalítico:** Freud introdujo el concepto de catarsis emocional, entendido como el proceso mediante el cual los individuos liberan tensiones psíquicas profundas a través de la expresión simbólica. Este concepto ha sido ampliamente retomado por la arteterapia contemporánea, que entiende el arte como una vía de acceso al inconsciente y como una herramienta terapéutica para el alivio del malestar emocional.

En el ámbito educativo, aunque el psicoanálisis no es una corriente pedagógica directa, su influencia se manifiesta en la comprensión de que los estudiantes pueden portar cargas emocionales que afectan su disposición para aprender, su conducta y su bienestar. La posibilidad de expresar estas emociones de forma no verbal, como a través de las artes plásticas, facilita procesos de contención y autorregulación. Pintar, dibujar, modelar o crear imágenes permite representar aspectos internos que de otro modo permanecen ocultos o reprimidos.



## Metodología.

**Paradigma de Investigación:** Este estudio se fundamenta en el paradigma constructivista, el cual entiende el conocimiento como una construcción activa basada en las experiencias y contextos de los individuos. Resulta pertinente para investigaciones educativas con enfoque emocional, como el uso de las artes plásticas para la regulación emocional. Según Guba y Lincoln (1994), este paradigma promueve una comprensión profunda y contextualizada a través de la interacción entre investigador y participantes.

El enfoque es cualitativo, ya que permite al investigador involucrarse directamente en la realidad de los estudiantes para comprender sus experiencias emocionales (Sarasola, 2023).

**Método de Investigación:** Se emplea el método cualitativo, centrado en la interpretación de experiencias, emociones y significados desde la perspectiva de los estudiantes. Según Rodríguez (2011), este método se enfoca en contextos reales y experiencias vividas. En este caso, se busca comprender cómo las artes plásticas permiten expresar y regular emociones en estudiantes

de metodología flexible. Estudios como los de Van et al (2021) y Moar (2024) respaldan el uso de este enfoque para analizar la expresión emocional mediante el arte.

**Diseño de Investigación:** Se utilizó un diseño de investigación-acción, que permite al docente-investigador intervenir, reflexionar y transformar su práctica educativa. Según Suarez et al (2024), este diseño favorece procesos colaborativos y transformadores en el aula, como en esta investigación, centrada en mejorar la regulación emocional mediante las artes plásticas.

**Población y Muestra:** La población está conformada por estudiantes del modelo de metodología flexible del Colegio CODEBA. Se eligió una muestra intencional de 20 estudiantes entre 17 y 22 años con dificultades en la expresión emocional y el rendimiento académico. Se trabajó de manera continua con ellos durante las sesiones, lo que permitió una observación profunda de sus avances emocionales y artísticos.

**Fases de la Investigación:** La investigación se desarrolló en cuatro fases propias de la investigación-acción:



**Fase 1.** Diagnóstico: Observación directa que evidenció dificultades en la expresión emocional y baja participación artística.

**Fase 2.** Planeación: Diseño de estrategias basadas en artes plásticas, con actividades para explorar emociones y crear espacios seguros. La planeación se describe en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Planeación de talleres artísticos enfocados en la regulación emocional.

Detalle	Descripción
<i>Nombre Actividad</i>	Pinto lo que siento
<i>Grado/Edad</i>	17 a 22 años
<i>Objetivo</i>	Conectar con las emociones a través del arte
<i>Indicador</i>	El estudiante reconoce y representa sus emociones a través del arte
<i>Técnica</i>	Pintura con témperas
<i>Descripción de la actividad</i>	La actividad consiste en que los estudiantes representen sus emociones utilizando témperas y sus manos. Luego, comparten lo que hicieron y explican qué emoción está reflejada en su obra.
<i>Recursos</i>	Témperas, papel bond, agua, toallas
<i>Momentos de la actividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentación y saludo</li> <li>✓ Explicación de la actividad</li> <li>✓ Exploración de sensaciones</li> <li>✓ Creación de las huellas</li> <li>✓ Despedida</li> </ul>
<i>Recomendaciones</i>	Brindar acompañamiento permanente y crear un ambiente seguro para la expresión emocional

**Fuente:** Elaboración propia.

**Fase 3.** Implementación: Ejecución de talleres con técnicas como dibujo, pintura, collage y máscaras simbólicas. Se observó la

participación y expresión emocional durante cada sesión. (Ver Figura 1).

**Figura 1.** Estudia.



**Fuente:** Propia del autor.

**Fase 4.** Evaluación y reflexión: Análisis de productos artísticos y evolución emocional. Se valoró el impacto de la estrategia y se reflexionó sobre posibles

mejoras para futuras intervenciones. La figura 2 detalla un producto realizado por estudiantes de metodología flexible.

**Figura 2.** Dibujo en lápiz realizado por un estudiante durante el taller de expresión emocional a través del arte.



**Fuente:** Propia del autor.

## Hallazgos y Discusión.

Se espera que, a partir de la implementación de las estrategias pedagógicas basadas en las artes plásticas, los estudiantes del modelo de metodología flexible de la I.E.D. Barranquilla CODEBA evidencien avances significativos en la expresión y regulación emocional. Se proyecta que, mediante el uso de actividades como el dibujo libre, la pintura, el collage y la creación simbólica, los estudiantes lograrán identificar, representar y canalizar sus emociones de forma más consciente y saludable.

Asimismo, se anticipa una mejora en aspectos como la participación activa en clase, la empatía, la capacidad de escucha, el respeto por las ideas del otro y la construcción de relaciones más armónicas con sus

compañeros. Estas transformaciones serán observadas a través del análisis cualitativo de los productos artísticos, los registros de observación y la interacción continua durante las sesiones pedagógicas.

Desde el plano teórico, se espera que los hallazgos confirmen los planteamientos de autores como Bisquerra, Goleman y Arnheim, en cuanto al valor de la educación emocional y del arte como medio de regulación. De igual forma, se proyecta que el trabajo respalde la pertinencia de un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), la mediación cultural (Vygotsky, 1978) y la integración de múltiples formas de inteligencia (Gardner, 1983).

## Conclusiones.

Se concluirá que las artes plásticas constituyen una estrategia pedagógica efectiva para favorecer la regulación emocional en estudiantes con trayectorias escolares discontinuas. A través del uso del arte como medio de expresión, se logrará fortalecer la autoestima, el autoconocimiento

y la empatía entre los estudiantes del modelo flexible.

Los resultados permitirán afirmar que, al integrar las artes plásticas dentro del proceso educativo, se genera un impacto positivo en la convivencia escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes. Además, se evidenciará la importancia de



brindar espacios seguros y simbólicos donde los jóvenes puedan expresar sus vivencias, especialmente en contextos marcados por vulnerabilidad social o emocional.

Finalmente, se destacará la necesidad de incluir estrategias artísticas dentro del currículo educativo, no como complemento,

sino como parte esencial de una educación integral. El trabajo demostrará que el arte no solo estimula la creatividad, sino que también transforma emocionalmente, permitiendo a los estudiantes reconectarse con sus procesos personales y escolares de manera significativa.

### Referencias.

Andrade-Salazar, J. A., & González, J. (2020). Relación entre riesgo suicida, autoestima, desesperanza y estilos de socialización parental en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 23(43), 1–15. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2419>

Ausubel, D.P (1963). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Editorial Horsori.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review.

*Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>

Sarasola, J. (2023). *Investigación cualitativa (enfoque cualitativo de investigación)*. Ikusmira.

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press, 1978.



## APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y ARTE DESDE EL PENSAMIENTO INDÍGENA<sup>12</sup>

Por: Samuel Eduardo Leal Arias<sup>13</sup>

24

### Resumen.

El presente artículo surge de la necesidad de ahondar sobre un fenómeno poco tocado e ignorado a lo largo de los años y es la investigación en el pensamiento indígena, la cual trata el “arte indígena” y la “ciencia nativa” como parte de un todo sin desligarse una de la otra (Rocha2, 019). Pese a encontrarnos en el siglo XXI, todavía se utiliza el modelo de ciencia impuesto por occidente y se considera al pensamiento de los pueblos indígenas como conocimiento vulgar basado en la práctica, y en la espiritualidad. Este documento parte de una revisión documental que analiza los aspectos teóricos y los principales apartados en las investigaciones de los autores Libio Arévalo (2010), Gabriel Arévalo (2013), Boaventura

de Sousa Santos (2011), Oswald de Andrade (1928), entre otros, haciendo énfasis en el punto de vista de los pueblos ancestrales que contemplan los mismos y, concluyendo que son saberes y prácticas vivenciales. Finalmente se recomienda que, para brindar otra alternativa de producción científica sobre la perspectiva indígena, hay que desaprender para volver aprender.

**Palabras clave:** Ciencia nativa – decolonialidad – arte indígena – paradigma indígena – prácticas vivenciales.

---

<sup>12</sup> Cómo citar: Leal, S. (2026). Aproximaciones a la investigación en ciencia y arte desde el pensamiento indígena. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 24-39). Sello Editorial Ima.

<sup>13</sup> Colegio Alcaravanes, sleal.2914@gmail.com – [samuel.leal@colegioalcaravanes.edu.co](mailto:samuel.leal@colegioalcaravanes.edu.co) Celular: 3006959606



## Introducción.

Como expresa Eduardo Galeano (2012) en su novela Los hijos de los días:

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y lo vestido, y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja. (Galeano, 2012, p.198)

Lo anterior alude a la imposición de la cultura por parte de occidente, donde tuvimos que hacer a un lado nuestros conocimientos milenarios basados en la práctica ya que estaba en “contra” de la razón. Es ahí donde nos cuestionamos ¿qué es el conocimiento?, de acuerdo con Rosental y Iudin (1965) este es un:

Proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano, dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica. El fin del conocimiento estriba en alcanzar la verdad objetiva (p. 80-81).

Con base a esto, se infiere que el conocimiento de los pueblos indígenas también puede construir realidades mediante investigaciones propias, sin embargo, el conocimiento y la investigación se han reducido al conocimiento científico occidental como único instrumento válido de la construcción de la realidad. Es aquí donde el autor Libio Arévalo (2010), nos invita a preguntarnos: ¿por qué la ciencia de nuestros antepasados en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura y matemáticas no es ciencia? Continuando con esto, dicho autor hizo un análisis básico sobre estos dos tipos de conocimientos (Ver Tabla 1).



Tabla 1. Características del conocimiento indígena y occidental.

Conocimiento indígena	Conocimiento occidental
Construcción colectiva	Construcción desde lo individual
Beneficio colectivo	Beneficio particular
Conocimiento inalienable	Es mercancía
Conocimiento es integral	Sectorizado
No es perjudicial	Lesivo – manipulador

Fuente: Adaptado de Libio Arévalo (2010, pp. 197 - 202).

Por consiguiente, como lo plantea Darío Rocha (2019), la investigación en el pensamiento indígena se basa en que el artista se ve como sociólogo, antropólogo y etnógrafo, teniendo en cuenta la etnografía

artística/etnoarte, arte con la comunidad, proyectos artísticos comunitarios, proyectos de inmersión artística, artes vivenciales y artes vivas.

## Elementos teóricos y metodológicos.

Ciencia nativa o indígena: parafraseando a Marcelino Cerejido, la ciencia es una manera de interpretar la realidad sin basarse en milagros, dogmas y revelaciones (comunicación personal, 02 de diciembre de 2002); aunado a esto, lo más cercano a la definición de ciencia indígena son las ramas del saber cómo la como etología, etnografía, etnología, antropología, arqueología, entre otras. No obstante, la definición más acertada es la

propuesta por Gregory Cajete (1999), la cual señala que es un proceso milenario de la producción del conocimiento que incluye espiritualidad, comunidad, creatividad y tecnologías para mantener el medio ambiente y cuidar la vida humana... Envuelve aspectos como el espacio y el tiempo, el lenguaje, el pensamiento y la percepción, la naturaleza y sentimientos humanos, la relación de los seres humanos y



el cosmos, y todos los aspectos revelados con la realidad natural.

Paradigma indígena: las posturas que se presentan en este segmento proceden de académicos indígenas del eje angloparlante de universidades de Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá y Estados Unidos. Cajete, G. (1999), explica que, dicho paradigma emerge en el particular contexto de exclusión de la perspectiva indígena de hacer investigación en las universidades y como forma de consolidar un enfoque de investigación en clave indígena a finales del siglo XX.

Seguido a esto, Gabriel Arévalo (2013), complementa que el paradigma indígena surge como respuesta a los procesos de exclusión, dominación e invisibilización a los que se vieron

sometidos pueblos indígenas, saberes y prácticas alrededor del mundo y por centurias.

Por último, Bagele Chilisa (2012), añade que nace como respuesta al proceso colonialista, por parte de occidente: Francia, Gran Bretaña, Alemania, España, Italia, Rusia y Estados Unidos.

El paradigma indígena es una propuesta reciente que irrumpe en los espacios clásicamente destinados a la ciencia moderna como una práctica para la recuperación y conservación del saber ancestral. Su desarrollo no ha sido fácil y en la siguiente figura se observa la evolución por la cual tuvo que pasar hasta nuestros días.

Fig. 1. Desarrollo del paradigma indígena.



Fuente: Adaptado de Shawn Wilson 2008 (en Arévalo. G. 2013, p. 61 - 62).

**Metodologías indígenas:** en palabras de Jelena Porsanger, “las metodologías indígenas son un conjunto de métodos y teorías indígenas, normas y postulados empleados en la investigación con el enfoque de los pueblos indígenas” (2004, p. 107). En este sentido, para Bagele son “enfoques de investigación participativa, liberadora y transformativa y metodologías desde los sistemas de conocimiento indígenas” (Chilisa, 2012, p. 40-41).

Continuando con Porsanger, el objetivo principal de las metodologías indígenas “es asegurar que la investigación sobre las cuestiones indígenas se lleve a cabo de una manera más respetuosa, ética,

correcta, útil y beneficiosa, desde el punto de vista de los pueblos indígenas” (Porsanger, 2004, p. 108).

**Técnicas indígenas:** las metodologías indígenas no tienen como propósito explicar un universo objetivo, sino aprender y entender las responsabilidades y relaciones que los humanos establecen con el mundo, es ahí donde es necesario utilizar herramientas que ayuden a este proceso de comprensión de la realidad. En la Tabla 2 se recopilan técnicas e instrumentos de investigación según Cajete (1999) y Chilisa (2012).

**Tabla 2.** Técnicas de investigación indígena.

Gregory Cajete (1999)	Bagele Chilisa (2012)
La observación, la formulación de modelos, la experimentación, la espiritualidad, la interpretación, la mente metafórica, la explicación, el rol de los mayores y sabedores, las historias, las ceremonias, los sueños, la meditación, las visiones y los rituales.	La sagacidad filosófica, etnofilosofía, marcos del lenguaje, sistemas de conocimientos indígenas, historia oral, círculos de conversación y técnicas ajustadas desde los otros tres paradigmas (positivista, interpretativa y transformativa).

**Fuente:** Adaptado por el autor a partir de la propuesta de Gabriel Arévalo (2013).

“Arte indígena”: en este apartado hay que enfatizar que la palabra

“arte” no existe en muchos pueblos indígenas o bien, no se pueden encasillar



todas sus prácticas en una palabra que proviene del modelo eurocentrista de origen griego. En este sentido, la definición de “arte indígena” ha variado al pasar de los años tal cual como se refleja en la Figura 2.

**Fig. 2.** Evolución de la definición de “arte indígena”.



**Fuente:** Elaboración propia.

Teniendo en cuenta cómo el “arte indígena” ha cambiado con el tiempo y la forma en que el mundo occidental lo entiende, se hace necesario un paralelo entre las dos filosofías del arte, tal como se expone en la Tabla 2.

Hasta este punto se hace notoria la estrecha relación entre la “ciencia nativa” y el “arte indígena”, pero nos surgen algunos

interrogantes, ¿se puede realizar investigaciones artísticas basadas en las prácticas vivenciales de los pueblos indígenas?, si es así, ¿qué ejemplos existen?, ¿cuál es el valor de estas prácticas artísticas?, ¿quiénes son los expertos, aquellos que estudian estas prácticas vivenciales como objeto o aquellos que la practican? Estas y demás interrogantes serán respondidas en el siguiente segmento.

**Tabla 2.** Diferencias entre el arte indígena y occidental.

<i>Indígena</i>	<i>Occidental</i>
<i>Prácticas vivenciales y saberes / conocimientos</i>	<i>Arte</i>
<i>Concepción de lo bello</i>	<i>Estética</i>
<i>Funcionalidad</i>	<i>Juicio estético</i>
<i>Sentimiento de lo místico</i>	<i>Gusto estético</i>
<i>Comprender – reflexionar la realidad</i>	<i>Interpretar la realidad</i>

**Fuente:** Adaptado de Luis Alberto Acuña (1942).

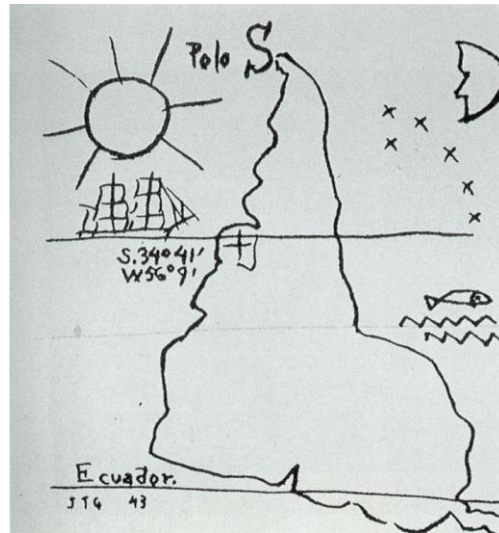
## Hallazgos y discusión.

Antes que los europeos “descubrieran” América, el continente ya tenía nombre, era Abya Yala que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, y que fue nombrada por el pueblo Guna Yala (que habitan en Colombia y Panamá). El uso de dicho término, en lugar de Nuevo Mundo o América, indica un apoyo a los derechos de las naciones originarias; y atiende también al concepto de “decolonización”, este tuvo como antecedentes la influencia del realismo social mexicano en el siglo XX, las posturas teóricas como las “Epistemologías del sur”

de Boaventura de Sousa Santos (2011) con su ecología de saberes y traducción intercultural, la “Raza cósmica” de José Vasconcelos (1925) que habla de la quinta raza en un mundo transferizo e interracial, del “Manifiesto antropófago” de Oswald de Andrade (1928) como simbiosis de la vanguardia y la tradición, y también de la obra “América invertida” elaborada por el polifacético uruguayo Joaquín Torres García en 1943 donde retrata que nuestro norte es el sur si lo vemos desde otro punto de vista (Ver imagen 1).



**Imagen. 1.** América invertida.



**Fuente:** (Joaquín Torres García, 1943). Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo.

Siguiendo con este razonamiento, a principios del siglo XX surgió el movimiento Realismo social mexicano o Muralismo mexicano influenciado por las vanguardias artísticas del arte europeo como el impresionismo, cubismo y

expresionismo; artistas como Diego Rivera, Rufino Tamayo, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, entre otros, mediante sus obras plasmaron la exaltación propia del pueblo y la cultura indigenista.

**Imagen. 2.** El Agitador.



**Fuente:** Diego Rivera (1926). México D.F.

## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Dicho movimiento sirvió de inspiración e influyó en el arte latinoamericano, siendo los siguientes, algunos ejemplos de ello:

Grupo Bachué (Colombia): en este país la influencia del arte precolombino es mucho más reciente, quien asumió esta posición fue el Grupo de los pintores Bachué en los años 30 con el rescate y reivindicaciones a través de la temática

indígena, presentando obras que pintan lo social, lo precolombino, lo campesino y lo mitológico (Hinestrosa, P. G. 1995). Este grupo está conformado por algunos pintores y escultores como Luis Alberto Acuña, Pedro Nel Gómez, Gonzalo Ariza, Ignacio Gómez Jaramillo, Rómulo Rozo, José Domingo Rodríguez, Ramón Barba, Josefina Albarracín y Hena Rodríguez.

**Imagen 3.** Teogonía de los dioses chibchas.



**Fuente:** Luis Alberto Acuña (1974). Hotel Tequendama. Bogotá

Guzmán (Bolivia): pintor indigenista boliviano a quien se debe la recuperación del “indio” como valor estético en la pintura dentro de su país (M. A. Lozano, comunicación personal, 11 de

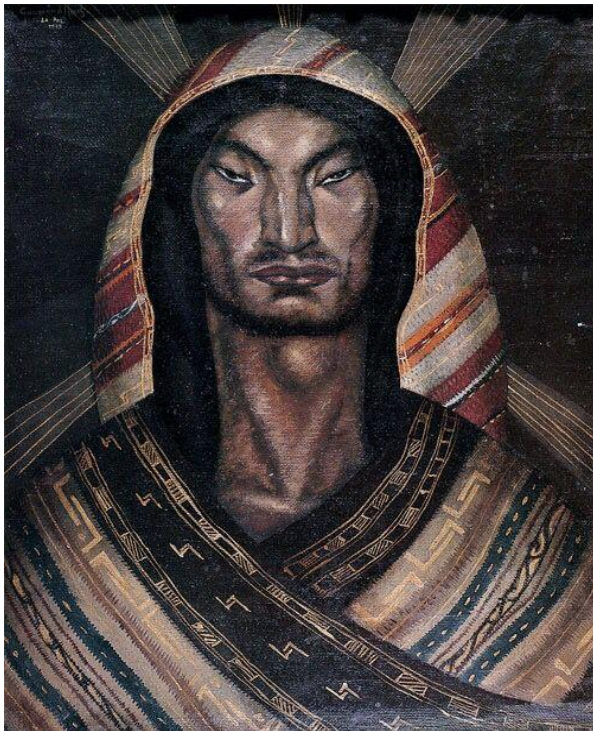


marzo de 2018)<sup>14</sup>. Pedro Figari (Uruguay): una de las figuras más destacadas de la pintura de América Latina, se caracteriza por su estilo propio y su voluntad americana. Sus temas más frecuentes son los patios coloniales o

escenas cuyos protagonistas evocan a la comunidad afro

(M. A. Lozano, comunicación personal, 11 de marzo de 2018)<sup>15</sup>

**Imagen. 3.** Cristo aimara.



**Fuente:** Cecilio Guzmán Rojas (1939). Colección Privada, La Paz.

**Imagen 5.** Cambacué.



**Fuente:** Pedro Figari Solari (1938). Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo.

Tarsila do Amaral (Brasil): máxima exponente en pintura de dos importantes corrientes culturales estrechamente relacionadas: la pintura Pau Brasil y el movimiento antropófago como parte del proceso de retorno a lo primigenio (Fundación Juan March, 2009).

<sup>14</sup> Tomado de diapositivas de presentación “Arte latinoamericano siglos XIX – XX”.

<sup>15</sup> Tomado de diapositivas de presentación “Pioneros de la modernidad I”.



Imagen 6. Cambacúá.



Fuente: Tarsila do Amaral (1929). Fundação José e Paulina Nemirovsky, São Paulo.

Por todo el territorio colombiano se han realizado trabajos relacionados a la investigación en el pensamiento indígena no sólo vinculados a la pintura, de igual manera podemos encontrar proyectos como “Estudio cultural de la perspectiva del arte del pueblo Arhuaco a partir de su

cosmovisión” (Arroyave, M. y Ricaurte, A. 2018), siendo este un trabajo objetivo que concluye que el arte, según los arhuacos, son saberes tradicionales regidos por la ley de Sein, que incluyen las actividades cotidianas, el pensamiento y las artesanías.

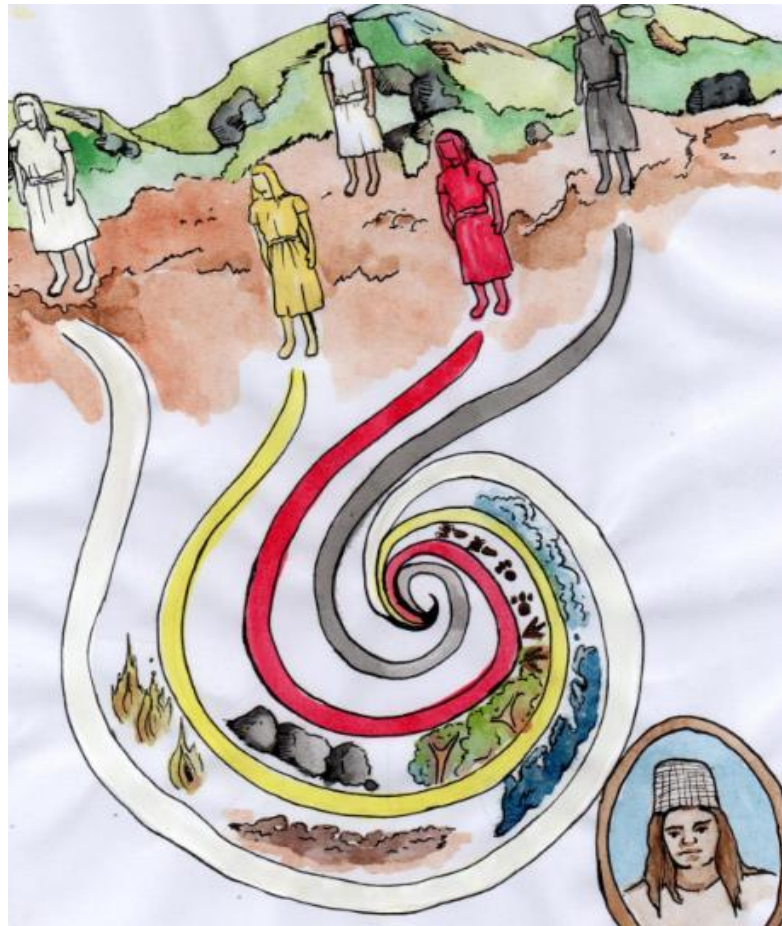


**Fotografía 1.** Jóvenes indígenas haciendo su labor en la asignatura de carpintería del colegio el CIED, Nabusímake, Pueblo Bello - Cesar. Fuente: Maricela Arroyave (2017).

Otro caso, es el del trabajo “Estudio de los colores o teñidos tradicionales desde el sistema de conocimiento ancestral de la comunidad indígena Arhuaca, del asentamiento de Simunurwa” (Hernández,

y Vásquez, 2019), cuyo objetivo fue hacer énfasis en la aculturación dentro de los colores y conocer el significado de estos para así preservar las tradiciones de los indígenas arhuacos.





**Fotografía 2.** Ley de origen. Fuente: Hernández, L. y Vásquez, J. (2019).

Y finalmente, está el trabajo en metales de Juan Manuel Rubio Dangond, quien en una de sus representaciones realiza tres figuras de un murciélago, dos de estas del emblema de Batman y la restante sobre los orfebres de la cultura tayrona. En

palabras del autor, es interesante que cualquier persona reconozca las dos primeras figuras y no sepan nada de la última, lo que denota mayor conocimiento de la cultura popular estadounidense sobre la cultura local.



Fotografía 3. Figuras de murciélagos.



Fuente: Juan Manuel Rubio Dangond (2022).

## Conclusiones.

De acuerdo con el objetivo principal, se logró realizar un análisis de los elementos que rodean la investigación de los pueblos indígenas para así poder comprenderlo, pasando desde apartados teóricos hasta llegar a la reflexión de que no podemos dejar por separado la ciencia y el arte.

Por otra parte, se busca brindar otra alternativa de producción científica sobre la perspectiva indígena, donde en varias ocasiones, toca desaprender para aprender, dejar por un momento de lado

nuestros conocimientos y técnicas occidentales para adquirir nuevo conocimiento sobre un fenómeno.

Para finalizar, respondiendo a las inquietudes ya planteadas, sí existen ejemplos de investigaciones basadas en prácticas vivenciales indígenas, sí existe un gran valor a dichas investigaciones debido a que busca interpretar la realidad más no describirla, y sobre los expertos, es obvio que son las personas mayores indígenas cuya sabiduría va mucho más allá de nuestra comprensión y



donde nosotros como mediadores intentamos explicar a los demás.

## Referencias.

Acuña, L. A. (1942). *El arte de los indios colombianos. Estudio crítico e histórico compuesto por Luis Alberto Acuña como aportación a la historia de las bellas artes en Colombia*. Ediciones Samper Ortega.

Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y multiplicidad*, 51-78. <https://shorturl.at/nqTSw>

Arévalo, L. P. (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. *Revista guatemalteca de educación*, 2(3), 195-227. <https://shorturl.at/Zvo48>

Arroyave, M. y Ricaurte, A. (2018). 'Estudio cultural de la perspectiva del arte del pueblo Arhuaco a partir de su cosmovisión'. Trabajo de grado. Facultad de Bellas Artes. Universidad Popular del Cesar.

Cajete, G. (1999) *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe, NM:

Clear Light Publishers.

Chilisa, B. (2012) *Indigenous Research Methodologies*. London: SAGE.

Corredor, A. (2017). ¿Azul-verde de qué? (Minica Mokorede). *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 12(21), 114-125.

<https://doi.org/10.14483/21450706.11902>

De Andrade, O. (1928). Manifiesto antropófago. *Revista de Antropofagia*, 1(1). <https://shorturl.at/N33ts>

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54),17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

Fundación Juan March. (2009). *Guía para comprender la exposición*. Tarsila Do Amaral. <https://shorturl.at/FEUS5>

Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI Editores México.

Hernández, L. y Vásquez, J. (2019). 'Estudio de los colores o teñidos tradicionales desde el sistema de conocimiento ancestral de la comunidad



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

indígena Arhuaca, del asentamiento de Simunurwa'. Trabajo de grado. Facultad de Bellas Artes. Universidad Popular del Cesar.

Hinestrosa, P. G. (1995). Arte precolombino, arte moderno y arte latinoamericano. *Ensayos: Historia y Teoría del Arte*, (1), 75-102. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ensayo/article/view/46327>

Marulanda, O. A. (2019). *El folclor de Colombia. Práctica de la identidad cultural*. Editorial: Artestudio.

Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit*, (15), 105-120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>

Reichel-Dolmatoff, G. (1991). *Los ika, Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia: notas etnográficas, 1946-1966*. Centro

Editorial, Universidad Nacional de Colombia.

Rocha, D. (2019). "Investigación creación y artes visuales". Ponencia presentada en el II *encuentro de investigación en artes. Arte, inclusión y memoria*. julio 18- 19, Valledupar. Cesar.

Rosental, M. & Iudin, P. (1965). Conocimiento. En el *Diccionario filosófico*, traducido del ruso por Augusto Vidal Roget. (3ra ed., pp. 80 – 81). En <https://www.filosofia.org/urss/dfi1965.htm>

Vasconcelos, J. (1993) [1925]. *La raza cósmica*. Madrid: CESLA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad.

Wilson, S. (2008) *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Winnipeg: Fernwoo



## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO UNA GOTA SOCIAL.<sup>16</sup>

Por: **Carolina Claros Ordoñez**<sup>17</sup>

*“Un hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oler, oír gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y los medios. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, debería convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo”*

Lowenfeld y Lambert Brittain. 1997, p.25.

40

### Resumen.

Esta narrativa relata la vivencia que se experimenta al orientar, una unidad temática en la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, ubicada en la ciudad de Popayán. Este ejercicio se experimenta en efecto en todas las licenciaturas de nuestra reconocida universidad con el propósito pedagógico de capacitar e instruir maestros hacia una didáctica del ejercicio del quehacer docente. La experiencia se narra desde la acción de ser guía y docente en el campo práctico en los contextos de la ciudad en la Licenciatura en Educación Artística de nuestra facultad, en la

cual me desempeño como educadora y que con honor afirmo ser egresada de la primera promoción en esta Licenciatura.

Vivencio y acompaño la experiencia semestre a semestre esta unidad formativa llamada Desarrollo de las Prácticas Pedagógicas I y II, es un ejercicio de formación integral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística esta unidad temática está relacionada con la integración de teorías, posturas epistémicas de la disciplina y su quehacer práctico de las expresiones artísticas y la pedagogía, que se

---

<sup>16</sup> Cómo citar: Claros, C. (2026). La práctica pedagógica como una gota social. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 40-47). Sello Editorial Ima.

<sup>17</sup> Universidad del Cauca, Docente Departamento de Pedagogía. Licenciatura en Educación Artística.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

ejerce en las diferentes instituciones educativa de nuestra ciudad, tanto rurales como urbanas.

Esto nos ha permite potenciar las capacidades pedagógicas, didácticas y metodológicas de los estudiantes en formación. En este sentido, se analiza, diseña, desarrolla y se crean planes de trabajo, de acuerdo con lo establecido en las instituciones y los lineamientos curriculares del ministerio de Educación Nacional, en concordancia con los grados, edades y necesidades de los contextos. Por ello, es indispensable acompañar estos procesos desde la creación de sus planeadores que develan los temas, logros, objetivos, metodologías y evaluación hasta la ejecución de estas.

A lo largo de la práctica, los factores claves que se consideran son, el desarrollo de la sensibilidad, percepción y creatividad. De los hallazgos surgen reflexiones continuas, a

### **Introducción.**

La experiencia vivida nace de las practicas pedagógicas que se llevaron a cabo en dos instituciones, ubicadas una en zona rural; Institución Educativa las Huacas y la otra zona urbana Institución Educativa el Mirador del municipio de Popayán departamento del Cauca. El

través de la experiencia, que se documentan en bitácoras.

El objetivo es fomentar expresiones que contesten a las necesidades del entorno, sus diversas prácticas y formas culturales desde las Artes. Esto ha generado grandes aportes y reflexiones de cómo se comprende la significancia de la labor pedagógica y la responsabilidad que tiene docente formador y aún más en el campo artístico.

Es crucial destacar que los docentes en formación, después de vivir estas prácticas en diversos contextos, se transforman en protagonistas fundamentales de narrativas. Esto genera un pequeño aporte social en nuestra ciudad de Popayán, como una misión auténtica y dedicada de un educador unicaucano.

**Palabras clave:** práctica, pedagogía, formación.

ejercicio fue realizado durante dos semestres (un año) consecutivamente con un mismo grupo de 10 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad del Cauca. El ejercicio docente durante este tiempo se dio con la finalidad de diseñar experiencias con propósitos de



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

facilitar proceso de formación en las expresiones artísticas e integrarlos en sus currículos de aprendizaje.

El contexto escolar, prácticas pedagógicas y rol del maestro en el hacer educativo; teniendo en cuenta después de una lectura de los contextos se crean estrategias metodológicas soportadas en las expresiones artísticas, dando un papel primordial en la formación integrar de niños y jóvenes. Ya que a través del arte se fomenta la creatividad, la imaginación, la sensibilidad, se construye y se rescata identidades, se fortalece la imaginación y se da el análisis crítico elementos fundamentales para fortalecer el autoestima que es una de los ejes fundamentales de un ser, como total necesidad de la niñez y la juventud Colombia actual.

El logro de este ejercicio se da tanto en lo individual como en lo colectivo, por otro lado, se logra que cada participante tanto niño, adolescente, maestros y universitarios fomentan el trabajo en equipo, el respeto a la diferencia y una integración conjunta.

Un elemento primordial es el de lograr que se integraran las expresiones artísticas en las diferentes materias de sus planes de clase y se transversalicen el saber y el aprendizaje.

Uno de los ejemplos fue que se

logró implementar una matemati- arte lúdica,

semillero de teatro, soy un actor, la física desde el concepto artístico, los primeros números desde el drama y la memoria, el canto y la dramatización en creaciones de obras de títeres y representaciones grupales. Aquí en estas vivencias estos estudiantes en formación se ven en ejercicio sobre su rol en el hacer educativo y formativo para otros.

Una práctica pedagógica es entendida según; Pérez (2016) como una actividad dinámica y reflexiva que considera los sucesos que acontecen en la interacción entre el estudiante y el docente, incluye la mediación didáctica antes, durante y después de la practica en el aula. Es entonces mirar que un currículo debe seguirse construyendo en el camino de la práctica, ya que las necesidades son diversas y variadas desde las vivencias en los contextos y sus currículos. Por tanto, debe tenerse en cuenta la planeación, la ejecución y la reflexión.

La pedagogía según Vigotsky (1978) es analizada como la ciencia de la educación que abarca diferentes ámbitos del conocimiento e intervenir pedagógicamente.

Según para nuestro padre de la pedagogía Freire (1992), propone una lectura crítica del contexto, viendo una esperanza en



las formas de construir una mejor vida ósea  
crear nuevas pedagogías.

## Hallazgos y aportes.

Implementación por primera vez del grupo de teatro, en el periodo 2025-I, como parte de acción en la segunda practica pedagógica de los estudiantes de séptimo semestre con la integración de diferentes estudiantes de la básica de diferentes grados de estudio. Nos permitió visibilizar el potencial transformado y discusión del arte en este contexto rural, llevando a cabo logros satisfactorios tanto para nosotros como para la institución educativa. E (1). (A. Sánchez, comunicación personal, 18 de abril de 2025)

La formación en educación artística en esta institución es muy escasa no le dan la importancia en sus currículos y planeaciones, debería se dé mayor intensidad considerando que los jóvenes tienen, gran potencial y aprecio por las artes.; como la danza, la música, el, canto, la pintura, la escultura entre otras. igualmente se observó escasos de recursos

materiales y espacios físicos no adecuados para la educación artística y aun se percibe como área de relleno y solo cultural. E (2). (M. Gómez, comunicación personal, 17 de junio 2025)

Se evidencia también la falta de seguridad de los jóvenes a enfrentarse al público, sienten pena y miedo al ser rechazados por los demás o que se burlen de ellos.

Manifestaron en una reflexión final y agradecieron a las maestras en formación por acompañarlos y enseñarles desde las artes y su diversidad, decían esperar con ansias que fuera el jueves por que venía el grupo de maestros a sus instituciones.

Durante este proceso las creaciones de los planes de aula se visionaron hacia un enfoque constructivista y una metodología de aprendizajes significativos en forma de talleres artísticos, que nos permitiendo tener una acercamiento y proceso más cercano a los estudiantes, logrando acompañar desde un



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

proceso personalizado de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

De este modo se logró evidenciar que al crear espacios artísticos integrados a las diferentes áreas del aprendizaje impacto de forma positiva a los estudiantes manifestando que habían aprendido y que les gustaban los espacios.

### **Metodología educativa.**

Dentro de la acción metodológica que se plantea desde el programa de Licenciatura en Educación Artística, está, la acción participante como aspecto clave en el proceso de formación docente, que indica la inmersión en el contexto escolar en el cual el docente en formación contará con un espacio, tiempo y docente externo a la Universidad que le permitirá trabajar en conjunto desde la experiencia y rol, interactuando con los y las estudiantes, propiciando una formación desde la educación artística que implique reconocer y dinamizar habilidades, destrezas en cada uno de ellos, según sus intereses, en un marco de educación liberadora y constructivista.

Como parte del Desarrollo de la Práctica Pedagógica e Investigativa se plantean las siguientes fases.

Tener en nuestras aulas estudiantes con

necesidades especiales se convierte en retos para nuestros maestros en formación, pues ya que nos invita a pensarnos la educación unos desafíos a lograr unos mundos posibles y otras miradas de cómo se aprende.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Evaluación de los procesos académicos y reflexionar sobre los resultados obtenidos versus los esperados dentro del hacer de la P.P.I

Diligenciamiento de los formatos diarios de campo, asistencia y consentimiento

### **Evaluación educativa.**

Se tiene en cuenta el proceso del desempeño en el trabajo práctico, cumplimiento y responsabilidad en el que hacer práctico en la escuela; teniendo en cuenta la calidad de sus trabajos, creaciones de planes de aula, las habilidades creativas para su diseño e implementación de las disciplinas artísticas, cumplimiento de horas y disciplina formativa en el proceso de

informado para el uso de imágenes, videos u otros

contenidos que resulten de la práctica y que aporten como evidencias al programa, este proceso será durante todo el desarrollo de la P.P.I.



enseñanza. También sus sustentaciones de forma reflexiva y dialógica. También se suma importancia que desde la experiencia se logre un impacto en el contexto los resultados en un espacio académico formal, en el cual se dé cuenta de la experiencia y aprendizajes que forjan el carácter profesional y humano de las y los Licenciados en Educación Artística.

## A manera de cierre, quiero finalizar con un poema de mi autoría.

### Una mirada en una voz.

Alumnos sin habla por miedo a prender.  
Incesantes a su curiosidad de chicos,  
inquietos de saberes volátiles.  
Aprendices detrás de un cuaderno.  
Alegres y felices en la libertad del patio de  
juegos.  
Sin toque, ni contacto social.  
Como juzgar si sabes,  
como evaluar si aprendes,  
cómo saber si disfrutas.

Como saber si en realidad sabes o no sabes,  
en la incertidumbre de tu aprendizaje.  
Sin ventajas o desventajas en el aula o fuera  
de ella.  
Materializamos una acción o transformamos  
una práctica.  
Del tapabocas al acercamiento  
o del sujeto a la barrera,  
como te desvela esta separación,  
de la incesante duda, de la práctica docente  
inacabada.

46

## Referencias.

Euscategui R y Pino, S (2014) *Re-pensando la formación de maestros. Una mirada desde la educación popular*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Biblioteca Unicauca.

Ferry G. (1990). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós. México.  
<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5445>

Ortega V, Piedad. La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, No. 46 (Enero–Junio, 2017); p. 69–79.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26>.

Walsh C. (2013). *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala. Quito. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

Parra, B., Escobar, M., Pulgarín, P., y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Prado C y Gutiérrez F. (s.f) *Las siete claves de la mediación pedagógica*. Universidad la



Salle                      Costa                      Rica  
[https://drive.google.com/file/d/1p246Gg4\\_JO8bM5eEdHUPTK0H1Hny1EZg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1p246Gg4_JO8bM5eEdHUPTK0H1Hny1EZg/view?usp=sharing)

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987).  
*Desarrollo de la capacidad creadora* (8.<sup>a</sup>  
ed.). Editorial Kapelusz.



## CIENCIART: INTEGRANDO CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN<sup>18</sup>

Por: Gerónimo Silvera Consuegra<sup>19</sup>

### Resumen.

Este artículo presenta el proyecto 'CIENCIART', una iniciativa pedagógica desarrollada por el grupo de investigación “Jóvenes alquimistas” de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, ubicada en el municipio de Baranoa, Atlántico. El proyecto surge como una respuesta directa a las dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la química, una asignatura que a menudo se percibe como abstracta, compleja y desconectada de la realidad cotidiana. Ante este panorama, se propone una estrategia innovadora basada en la integración del arte como herramienta didáctica para facilitar la comprensión conceptual, aumentar la motivación y promover una participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un enfoque metodológico cuantitativo, se desarrolló una investigación de tipo descriptivo en la que participaron 35 estudiantes de grados sexto y décimo. Las actividades implementadas incluyeron dramatizaciones, creación de maquetas, ilustraciones científicas y composición de canciones con contenido químico. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario que evaluaba comprensión, motivación y participación, analizado con base en frecuencias.

Los resultados evidencian que la incorporación del arte tuvo un efecto positivo en los estudiantes: la mayoría manifestó una mejor comprensión de los conceptos tratados, mayor interés por la química y un incremento en su involucramiento en clase. Además, se fortalecieron habilidades transversales como

---

<sup>18</sup> Cómo citar: Silvero, G. (2026). Cienciart: integrando creatividad y conocimiento en la educación. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 48-55). Sello Editorial Ima.

<sup>19</sup> Institución Educativa Francisco José de Caldas – Baranoa, Atlántico Correo: [querotambo@gmail.com](mailto:querotambo@gmail.com) Celular: 3232886084.



la creatividad, el trabajo en equipo, la expresión oral y la autonomía. Estas evidencias permiten concluir que el arte, lejos de ser un recurso complementario, puede desempeñar un papel central en la enseñanza de las ciencias. El presente artículo ofrece una reflexión sobre la importancia de adoptar metodologías interdisciplinarias que

reconozcan al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento, promoviendo su participación como generador de saberes, y no solo como receptor de contenidos.

**Palabras clave:** arte, ciencia, educación, química, aprendizaje.

### Introducción.

La enseñanza de las ciencias enfrenta el reto de despertar el interés del estudiante, conectar los conceptos científicos con su vida cotidiana y permitir que construya el conocimiento de forma activa y significativa. Entre las asignaturas más retadoras en este sentido se encuentra la química, percibida en muchos contextos escolares como una materia abstracta, difícil y desconectada de la realidad. Esto genera una baja motivación por aprender, dificultades en la comprensión de conceptos y una participación limitada en clase.

Frente a esta situación, resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que transformen las dinámicas tradicionales y promuevan experiencias educativas más inclusivas, creativas y motivadoras. En esta línea, el arte emerge como un recurso pedagógico con

alto potencial para resignificar la enseñanza de las ciencias. La expresión artística, en sus diversas formas (teatro, música, pintura, modelado), permite representar conceptos, procesos y fenómenos desde el lenguaje simbólico, sensorial y emocional. Esto abre la posibilidad de vincular el conocimiento científico con la experiencia vital de los estudiantes.

El proyecto 'Cienciart', desarrollado por el grupo “Jóvenes alquimistas” de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, tiene como propósito integrar el arte en la enseñanza de la química, haciendo uso de metodologías activas y recursos expresivos para facilitar el aprendizaje. El presente artículo recoge el proceso investigativo, los fundamentos teóricos, el diseño metodológico, los hallazgos y las



reflexiones surgidas a partir de esta experiencia.

La investigación parte de la pregunta: ¿cómo puede el arte ser incorporado de manera efectiva en la enseñanza de las ciencias en los estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas para hacerla más accesible y significativa para ellos? Desde un enfoque cuantitativo

descriptivo, se diseñaron actividades pedagógicas interdisciplinarias y se evaluaron sus efectos en el aula. La experiencia aquí sistematizada ofrece una mirada alternativa a la enseñanza de las ciencias, promoviendo un modelo educativo centrado en el estudiante como sujeto activo, creativo y constructor de sentido.

### Elementos teóricos y metodológicos.

El marco teórico de este trabajo se fundamenta en los aportes de la pedagogía crítica, la educación artística y la didáctica de las ciencias. Desde estas perspectivas, se reconoce que el aprendizaje se potencia cuando los contenidos se vinculan con el contexto, las emociones y las experiencias previas del estudiante. El aprendizaje significativo enfatiza la importancia de relacionar el nuevo conocimiento con estructuras cognitivas ya existentes. En este sentido, el arte actúa como mediador, facilitando la conexión entre lo abstracto y lo concreto.

Fortea (2009), citado por Orellana (2017), sostiene que una metodología didáctica eficaz debe estar centrada en el estudiante, fomentando la construcción del conocimiento mediante el

diálogo, la exploración y la creatividad. Asimismo, Ramos Gaona (2013) destaca la comprensión lectora como herramienta clave en la enseñanza de las ciencias, la cual puede ampliarse mediante otros lenguajes como el visual, el corporal o el musical.

En el ámbito de experiencias previas, Cabrera-Patiño y Ospina (2012) desarrollaron el proyecto ArteQuim, en el cual utilizaron el arte como vehículo para facilitar la enseñanza de la química en educación básica. Su propuesta evidenció una mejor comprensión de conceptos y mayor interés del estudiantado. Por su parte, Fontalvo y Meneses (2022) realizaron una revisión sobre estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las reacciones químicas, destacando la utilidad de situaciones



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

problema, trabajo colaborativo y materiales didácticos creativos.

En cuanto al diseño metodológico del proyecto Cienciart, se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. La población objeto de estudio estuvo conformada por 35 estudiantes de grados sexto y décimo de la I.E. Francisco José de Caldas, quienes participaron voluntariamente. Se diseñaron actividades pedagógicas basadas en el arte, entre ellas: dramatizaciones de procesos químicos, creación de maquetas del átomo, ilustración

del ciclo del agua y composición de canciones con fórmulas químicas.

La recolección de información se realizó mediante cuestionarios estructurados que evaluaron tres dimensiones: comprensión de contenidos, motivación hacia la asignatura y nivel de participación. Las respuestas se analizaron por frecuencias y porcentajes, permitiendo identificar tendencias y patrones en la percepción estudiantil. El proceso fue acompañado por docentes y asesores del programa ONDAS, quienes brindaron orientación metodológica.

## Hallazgos y discusión.

Los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios reflejan un impacto positivo del proyecto Cienciart en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la química. En la dimensión de comprensión, la mayoría de los estudiantes indicó que las actividades artísticas les ayudaron a entender mejor los conceptos. Entre las estrategias más valoradas se encuentran las dramatizaciones, que permitieron representar visualmente reacciones químicas, enlaces atómicos y transformaciones de la materia. La creación de modelos tridimensionales del átomo facilitó la asimilación de

estructuras abstractas. Este resultado está en concordancia con lo planteado por Cabrera-Patiño y Ospina (2012), quienes evidenciaron que el arte puede actuar como una vía para traducir conceptos científicos complejos en experiencias sensoriales accesibles para los estudiantes, favoreciendo así la comprensión conceptual.

En relación con la motivación, una gran parte de los estudiantes afirmó sentirse más interesado en la asignatura tras participar en las actividades del proyecto. Este interés se tradujo en una actitud más proactiva hacia el aprendizaje: mayor disposición a participar



en clase, curiosidad por los temas tratados y entusiasmo por las tareas propuestas. La composición de canciones sobre la tabla periódica o los tipos de enlaces se convirtió en una experiencia divertida, dinámica y formativa. Este hallazgo se articula con lo señalado por Fortea (2009), citado por Orellana (2017), quien resalta que una estrategia didáctica efectiva debe responder a los intereses, contextos y características del estudiante, permitiendo que este se involucre activamente en su proceso formativo.

La participación también mostró un aumento significativo. El estudiantado señaló sentirse más involucrado en las dinámicas de clase. El uso del arte promovió un entorno colaborativo, donde cada estudiante encontró un rol acorde con sus habilidades. Algunos se destacaron por su expresión corporal, otros por la pintura, la escritura o la interpretación musical. Esta diversidad enriqueció el proceso educativo y permitió una mayor inclusión. Esta observación concuerda con lo expuesto por Ramos Gaona (2013), quien subraya la importancia de emplear múltiples lenguajes y formas de representación en la enseñanza de las ciencias, para fomentar una lectura más crítica, interpretativa y creativa de los contenidos.

Los hallazgos coinciden también con lo planteado por Fontalvo y Meneses (2022), quienes destacan que las metodologías activas y creativas potencian el aprendizaje significativo al involucrar al estudiante en situaciones reales y motivadoras. Además, la estrategia de aprendizaje basada en el arte contribuyó al desarrollo de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. El aula se transformó en un espacio más participativo, dinámico y respetuoso, donde el error fue asumido como parte natural del proceso de aprendizaje. Esta transformación coincide con una visión pedagógica centrada en el estudiante como sujeto autónomo, crítico y creativo.

Finalmente, se identificó una mejora en la autoestima de los estudiantes. Aquellos que solían tener dificultades en la asignatura encontraron nuevas formas de aprender y demostrar lo aprendido. Esta experiencia permitió que los saberes científicos fueran apropiados desde diferentes lenguajes, fortaleciendo la autonomía y la identidad académica de los participantes. Tal como lo plantea Orellana (2017), las estrategias que parten del reconocimiento del estudiante como protagonista de su proceso de



formación propician aprendizajes más profundos, duraderos y humanos.

## Conclusiones.

El proyecto Cienciart demostró que es posible transformar la enseñanza de la química mediante la integración del arte como estrategia pedagógica. Esta propuesta permitió a los estudiantes comprender conceptos abstractos de manera significativa, estimular su motivación hacia el aprendizaje de las ciencias y participar activamente en el aula. El uso de recursos artísticos facilitó la expresión creativa, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.

La investigación evidencia que las metodologías interdisciplinarias, centradas en el estudiante, promueven ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Al reconocer al estudiante como sujeto activo, se favorece su rol como protagonista en la generación de saberes y no solo como receptor pasivo de información. Esta visión requiere también una transformación del rol docente, que debe convertirse en mediador, facilitador y diseñador de experiencias educativas significativas.

Además, la implementación de estrategias artísticas favorece la inclusión educativa, permitiendo que estudiantes con distintos estilos de aprendizaje se sientan partícipes del proceso formativo. La diversidad de lenguajes expresivos empleados en el proyecto, como el teatro, la música y las artes visuales, ofreció oportunidades para que cada estudiante encontrara un canal propio de comunicación y comprensión. Este enfoque ayuda a superar barreras asociadas con metodologías homogéneas y tradicionales, que muchas veces excluyen o invisibilizan a quienes no se adaptan al modelo dominante de enseñanza.

En el marco de una educación transformadora, propuestas como Cienciart permiten revalorizar el papel de la sensibilidad, la estética y la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través del arte, los contenidos científicos adquieren sentido, se vuelven más cercanos y estimulan la reflexión crítica. Este tipo de experiencias educativas pueden ser clave para fomentar una cultura científica ciudadana, donde los saberes no solo se memoricen, sino



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

que se comprendan, se disfruten y se compartan.

Finalmente, esta investigación abre la puerta a futuras exploraciones que articulen ciencia, arte y pedagogía en distintos niveles educativos. La continuidad de estas experiencias requiere del compromiso institucional, la formación docente permanente y la voluntad de innovar desde el aula, con el fin de garantizar una educación integral, pertinente y con sentido humano.

Se recomienda

replicar esta experiencia en otras instituciones, adaptándola a diferentes niveles y contextos, así como fortalecer la formación docente en metodologías activas. Finalmente, Cienciart constituye una invitación a repensar la educación científica desde la creatividad, la sensibilidad y la emoción, haciendo de la escuela un lugar para vivir y construir el conocimiento con sentido y propósito.



## Referencias.

Cabrera-Patiño, L., & Ospina-Ospina, D. (2012). *ArteQuim: Unidad didáctica que transversaliza la química con el arte*. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/8f3b8530-4923-4cbb-b045-0b2d7fadec35/content>

Fontalvo Asprilla, F., Meneses Villagrà, J. A., & Caballero Sahelices, M. C. (2022) Revisión bibliográfica sobre la enseñanza y aprendizaje del concepto de reacción química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4) 1353-1382. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2664](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2664)

Orellana Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 1–23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v7n1/1659-4142-eci-7-01-00134.pdf>

Ramos Gaona, Z. R. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21022/43731062.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



## MIGUELINA, LA FORASTERA. BAILA EL RIO Y SU MEMORIA COMO RESULTADO DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CREACIÓN.<sup>20</sup>

Por: Carlos Alberto Vasquez Rodríguez <sup>21</sup>.

56

### Resumen.

La miguelina es un texto dramático danzado (danza narrativa) que contara la historia de miguelina esparza, mujer que vivió en Barrancabermeja y fue protagonista de la vida comunitaria en el barrio cardales, lugar que habitaron emigrantes en las orillas de los caños de esta ciudad.

Un texto en donde se evidencia más de tres años de averiguaciones, testimonios y el proceso de creación de la obra, donde nació, sus amores, sus días citadinos y su muerte, en el contexto geográfico y de hechos históricos que marcan la vida y el desarrollo del magdalena medio. Se escuchan los cantos bailados o bailes cantados que serán los ejes inspiradores y narrativos de la dramaturgia, es importante resaltar esto porque allí está la

esencia de la historia cuando se trata de valorar la ancestralidad de los pobladores del territorio, el río, las mujeres, y la fiesta, son hechos significativos, que contextualizan, la vida de miguelina, que es también la vida de los habitantes de las orillas del río magdalena.

Aquí proponemos la investigación creación como una herramienta de averiguación y consolidación de productos creativos e innovadores en contextos de valoración de lo propio de lo ancestral como evidencia para el presente.

**Palabras clave:** Laboratorio de investigación creación, escénicas, pedagogías, didácticas, estrategias, metodologías.

---

<sup>20</sup> Cómo citar: Vasquez, C. (2026). Miguelina, la forastera. baila el río y su memoria como resultado de procesos de investigación creación. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 56-74). Sello Editorial Ima.

<sup>21</sup> Profesor del programa de Licenciatura en Artes Unipaz. correo electrónico: [cvasquezrodriguez17@gmail.com](mailto:cvasquezrodriguez17@gmail.com) [carlosalberto.vasquez@unipaz.edu.co](mailto:carlosalberto.vasquez@unipaz.edu.co) Celular.3112877735



## Introducción.

A lo largo de estas líneas usted descubrirá un mundo de voces, tradiciones y memorias de los pueblos que habitan las orillas de los pueblos del Rio Grande De La Magdalena, su gente es la portadora de mil historias que viajan y pueblan el territorio, pero además, aquí encontraremos una forma de hacer investigación creación desde nuestra ancestralidad, como forma de indagación y como bitácora del presente, para hoy, ante la urgencia de evidenciar, documentar y compartir hallazgos metodológicos que nos permitan seguir creando y aportando a la memoria académica del territorio y del país.

Un cuerpo memoria, una metodología que describe el recorrido en contextos de

creación sensibilidad y lugar un universo de lo femenino y de los emigrantes que poblaron las orillas de esta geografía humana y una obra que más que un resultado sigue siendo la apertura a un universo mágico, real, vivo y en resistencia que permite su supervivencia aun en contextos de guerra y olvido.

Espero que disfruten cada línea y cada aprendizaje, cada pregunta no resuelta, cada imagen todavía borrosa e incrustada en el alma de un lugar donde hay miles de miguelinas cantándole a la vida para transformar su comunidad y de un rio que se niega a ser olvidado, mis palabras son su reclamo, su fiesta y su memoria.

## Elementos teóricos y metodológicos.

La metodología por desarrollar en la indagación es de tipo cualitativa, que busca que el educando construya y entienda la realidad, desde la interacción y reflexión.

Uno de los elementos dispendiosos, en este tipo de indagación son los

enfoques o paradigmas, que reúnen diseños la secuencia de pasos y métodos a utilizar durante la investigación. Como orientación metodológica de este trabajo, se consideró pertinente el diseño etnográfico que se ubica dentro de los enfoques cualitativos de



investigación. Este se aplica en la etnografía, concepto que se expuso en el apartado correspondiente al marco teórico. Para hacer etnografía se emplean dos técnicas de trabajo de campo: la observación y la entrevista.

La observación es un ejercicio de paciencia y juicio en donde se evidencia y se detalla todo lo necesario para hacer una descripción rica en detalles. Mientras se observa se participará de los fenómenos de estudio, lo que se llama Observación Participante.

En este momento de las decisiones metodológicas es importante decir que estamos en los procesos de investigación creación basados en las artes para esto miremos algunos textos definiciones y modelos que aportan nuevas miradas a este campo:

Los modelos de Investigación Basada en las Artes surgen desde dentro de los métodos cualitativos de investigación. Según Patricia Leavy 2009 (citada por Piccini, 2012), los investigadores cualitativos se han dado cuenta que “no simplemente recolectan información y escriben”, sino que “componen, orquestan y tejen”. Tanto los métodos cualitativos como los artísticos, son holísticos y dinámicos y ponen en relevancia el proceso tanto como el producto (p.4).

Algunas de las características de la IBA es la capacidad de describir, explorar y descubrir, así como poder ser compartida con diversas audiencias (por no ser “elitistas”) y basarse fundamentalmente en un diseño de investigación inductivo, que puede llegar a múltiples significados, a diferencia de los métodos cuantitativos positivistas que, históricamente, han escondido la posibilidad de obtener múltiples significados proponiendo “verdades universales”. (Leavy, 2009, p.10). En contraposición, partiendo de la premisa de que “toda investigación es una narrativa en primera persona” (ídem.), la OBA presenta verdades, parciales y contextuales, ofreciendo múltiples significados posibles y favoreciendo la colaboración. (Piccini, 2012, p.4).

La IBA se basa en tres pilares básicos: el literario, el visual y el performativo; éste último se refiere a la práctica (artística) como parte del proceso de investigación, y, en general, incluye una o varias de las siguientes posibles formas representacionales:

- Narrativas cortas
- Novelas
- Formas de escritura experimentales
- Poemas
- Collages
- Dibujos



- Pinturas
- Performances (Leavy, 2009 citada por Piccini, 2012, p.4-5)

## Antecedentes.

• A lo largo de mi carrera como un investigador de las formas narrativas, desde mi formación como comunicador y como artista, he intentado consolidar una forma de hacer que permita contar de manera más contextualizada las historias de nuestra cultura ríana, de nuestras gentes y nuestros pueblos. Contar a través de la indagación y creación de danzas narrativas utilizando el cuerpo, la música y la danza, cómo los acontecimientos de la vida y la muerte se vuelven historias particulares y representaciones colectivas en las que las anécdotas, las intenciones vitales, las inquietudes, los personajes, provocan cuestionamientos de la vida misma, para el espectador de hoy.

• Las narraciones con los cuerpos y las palabras de la danza tradicional expresan historias que apelan a la sensibilidad y a la cotidianidad para descifrar acontecimientos significativos en una comunidad, de ahí que la forma en la que se da la

manifestación artística es determinante en la construcción de dramaturgias desde la danza tradicional, que al representarse permiten narrar para otros la vida de la comunidad a través de la mediación que genera el cuerpo al danzar, al poner en escena las anécdotas de hombres y mujeres, los hechos míticos y fantasiosos, las realidades y cotidianidades que tejen el presente para los nuevos públicos.

• La búsqueda de otras formas de contar las experiencias de vida de los pueblos desde una mirada tradicional, ancestral, hacia una lectura contemporánea vigente, ha dado lugar al encuentro con algunos escritores que como antecedente, hablan de danzas narrativas, o de danzas experimentales en las que, a partir de técnicas del teatro como la improvisación y la caracterización desde la danza folclórica, es posible contar historias y hechos de un lugar, una región o un país.

**Antecedentes y referentes del mundo de la danza narrativa, danza teatro, teatro danza.**



- Los encuentros con diferentes autores componen una trama de antecedentes entre los que se destacan las propuestas de Carlos Saura (citado por Manrique, 2021), quien propone una relación entre la imagen y la danza para la narración de historias que se establecen a través de diálogos con tradiciones y vivencias populares de las que se destacan elementos del simbolismo que permiten a Saura proponer alegorías críticas sobre hechos particulares de la historia de España antes y después de la dictadura de Franco, que son narrados por los cuerpos, la música, los silencios entre escenas que evidencian una dimensión dramática que se relaciona con el neorrealismo, en cuanto a la forma en la que se compone la trama narrativa de su exposición vivencial y atraviesa la materialidad fotográfica o cinematográfica de su propuesta.

- Las propuestas de Pina Bausch (citada por Vásquez, 2006) relacionadas con la danza expresionista o abstracta, permiten considerar la danza como una apertura en la que la representación es puesta en límite a través de las relaciones entre los colores y las formas que sustentan la concepción de una danza posmoderna, en la medida en la que no solo cuestiona los lugares de manifestación de la danza, pues al apelar a materias naturales como la tierra, el agua, flores

secas, la irrupción de la música concreta, para la puesta en escena de las narraciones que trama entre los cuerpos, establece diálogos con la cotidianidad que permiten su ruptura, de esta manera, las propuestas de Bausch rompen la linealidad de la narrativa para generar una experiencia post dramática.

- En el contexto colombiano la obra de Jacinto Jaramillo (citado por Parra, 2015) se propone a través de una comprensión de la danza desde una filosofía del cuerpo que se propone en diálogo con la naturaleza y los sentimientos, de esta manera Jaramillo establece relaciones dialógicas con las tradiciones de la danza y la música en Colombia que genera una ruptura con la comprensión e interpretación folclorista de las expresiones dancísticas populares, para destacar su dimensión crítica, en la medida en la que las danzas exponen narrativas vivenciales de los hechos a través de los cuerpos.

- A partir de su filosofía del cuerpo propone una escuela del movimiento natural en la que se trata de conocer la relación entre cuerpo y naturaleza para la reconstrucción crítica de las danzas regionales, que se sustenta en una concepción y comprensión del territorio que rebasa el referente



“nacional” que las reduce a “folclorismo” para inaugurar perspectivas coreográficas críticas que establecen las tradiciones dancísticas populares en las artes contemporáneas.

- A nivel regional las propuestas artísticas de Winston Berrío Zapata en Bucaramanga se caracterizan por la exposición de narrativas que cuentan las tradiciones que se entretajan por las historias de vida de las comunidades y pueblos con los que ha establecido una relación en la que las experiencias, memorias y vivencias de los habitantes dialogan con las dimensiones sociológicas, teatrales, coreográficas para su composición.

- La concepción de danza narrativa de esta manera presenta una serie de conceptos en movimiento, en este sentido refleja el devenir de una crítica a la representación de las tradiciones que resignifica la concepción del drama y el lugar del cuerpo en los acontecimientos que expone.

- La espontaneidad de la cultura popular del río, lo festivo y la resistencia, como conceptos que permiten sustentar las concepciones y prácticas de investigación creación dan lugar a la composición de la obra Miguelina la Forastera, que se propone como una dimensión de encuentro entre

las diferentes memorias y acontecimientos de las vidas de las cantadoras del Magdalena Medio, considerado como el lugar que da profundidad al contexto en el que se proponen las narrativas que los cuerpos exponen.

### **Danza, teatro, etno, experimental.**

- En palabras del maestro Winston Berrío, danza, teatro, etno, experimental son los términos que han definido nuestro trabajo creativo desde la creación de “Tierra Viva” en 1995, donde tratamos de contar la historia de Agustín Ferreira Martínez y su esposa Manuela (personajes imaginarios) con los cuales quisimos sintetizar las características de la cultura tradicional santandereana.

- Nuestra intención no era reconstruir una danza o un ritual sino reunir un compendio de expresiones, literarias, musicales, coreográficas y demográficas de vestuario, parafernalia, usos y costumbres dentro de un marco histórico, para contar la historia regional, sin embargo, el problema sobrepasaba las posibilidades de la danza folclórica o tradicional escénica ya que queríamos ir más lejos.

- Lo anterior nos obligó a echar mano de los medios de que dispone el teatro, la



literatura y el cine para desarrollar un todo escénico donde cupieran sucesos y expresiones culturales integradas para componer una perspectiva de la identidad cultural santandereana. Estoy hablando de la creación de un argumento: “el qué queremos contar” y su dramaturgia: “el cómo lo vamos a hacer”, con la intención de exponer de forma clara, coherente y estética el pensamiento y la cultura del contexto, que al utilizar los códigos de la música y danza tradicional como medios expresivos en un contexto teatral y de experimentación hace posible la resignificación de la tradición, la recreación de sus significados y la creación de sus sentidos.

- El proceso implicó una investigación histórica en todos los ámbitos, que nos ofreció una ubicación temporal y espacial, las características de forma, estilo, color y textura de la utilería, el vestuario, la escenografía y pautas para la construcción de personajes y situaciones, exigiendo un equipo creativo alrededor de una idea con una dirección artística definida.

- Hasta el momento la danza folclórica se contentaba con rescatar formas coreográficas tradicionales y concebir coreografías que pudieran sintetizar sus principales características: pasos

de rutina, figuras, interpretación, pero nuestra intención era ir más allá, poder hacer un cuadro no solo de la danza sino de la cultura, el momento histórico y el espacio dentro del cual se daba. Para esto era preciso que la danza asumiera responsabilidades narrativas, como sucede en la realidad: Una pareja celosa no baila un torbellino de la misma forma que si estuviera contenta y lo haría diferente si lo hace en una pelea de gallos, en un patio a medianoche o en las fiestas en la plaza del pueblo.

- En la vida real los acontecimientos históricos se dan en el desarrollo de actividades cotidianas, la chispa prendida por Manuela Beltrán incendió el Socorro un día de mercado y sus llamas se esparcieron en forma de chisme, cuento, copla, verso o tonada por toda la provincia. El amor tiene diferentes escenarios, la labor agrícola, el comercio, la fiesta, la batalla o la cama, según los leguajes musicales, coreográficos, escenográficos y de vestuario que utilicemos; entonces no hacemos nada diferente de los que han venido haciendo otros creadores escénicos como Antonio Gades interpretando a Lorca, Jacinto Jaramillo con el “Petro Azul”, Delia y Manuel Zapata con el teatro anónimo representado por obras como “Rambao”, “El Bolívar Descalzo” y “Atabi”.



- Otro elemento diferenciador con el trabajo tradicional en danza folclórica de reproducir y reproducir tratando de ser una copia de la realidad, es asumir un conjunto de conceptos generados en la vida misma, pues conlleva asumir un riesgo, un lanzarse a lo desconocido, pensando que es la mejor forma de llevar a cabo la obra en cuestión, acercándonos a las demás artes donde el ámbito experimental y de búsqueda de la diferencia y la originalidad parte de premisas o hipótesis creativas que se confrontarán estéticamente en los resultados.

- ¿Porque experimentar con los códigos tradicionales? Cuando un hecho cultural popular se sube al escenario, debe sufrir una serie de ajustes para poder cumplir con las exigencias de la escena, una de ellas es el tiempo, los ritos, fiestas y demás actividades de una comunidad y sus situaciones particulares que tiene duraciones extensas (horas, días, semanas, meses o años) que en escena deben durar minutos.

- El otro es el espacio, una historia que se desarrolla en sesenta años tendrá infinidad de escenarios que deben resumirse o sintetizarse en símbolos escenográficos que los representen. Pero adicionalmente porque los tiempos dramáticos son diferentes a los tiempos ritmo-coreográficos,

había que lograr una sincronización de los dos.

Lograr que la marcación teatral lograra el respaldo musical y de movimientos necesarios para ser creíbles. Además, está la necesidad de perfilar los personajes: nuestro antagonista no bailará igual si su perfil psicológico se define como hiperactivo, mandón y pendenciero o cerebral, tímido y vengativo, y así con todos los personajes.

- Esto implica jugar con los pasos de rutina, alargarlos, suspenderlos, ampliarlos o recortarlos buscando variaciones sobre el patrón tradicional, tratando de no alejarse demasiado de él, pero también jugar con el tiempo de la música específicamente, de forma que se convierta en catalizador de la actuación y creador de los ambientes necesarios para las diferentes situaciones. De esta forma fue necesario entonces que el compositor hiciera música con los ritmos tradicionales, pero solucionando las necesidades dramáticas de la obra.

- Afortunadamente, la música tradicional se ha desarrollado mucho y en nuestro país se encuentran magníficos compositores y arreglistas como Petrona Martínez, Victoria Sur, Zully Murillo, Leonor González Mina conocida como La Negra Grande de Colombia, Edson Augusto



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores



Velandia Corredor, Totó la Momposina, Ernesto Ocampo, Froyber Maya, Francisco Zumaqué, entre muchos otros que están haciendo magia con la música colombiana, indicándonos el camino y proporcionándonos un cantidad de material de increíble calidad, que muchos jóvenes coreógrafos apenas están atreviéndose a utilizar por miedo a transgredir las leyes de la pureza tradicional.

- Si la danza teatro exige el manejo adecuado de la música, la danza, el teatro, la escenografía, los medios audiovisuales, la historia, la geografía, el diseño, la concepción sobre el patrimonio tangible e inteligible para realizar una propuesta; el equipo y director deben estar preparados para ello, lo mismo que el grupo de intérpretes, y esta es una de los grandes impedimentos para el desarrollo de la danza tradicional para la escena en Colombia, la falta de una preparación profesional que les ofrezca a los jóvenes artistas, herramientas para una percepción y apreciación más aguda y estética de su trabajo.

- El arte contemporáneo desmitificó la técnica y el talento, de forma que lo importante no es la forma sino el contenido “la idea”. Este concepto ha acercado las diferentes técnicas y estilos de la danza, hoy día un coreógrafo toma los

ingredientes de su composición del menú

universal del movimiento, es tanto así que una propuesta contemporánea puede no implicar una técnica o estilo específico, ni siquiera una fusión de estos, sino que puede desarrollarse fuera de toda referencia. En muchas obras actuales los bailarines-creadores tienen que construir el lenguaje específico para la obra que van a interpretar, en laboratorios donde negando hasta su formación parten de cero en busca de códigos y movimiento nuevos que sirvan a la intención creativa que persiguen.

- Aquí las danzas étnicas o tradicionales se han convertido en una fuente de inspiración y exploración creativa para muchos creadores internacionales. No podemos quedarnos atrás esperando que creadores foráneos tomen nuestro patrimonio para explotarlo como suyo, ya lo han hecho con nuestras plantas medicinales, nuestros productos agrícolas, nuestra música y literatura.

- Pero aun cuando solucionamos nuestros problemas de formación están los de la financiación, producción y mercadeo de los productos dancísticos, pues debido a sus elevados costos cuestionan los presupuestos destinados a becas que ofrecen, por ejemplo, 50.000.000 de pesos, cuando la producción



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

puede costar el doble, o como en el caso de la música compuesta, arreglada, instrumentada, grabada y editada específicamente para una obra, el costo puede rebasar fácilmente esa suma, sin considerar la inversión en pago a los bailarines, el diseño y construcción de la escenografía, diseño y confección del vestuario, la promoción y publicidad, el transporte a los festivales.

- En relación con el contexto de promoción de la producción que se sustenta en estos fondos, el proceso de difusión y circulación en festivales en donde lo importante no es la calidad sino la cantidad, y en los que, por ejemplo, se solicita participar en un desfile para luego reducir las obras a diez minutos de presentación, no solo se

rebaso lo presupuestado, sino que además se devalúa las obras al no reconocer el proceso investigativo y la preparación de sus participantes, quienes además deben en algunos casos asumir costos de alojamiento, pues hay contextos en los que debido a la falta de estructuras adecuadas o a la falta de inversión en espacios culturales adecuados para ofrecer alojamiento, los grupos tratan de descansar en colegios o malos hoteles, situación que se agrava cuando los escenarios para la presentación no tienen condiciones técnicas de ningún tipo y en un contexto en el que el posible público no quiere invertir en una boleta, a menos que sea un concierto vallenato o un stand up comedy.

## Hallazgos y discusión.

Este proceso tiende a ser una evidencia, con la cual se observan todos los elementos que conforman la vida y obra de Miguelina la forastera, a través de los momentos más relevantes e importantes, que quedan enmarcados en los cuadros del desarrollo de cada escena. Por otro lado, es pertinente que el equipo artístico y la comunidad puedan comprender lo fundamental que es conocer la historia artística y cultural de este personaje

femenino que, ha logrado

aportarle a la construcción de identidad a este territorio mediante sus cantos y bailes, que, a través del tiempo, han permitido brindar una narrativa local y rica que contribuye considerablemente al folclore del Distrito de Barrancabermeja.

Es así como, para la producción de esta obra, fue necesario ahondar en las memorias que aún existen de este personaje, a través de la participación y dialogo con las personas



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

que llegaron a tener y han tenido conexión con aquellos individuos que alcanzaron a interactuar con miguelina la forastera. Misma que logró mezclar la vida del Magdalena Medio y su música proveniente del instrumento vocal con el cual cantaba historias y tradiciones orales que a su vez, funcionaban como la narrativa que vestía de identidad cultural a los pobladores, puesto que estos conversaban e interactuaban con individuos de otros pueblos de la región, sobre aquellas historias fantásticas que no solamente se transmitían por la voz de los acontecimientos encontrados por cada poblador, sino que también por medio de las notas musicales melodiosas y entonadas por la música y el ritmo proveniente de Miguelina la forastera.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es esencial resaltar que el Distrito de Barrancabermeja sufre un fenómeno social que ha logrado ralentizar el crecimiento del patrimonio inmaterial, esto en reflejo del bajo interés y desconocimiento de los mismos pobladores del territorio, acerca del papel que cumplen estos personajes históricos con el desarrollo social, educativo, político, económico, artístico y cultural; ya que la población cuenta una diversidad de recursos naturales que sirven como escenarios en los cuales se

han conformado tantas narrativas e historias de vida, como también, aquellas que dan paso a la preservación de personajes tanto mitológicos como de leyendas que buscan comunicar sentimientos, emociones y momentos que pueden llegar a ser parte del crecimiento cultural de las futuras generaciones, en manifestación del trabajo las personas que tienen como misión mantener vivas estas tradiciones orales, musicales y narrativas que hacen parte de la creación de una identidad propia de esta región.

Miguelina la forastera, es un trabajo que debe seguir despertando el interés e incentivando a las mentes de los niños, los cuales, son aquellos individuos que van a permitir extendiendo la vida de todos los personajes que han contribuido con el folclor local del territorio, como también de los jóvenes, adultos y demás personas que tienen como deber, inculcar estas creencias y tradiciones orales para el beneficio en general de la cultura y el arte del Distrito de Barrancabermeja.

Sufrí el frío del miedo que cala hondo, me enfermé. Sé que nadie supo más de él. ¿Soy hombre después de esta traición? Soy el que no fue, el que permanecerá callado. Sé que ya es tarde y me da miedo perder la vida



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

por los caminos de este mundo. Pero entonces, que por lo menos, cuando me llegue la hora de la muerte, me pongan también en una canoíta de nada, en esa agua que no para, de orillas anchas: y, yo, río abajo, río afuera, río adentro. (Guimaraes Rosa, 2008).

El río grande de la Magdalena atraviesa de sur a norte las cordilleras y el alma de este país, llevando en sus aguas las historias de pobladores milenarios, indígenas, hombres y mujeres que hacían en sus aguas la vida misma. Así como se movía en su recorrido, de esta manera, llevaba los siglos, los tiempos, en sus playas y en sus entrañas de pescados y mohanas.

Desde hace algún tiempo me enrede con él, el río, con su gente y sus paisajes además lo que significa para la vida del territorio y del país, contar, narrar sobre lo que los habitantes vivimos y lo que sucede en los lugares que el río toca, invade y, humedece. Se volvió importante.

No bastaba saber de sus muertos y de sus transcursores resacos y contaminados por otros que no lo amaban, es necesario navegar en sus profundidades y encontrar los hombres anfibios de falsa borda y de los amores en tiempos del cólera de Gabriel García Márquez y del silencio de sus almas ahogadas por ellos,

los otros, que no sabían de sirenas o sobrevivientes.

Allí también había fiestas, celebraciones, cantos y tambores, y detrás de los rituales y los bailes de mujeres y hombres de lugares y navegaciones, llegue un día de fiesta de santos y de milagros, conocí de San Martín, de la original y del Corpus Cristi, “santo bendito, santo adorado, santo bendecido, haceme el milagro”, y están dentro de mí, se encendió una forma de comprender, entender el universo que el río me enseñaba con su gente y sus señales, palmas, cuerpos que entonaban cantos de arrullo y de salve, santos que desfilaban en calles polvorientas de rostros negros y mestizos que recitaban salves y penas para reclamar un milagro o agradecer la fe de la última batalla de santos contra balas, aquí encontré un lugar para averiguar.

Un pueblo en la montaña venera el cuerpo de Cristo, una fiesta milenaria de una gran presencia indígena que se hizo a un lado para ver pasar el silencio de los canallas que no permitían celebrar a su tierra ni a sus santos ni tampoco a su vida cotidiana, santísima original, San Martín de Loba, la virgen de Gamarra, son algunos de los santos que pueblan estos lugares, y que por supuesto después de los místicos y mágicos de otros y



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

de milagros se canta y se festeja se emborracha y se encubren los rostros de los participantes para ser mojiganga y fiesta.

Todo esto hace que hoy y siempre intente escribir más de los habitantes de las fiestas de nosotros que existimos en estos lugares para comprender un universo majestuoso de los pobladores que viven en los infiernos y la fiesta entre los santos y la vagabundería de una mujer prieta, de tambores y cantas.

Y escribo no solo como un observador que hace letras, escritos, cartas de naufragio, sino además como un participante de las fiestas, me confieso trashumante de sus aquelarres de rebeldía y santidad, que hacen que esta región sea única, vagabunda de

### El río y la verdad.

Se dice que algunas tribus le llamaban Guacahayo o «río de las tumbas», pues en sus aguas arrojaban a sus muertos.

El río fue violentado y con eso la gente fue muerta desterrada, todo se rompió invadido y callado, el silencio pobló los lugares la desconfianza y zozobra llegó por el río invadiéndolo todo rompiéndolo todo.

colonizadores que intentan robar lo poco que queda, pero las gargantas y los secretos de las fiestas siguen existiendo como un don que no pueden acallar.

Escribo porque sí, por que es urgente, necesario, pertinente obligatorio, es una lección de la memoria de lo que no queremos que nos lo quiten es nuestro y es lo que nos queda para ser, en medio de la matanza.

Cuando ya no quede nada, los ecos de procesiones ancestrales y milagros, de cantos de navidad, arrullaran la vida de los de hoy de los que están y tal vez inicien a leer los escritos anónimos de quienes alguna vez vivimos a orillas del río.

Eso no se pregunta hasta los santos protegieron a la gente en los pueblos dicen que la original salió con su manto a proteger a los pobladores y detener balas de los de cualquier lugar para salvar a la gente, la gente del río, de siempre todo cambio, volver a pescar, cultivar, sentir la presencia de la sospecha y la miseria en las calles polvorientas o ir a los pueblos y en las paredes



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

ver los agujeros encerrarse en las noches con velas ocultos y no dormir en la casa.

Claro que, si el río, el territorio fue violentado y los cuerpos rotos flotaban en esos lugares arrullados silenciosos por los rituales de la muerte, río sangrado y que se alimentaba de carroña las entrañas de los peces de sus mitigas aguas, ocultos diluidos y su cauce se aumentaba de las lágrimas de los pobladores de las mujeres que lloraban y lloraban, lloraban y lloraban a sus esposos, a sus hijos, a sus esposas despedazados por la muerte y el terror.

Ese territorio sagrado de vida de los Yariguies, el Arli, el río del pez, hasta en sus fiestas fue silenciado, las balas al aire, y ellos corren a ocultarse, agachados, sin poder decir ni hacer nada solo correr.

Pero ellas no se fueron, sus voces se acallaron, solo para sus muertos, y el campo tenía dueños y patrones, las vías se cerraron y fueron caminos de amenazas y desaparecidos, nada fue igual, el río se fue secando, dejando más playas, se fue alejando, desapareciendo, el río dejó de ser río para ser un chorrillo de melancolía y de recuerdos, que no permitió volver a vernos y saber del otro nos alejaron nos dividieron nos hicieron pobres no jodieron la vida.



El río, el territorio, fue violentado, invadido, roto, golpeado, quien le devuelve a el río su cultura, su vida, quien deja que la memoria no olvide, y las aguas con el tiempo se volvieron a unir como por pedazos desde el alma y desde los ecos lejanos de los que cuentan y siguen llorando los muertos y las almas del río, no se puede olvidar el río y el territorio lo violentaron lo irrespetaron lo saquearon desde el alma desde sus músicas y atarrayas desde sus voces y canciones desde la felicidad para dejar solo olvido vacío y sin mohana.

El terror no cesa, siguen persiguiendo los que cantan y bailan los que con su voz siguen reclamando por la vida por los desaparecidos por la pobreza por esa humanidad que nos duele tanto y se llena de tantos olvidos, río del alma que corre como huyendo de todo y de nada sigue guardando secretos mientras no te olvidamos y cantamos a tus orillas sigue tu curso para bañar tanta violencia y ser como la lluvia cantaros de bien para la vida y la dignidad. Ceremonia de melancolías, resistencia de no olvido y consagrar la vida en tus aguas sana mi río en las voces de tus pobladores que viven celebrando la vida en tus orillas. Eterno vivo mi río.



Vuelve a casa, cercano sin miedos, en los brazos de ellas, que cantan y arrullan, esperanzados, limpio para seguir en tu curso

mágico río de los muertos celebra la vía de las almas que forjan el presente.

### Conclusiones.

A partir de la evidencia recolectada, diré que, ante la inminente necesidad de que los pueblos conserven su memoria a través del tiempo para que sus habitantes puedan recordar aquellos sucesos que vivieron en el pasado o recrear momentos que cambiaron su sentido de vida y explicarse el porqué de sucesos actuales que les ocurren (pues existen personas que viven el presente y otras que viven en un pasado que se torna en historia añorando tal vez aquellos momentos que no volverán), se hace necesario desarrollar la memoria colectiva; esto se consigue a través de la literatura, fotografías y herramientas multimedia que permiten hacerse a una idea de lo sucedido y que conserven inherente la memoria de estos pueblos. De ahí que nos surja la necesidad de cultivar el presente, preservando aquellos momentos y lugares, y de recordar aquellas personas que impactaron en el pasado de nuestros pueblos, y con ello forjar un presente fructífero donde la juventud aprenda de ellos y de su pasado. De aprender de nuestro patrimonio inmaterial, de nuestras tradiciones y habilidades;

ya que, estas están presentes en las vidas de quienes los heredamos, pues el estilo de vida que llevamos se deriva de dichas tradiciones consciente o inconscientemente.

Y en ese esfuerzo por proteger y conservar la historia de la cultura de la población barranqueña esta obra de investigación creación ha surgido como una estrategia para la divulgación de los valores ancestrales, de la cultura del río desde las voces de sus intérpretes y de los bailes cantados como manifestación cultural de los pueblos del Magdalena Medio colombiano; y la transformación de nuestro patrimonio intangible, haciendo un esfuerzo por recordar y transmitir la historia y tradiciones a los jóvenes; a algo tangible, por medio de un evento de divulgación en donde los asistentes pueden sumergirse en los recuerdos y sonidos del patrimonio; ya que, lo que le da valor a esa memoria es el sentido de identidad; para ello se construyó una pieza de creación artística, desde la investigación - creación y a través de la expresión escénica como aporte



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

al reconocimiento de las músicas, las cantadoras, fiestas y rituales de los pueblos del río del Magdalena Medio colombiano, donde el texto se volvió canción, verso y tonada, para ser interpretado a lo largo de la misma dramatización. Así mismo; he querido hacer de este trabajo un homenaje a mi recuerdo por ellas; las cantadoras, que son las que tienen la memoria, la voz de los pueblos del río, por su historia y la música inspiradora de los versos más hermosos de vida y resistencia en tiempos de los muertos, cabe resaltar que el elemento común a todas estas músicas es, sin duda alguna, el protagonismo de las mujeres. Son ellas quienes, con sus juegos de voces, lideran la música; son ellas las que deciden que canción entonar, cuándo empieza y cómo termina, así como la intensidad con que se interpreta; y en especial a la memoria de Miguelina, La Forastera, mujer cantadora que vivió en Barrancabermeja y fue protagonista de la vida comunitaria, por lo cual en esta dramaturgia se narra su vida y obra.

Por las razones ya expuestas y como parte de la etapa de reproducción se realizó el registro de las vivencias y experiencias de aquellas mujeres cantoras pertenecientes a agrupaciones musicales tradicionales, en donde se pudieron conocer detalles importantes que no existen en los

libros, mediante las conversaciones que se tuvieron con ellas, gracias a las entrevistas realizadas que permitieron enriquecer la información acerca del personaje femenino Miguelina, La Forastera, como también de otros relatos relacionados a la misma; y en base a ello se realizó el guion de la pieza a dramatizar, se convocó a músicos, cantantes, bailarines de las agrupaciones de danzas de Barrancabermeja, y se escogió el repertorio musical que acompañaría cada escena.

Posteriormente se llevó a cabo la producción de la obra Miguelina, La Forastera, teniendo en cuenta la interpretación de la información recolectada con base a los sujetos de estudio que colaboraron en la divulgación del contexto cultural de la época, en relación a los relatos y personajes que hacían parte de la misma, con el fin de promocionar la cultura del río y el papel que juegan estas cantoras con el desarrollo y la salvaguarda de la identidad del territorio; de este modo se realizó el montaje o puesta en escena y los ensayos que se llevaron a cabo durante 2 meses en donde participaron 20 bailarines y 6 músicos; se realizó la divulgación y publicidad del evento donde se presentaría la obra (en forma de bailes cantaos, donde la música como práctica humana pone en escena de manera viva los



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

bailes cantaos), a través de redes sociales y páginas, finalmente se presentó la dramaturgia, en el Centro Comercial San Silvestre para toda la comunidad barranqueña el día 3 de noviembre (donde se estrenó) y el 7 de noviembre en el marco del festival de teatro “A ver teatro” en su quinta versión; la obra fue acompañada en vivo por el grupo Son del Río Felipe Siderol y el grupo de Fontalvo, además de las cantadoras que participaron en los momentos de la misma pieza, Otilia Ahuevara, Nelfrido Matos, Katherine Amaris, Mandys y Alejandra Enciso. Gracias a todos los integrantes que hicieron parte de la investigación creación y al apoyo del Ministerio de Cultura, se logró cumplir con la beca de creación en los tiempos y con calidad, invirtiendo en cada uno de los rubros diseñados, se logró un espectáculo que habla de nosotros de nuestra historia y de sus pobladores con calidad, con su música, con sus actores y bailarines, una experiencia maravillosa, de gran valor para el presente, afianzando las identidades y acercando otros públicos a conocer las músicas y nuestras historias de poblamiento y realidades, cumpliendo con el objetivo principal de este trabajo.

Así mismo, se logró registrar la mayor parte de este proceso documental, artístico y cultural mediante la realización de

una bitácora de campo, que compone archivos multimedia (fotografías y videos) y el presente documento con el fin de continuar estudiando los sucesos que hacen parte de la historia del territorio, y como mejorarlos en el desarrollo de las escenas que enmarcan el tiempo de la vida y obra de Miguelina, La Forastera, esto con el fin de evidenciar todo el trabajo realizado.

En definitiva, este trabajo se presenta como una forma de hacer investigación-creación desde nuestra ancestralidad, que sirva de bitácora para el presente, ante la urgencia de evidenciar, documentar y compartir hallazgos metodológicos para seguir creando y aportando a la memoria académica del territorio y del país. Esta obra de investigación-creación con cuerpo escénico, que tiene como finalidad fortalecer las identidades regionales, a través de un laboratorio de creación interdisciplinar, donde el cuerpo comunica la memoria con el presente, desde el arte y la creación, se espera sirva de ejemplo, motivación e inspiración para otros artistas y estudiantes para que al igual que yo se interesen por seguir contando estas historias que forman parte de nuestros pueblos y de nuestras vidas, para reafirmarse en su propia historia, por medio de cantos y danzas en los cuales la voz de los ancestros se



hace presente, consolidando alternativas que posibiliten el crecimiento del patrimonio cultural, a través de las diferentes presentaciones artísticas, como salvaguarda de lo inmaterial, contando las historias de nuestra cultura, nuestras gentes y pueblos en contexto; haciendo de la vida y la muerte historias narrativas que por medio del cuerpo, la música y la danza representen una mirada

del pasado que deja en la escena las anécdotas de hombres y mujeres, hechos míticos y fantásticos, realidades y cotidianidades que se tejen en la vida de las comunidades para el presente, para los nuevos públicos, para el espectador de hoy.

### Referencias.

Becerra Ostos, S. J. (2009). Paramilitarismo y neoliberalismo en Barrancabermeja: el caso de la privatización de Ecopetrol 1980-2000. *Ciencia política*, (7), p. 125-149. <file:///C:/Users/DISE%20C3%91O/Downloads/Dialnet-ParamilitarismoYNeoliberalismoEnBarrancabermeja-3663242.pdf>

Bénard Calva, S. (2016). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad autónoma de Aguascalientes.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Tráiler - Tocó Cantar*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8RZ7C-0lWlw>

DanzaMinCultura. (3 de septiembre de 2009). *Expedición Sensorial por el Magdalena Medio – 2009*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=I\\_oa1oJWF60](https://www.youtube.com/watch?v=I_oa1oJWF60)

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Díaz, D. M. (2015). *Tambora "Renace una flor" - Homenaje Barrancabermeja*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yW9PLSuN9tA>

Feliu, J. y Lajeunesse, S. (2007). *Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía*. Athenea Digital (12), p.263.

Forero, O. (26 de abril de 2013). *Rito y tradición: la voz femenina en los arrullos y currulaos del Pacífico sur*. Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/rito-y-tradicion-la-voz-femenina-en-los-arrullos-y-currulaos-del-pacifico-sur/>

Franco Duque, L. F. (2011). *El Latir del Río*. <http://ferfranco.art/composiciones/el-latir-del-rio-2/>

Giraldo, J. L. (2019). *El agua de abajo*. Literatura Random House. <https://books.google.com.co/books?id=TpepDwAAQBAJ&pg=PT115&lpg=PT115&dq=>



[Con+las+caracolas+vamos+a+bailar+que+vi+va+Sim%C3%B3n+Bol%C3%ADvar+que+nos+dio+la+libertad.&source=bl&ots=nrmTF\\_nY1&sig=ACfU3U28-iVOditDT1vEdf0d0hbinbO72Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjGoMbu-eL5AhXXTDABHWuJBZMQ6AF6BAGlEAM#v=onepage&q=Con%20las%20caracolas%20vamos%20a%20bailar%20que%20viva%20Sim%C3%B3n%20Bol%C3%ADvar%20que%20nos%20dio%20la%20libertad.&f=false](https://www.youtube.com/watch?v=r47M9wT6bAU)

Grupo Folclórico la Llorona Loca de Tamalameque. (2018). *La Forastera*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4MDYhJmw-oU>

Guimares Rosa, J. (2008). *La tercera orilla del río y otros cuentos*. <https://es.slideshare.net/lesalvar/11-cuentos-de-guimaraes-rosa>

Manrique, E. (2 de abril del 2021). *Carlos Saura y la danza*. *informato 360*. <https://informato360.com/2021/04/02/carlos-saura-y-la-danza/>

Otero Prada, D. (2015). *Historia de la fundación de Barrancabermeja y el papel del petróleo*. Uniciencia. <https://docplayer.es/11554907-Historia-de-la-fundacion-de-barrancabermeja-y-el-papel-del-petroleo-diego-otero-prada.html>

Parra, R. (11 de noviembre de 2015). *'El potro azul': una profunda mirada a la obra del maestro Jacinto Jaramillo*. MinCultura. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/el-potro-azul-una-profunda-mirada-a-la-obra-del-maestro-jacinto-jaramillo.aspx>

Pelias, R. J. (2004). *Una metodología del corazón*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press

Pérez, C. A y Vásquez, C. A. (2022). *Miguelina- obra artística la forastera UNIPAZ 2022* copyright. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r47M9wT6bAU>

Piccini, R. (2012). *Investigación basada en las artes: marco teórico para T.E*. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la República Oriental del Uruguay. <file:///C:/Users/DISE%20910/Downloads/INVESTIGACION%20BASADA%20EN%20LAS%20ARTES.pdf>

Rojano, O. A. (2013). *La tambora está viva: música de la depresión Momposina*. Editorial la Iguana Ciega.

Rojas Pretel, A. (24 de septiembre de 2012). *Laboratorio de Investigación Creación en el Magdalena Medio*. <http://adrianarojaspretel.blogspot.com/2012/09/laboratorio-de-investigacion-creacion.html>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquía.

UNESCO ETXEA. (2004). *La UNESCO y el patrimonio mundial*. <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf>

Vásquez Rocca, A. (10 de junio de 2006). *La danza teatro de Pina Bausch*. *Danza Ballet*. <https://www.danzaballet.com/la-danza-teatro-de-pina-bausch/>

Velandia, E y Lizcano, A. (2022). *Fracking y Shopping*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KOBz8xktaGI>



## SOBRE LA DOCENCIA, LA AUTODETERMINACIÓN Y EL SER EDUCABLE.<sup>22</sup>

Por: Boris Alfonso Salinas Arias <sup>23</sup>

75

### Resumen.

El presente capítulo es un texto de reflexión que parte de un ejercicio de aula realizado como docente en los cursos de Pedagogía de la Universidad del Tolima y en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. La discusión se centra en si el contexto es o no

determinante en el rumbo que cada sujeto toma para su vida y en la labor del docente como guía que acompaña a sus estudiantes a que descubran su poder de autodeterminación.

**Palabras clave:** autodeterminación, pedagogo, docente cuidador.

I

“No crezca mi niño, no crezca jamás, los grandes al mundo le hacen mucho mal”.  
(Cabral, m0s03,1999).

¿Somos las personas producto de la maldad o la bondad del mundo? ¿Estamos destinados a ser lo que la sociedad quiere que seamos?, con esas preguntas inicia una de mis

clases de pedagogía que toma como punto de reflexión la frase de Rousseau “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Cómo citar: Salinas, B. (2026). Sobre la docencia, la autodeterminación y el Ser educable. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 75-82). Sello Editorial Ima.

<sup>23</sup> Docente de planta de la Escuela Normal Superior de Ibagué adscrito al Programa de Formación Complementaria; fundador y director del grupo de Investigación en Educación y cultura y del Simposio de Educación Artística de la Corporación Ima. Correo: [boris.salinasarias@gmail.com](mailto:boris.salinasarias@gmail.com) celular: 3177421377.

<sup>24</sup> Después de buscar fallidamente el origen de la frase en los textos de El Emilio o sobre la educación, El contrato Social y El discurso del origen de la desigualdad entre los hombres, recurrí a la IA de ChatGPT para que me ayudara a encontrar el texto fuente,



La sentencia del autor ginebrés ha sido controvertida y ampliamente debatida, cosa que parece no cambiar a pesar del tiempo pues aún hoy suscita una acalorada discusión en las aulas de clase de los docentes en formación, lo que demuestra no solo que el pensamiento de Rousseau ha envejecido bien, sino que la polémica en torno a si el hombre es determinado por su contexto o hacedor de su propio destino sigue vigente.

Las reflexiones de la clase sobre el tema son amplias. Una vez una chica contó que, dentro de su familia, el hermano menor fue quien menos necesidades tuvo, siempre fue el consentido, en casa todo se le dio, pero al llegar a la universidad encontró malas amistades con quienes descubrió la plata fácil, se inició en la venta de sustancias ilícitas y cayó preso cargando droga en su carro; según él, había sido víctima de un montaje. Cuando su familia fue a la universidad se dio cuenta de que él era conocido como el jibaro o expendedor de drogas del sector (Diario de campo, 2025). Quizá el problema fue que desde niño se acostumbró a que todo era fácil, no sabía lo

que era tener dificultades, ni mucho menos afrontar las consecuencias de sus actos. Aunque tuvo una “buena” crianza, posiblemente su amor por las comodidades y la opulencia fueron más grandes.

En mi caso, crecí en un barrio popular de clase baja donde la mayoría de los chicos no teníamos padre, solo contábamos con nuestra madre quien era cabeza de familia. Recuerdo que al llegar a los 13 años muchos de mis compañeros empezaron a robar adornos navideños; no los podían vender después de robados debido a que se dañaban al arrancarlos de las fachadas de las casas, pero lo que les interesaba no era el dinero. Lo que en realidad llenaba su fascinación era la adrenalina de sentir que estaban robando.

Claro, todo eso era en un barrio popular en el que muchos veían como ídolos a los jóvenes ladrones y malandros del sector que tenían entre 18 y 25 años, que mantenían allí sin trabajar, con sus novias, motos, comida y dinero, elementos que pueden deslumbrar a

---

el resultado fue que, al parecer, Rousseau no la dijo textualmente, sino que la frase es una síntesis contemporánea de sus ideas posiblemente anónima. Bien vale la pena buscar

quién fue el primero en sintetizar de manera tan clara esta idea.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

los pre y adolescentes a quienes en esa etapa les empieza a interesar las chicas.

Años después muchos de esos amigos terminaron siendo ladrones, algunos murieron jóvenes en medio de actividades poco sanas y otros cuentan con varios ingresos en la cárcel. Lo curioso es que entre esos amigos hubo quienes no tenían ninguna necesidad económica, contaban con sus padres, pero disfrutaban el tema de la “adrenalina”. Empero, también tuve amigos que crecieron con muchas carencias y son las personas más honradas y trabajadoras que conozco.

¿Puede la cultura y los pares influir en nuestra percepción del mundo? ¿No es cierto que durante la infancia la adultez se presenta como el ideal a alcanzar, pero que a medida que crecemos ésta se vuelve decepcionante?

Un día estaba dando clases en una escuela del barrio Combeima, un sector marginado de la ciudad de Ibagué. Esta escuela conectaba a una casa cuya ventana se abría hacia el patio de recreo. Yo daba una clase de música folclórica a niños entre 8 y 12 años en el patio cuando un joven abrió la ventana y empezó a consumir droga a la vista de todos los que estábamos en la

escuela. Los niños parecían no percatarse del olor intenso

que arrojaba el humo de esta droga fumada, ni prestarle atención al joven que los veía tocar instrumentos de percusión mientras se drogaba; los adultos acompañantes ni siquiera se sorprendieron. El único horrorizado era yo, a quien le parecía inaudito que algo así ocurriera a la vista de tantos menores y adultos.

La ética y lo moral corresponde a construcciones sociales y tienen interpretaciones propias que obedecen a cada cultura. El homicidio, por ejemplo, es una práctica abiertamente rechazada en diversas religiones y las sociedades han desarrollado leyes y castigos para quien atenta contra la sagrada vida del otro. Sin embargo, en tiempos de guerra, el otro termina encarnando el mal que atenta contra el “nosotros”, por tal, su muerte, más que un pecado o atentado, es una necesidad: matar no es ahora un pecado sino un acto de heroísmo en el que acabar con la vida del enemigo es igual a conservar la vida de los propios.

Cuando el otro deja de ser un adversario para encarnar la maldad absoluta, la ética de la guerra o no-ética (como la describe Maldonado-Torres, 2007), desemboca en el



deber de dar muerte al enemigo, su feminización y violación pasan a ser parte de un código para robar su hombría y descendencia, son ahora una forma de colonizar la estirpe del enemigo con la descendencia de los guerreros y héroes que triunfan en combate.

De la misma manera, aquel sábado de clase, el único perturbado y fuera de sí era yo, pues para los demás adultos y niños el consumo de drogas en la ventana que daba a la escuela estaba bañado de normalidad; igual lo era cuando algunos chicos blancos de la escuela del resguardo Nasa Wes'x de Planadas Tolima hablaban de irse a la guerrilla en el ya lejano año 2010 (Esquivel y Salinas, 2015); o como cuando mis amigos de infancia planeaban robar arreglos navideños para sentir una emoción fuerte.

En clase, un estudiante dice: “no estoy de acuerdo con eso de que el mundo lo amolde a uno, cada persona decide qué quiere ser” (Diario de campo, 2025).

Algo aparentemente evidente en estos relatos es la capacidad de elección de sus diferentes actores, pero ¿hasta qué punto esa capacidad está velada? ¿los niños de la escuela podían escoger la

normalidad en medio de la cual crecieron? ¿los chicos reclutados por los grupos armados de verdad tienen poder de decisión? En estos relatos, todos los menores están imbuidos en una realidad social que condiciona cualquier decisión al contexto en el que viven, es decir, la cultura influencia de manera compleja como sociedad corruptora, de acuerdo con Rousseau. Sin embargo, hay un momento en el que se deja de ser niño y adquirimos capacidad de elección, una grieta desde la cual podemos pronunciar lo que queremos hacer.

Ninguno de nosotros escogió cuándo ni en qué familia nacer, no elegimos nuestro nombre, posición económica, nacionalidad ni contexto social, tampoco decidimos la crianza que recibimos, la escuela a la que fuimos, ni las cosas buenas y malas que nos dejó el mundo durante nuestra infancia, ni la que nos dejará en el futuro en medio de la adultez.

Lo único que podemos decidir es qué hacer con ese conjunto de traumas, marcas, defectos y virtudes que somos, cuál camino seguir, cómo gastar nuestra energía vital. Por eso somos lo que decidimos hacer, pues, aunque haya un pequeño margen de



maniobra, tenemos capacidad de autodeterminación. En otras palabras y parafraseando a Sartre (1966), cada uno es lo que hace con lo que los demás hicieron de nosotros.

Esta reflexión de Sartre (1966) señala el final de la infancia, pues la capacidad de

decidir sobre nuestro destino nos hace independientes y libres. Es el rito de cierre de la niñez y el punto de inicio de la adultez, marca el despertar de la consciencia caracterizado por el dejar de ser sujetos de las decisiones de otros para empezar a ser sujetos de nuestra propia determinación.

## II

“La prueba de moralidad de una sociedad es lo que esta hace por sus hijos”  
(Bonhoeffer, sf, citado en Eakin, 2022, m0s22).

En una conferencia el profesor Armando Zambrano (2014; 2013) explicaba que en el mundo griego el pedagogo era un esclavo encargado de llevar al niño a la escuela. Los griegos escogían al esclavo cuyo carácter y personalidad les parecía adecuado y lo designaban pedagogo, pero no solo acompañaba al niño, sino que tenía la facultad de elegir los cursos y asignaturas que éste tomaría allí.

Sin embargo, en el pedagogo no caía la labor de simple acompañamiento. Llevar al niño a la escuela, tomarlo de la mano, porta consigo el acto de acoger, que es admitir la compañía de alguien y refugiarlo;

acompañar, que significa existir junto al otro; y de guiar, que quiere decir caminar adelante mostrando el sendero (DRAE, 2025); todo eso, por lo menos durante el camino que une a esos dos organismos fundamentales de toda sociedad: la familia y la institución educativa.

Por su parte, el Magíster era la persona encargada de dar el conocimiento, es decir, era el experto que portaba el saber sabio y lo transmitía en el acto educativo, como acción que proviene del verbo educare, que significa hacer crecer y criar al niño en cuerpo y alma, lo que conlleva a los actos de alimentar y nutrir; y a su vez descende de la palabra educere, que significa guiar o conducir, pues



quien educa guía y eleva al educando más allá de lo material (Bárcia, R. 1881). A la basta complejidad de estos verbos, criar, nutrir, guiar, acompañar, acoger, hacer crecer, se le suma uno que también define a la educación y muestra la fragilidad de la vida humana, el de cuidar.

Un día cualquiera, Cura se encontraba modelando una figura de tierra en la orilla de un río; al terminarla llegó Júpiter a quien Cura le pidió que llenara la escultura con su aliento de vida. Luego de esto, Cura y Júpiter comenzaron a discutir sobre quién debía darle un nombre, discusión a la que se sumó Tellus, quien era la diosa de la tierra de cuya superficie, Humus, estaba hecho el nuevo ser. Ante los intereses contradictorios de los tres, Saturno se sumó como mediador y juez para dirimir el conflicto (Higinio, 2009).

El veredicto fue claro y coherente: como Júpiter dio el aliento de vida, el alma del nuevo ser debía regresar a él cuando muriera y así morar en el mundo de los espíritus; como el cuerpo estaba hecho de Humus, su nombre sería Humano; y respecto a Cura, como había sido quien lo había hecho, estaría destinado a protegerlo mientras viviera (Higinio, 2009). Y es que la vida es frágil, tan frágil, tan fácil de

perder, que necesita constantemente de Cura o Cuidado, que significa asistir y proteger (DRAE, 2025).

En la actualidad es difícil separar las palabras pedagogo y maestro, pues en el ejercicio mismo del antiguo esclavo de la pedagogía que guiaba y escogía los cursos que aprendía el niño, este era un actor clave que propiciaba las tareas de nutrir y criar. Además de esto, como a Cura, al docente se le ha cargado la labor de cuidar de sus estudiantes mientras comparten su tiempo juntos, educándose mutuamente, como dice Freire (2005), y por supuesto, el docente también debe ser un intelectual que conoce de su disciplina y es autoridad, no solo por ostentar un rol cada vez más policivo, sino porque debe ser autor, como quiera que la investigación y producción del conocimiento son parte de las exigencias actuales de la docencia.

¿No pueden las labores del Cuidado desbordar la labor docente? ¿En qué momento termina el rol del maestro, el de enseñar conocimiento, y empieza el del pedagogo? Ambas se fusionan en el ejercicio constante de aula. El maestro enseña las operaciones matemáticas básicas y el pedagogo surge cuando el niño se frustra y su



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores



autoestima empieza a afectarse; el maestro prepara su clase y crea material para enseñar sobre la célula en Ciencias Naturales, pero el pedagogo toma el mando cuando el niño llora porque algún compañero se burló o lo golpeó. El maestro explica cómo funcionan las reglas de la escuela (comprendiendo que la ley también surge como una forma de proteger a los más débiles) y a la vez cuida cuando enseña al niño a lavarse las manos y mantener su higiene personal.

Como la vida es tan frágil, la labor cuidadora del pedagogo en la escuela es fundamental, pero el pedagogo no se puede convertir en el enfermero que cuida a un paciente, pues la tarea lo desbordará. En ese sentido, cuando el docente identifica casos que sobrepasan su quehacer, todo el sistema educativo y de protección de la infancia deben actuar acudiendo con sus profesionales competentes, es decir, con el médico, el psicólogo, el terapeuta, el trabajador social, para que los niños sean cuidados adecuadamente, pues el pedagogo es desbordado constantemente en las problemáticas multidimensionales vividas en la escuela.

El pedagogo brinda una especie de primeros auxilios dentro del aula,

identifica problemas y anomalías, acoge, guía, acompaña y ayuda al niño a crecer, pero no puede recetar, ni hacer un examen de optometría, ni mucho menos una valoración psicológica, ni obligar al padre de familia a que se haga responsable de sus hijos, al tiempo que es intérprete de lengua de señas, prepara material en braille, publica investigaciones en inglés, estudia una tercera lengua para obtener su doctorado, se actualiza constantemente y fuera de eso, lucha, para que el Estado le reconozca su derecho de ascender en la carrera docente, mientras saca dinero de su bolsillo para darle materiales a los estudiantes, arregla aquella teja rota para que no entre el agua en el salón de clases, hace actividades y recolecta dinero para el mantenimiento físico de la escuela.

No es tarea del maestro convertirse en el Estado para garantizar todos los derechos del niño. Sí lo es el propiciar un ambiente sano de aprendizaje y convivencia en el aula, para que este no corrompa al niño, sino que lo nutra y alimente, pero también debe guiarlo para que tome consciencia de su capacidad de autodeterminación y pueda, en algún momento, tomar las riendas de su vida con sus propias manos, a pesar de las cicatrices que le haya dejado el mundo.



El maestro es parte de esa sociedad que tiene la responsabilidad de velar por no corromper al niño, pero también lo es de la sociedad que marcará al niño con traumas, defectos, virtudes y alegrías, debe enseñar sobre conocimientos y disciplinas, pero,

sobre todo, debe guiar al niño a que descubra su poder emancipador para que deje de ser sujeto de las decisiones de los demás y comience a decidir, como lo plantea Sartre (1966), qué quiere hacer con lo que los demás han hecho de él.

### Referencias.

Bárcia, R. (1881). *Primer diccionario general etimológico de la lengua española*. Real Academia Española.

Cabral, F. (1999). Vuele Bajo. Clase turista. <https://www.youtube.com/watch?v=LJ48jklVAJA>

Eakin, A. (2022). Perona nuestras ofensas. Netflix.

Esquivel y Salinas, (2015). Memoria sonora del resguardo indígena Paéz de Gaitania, Tolima: Relatos de sus músicos. León Gráficas. [https://www.researchgate.net/publication/332547220\\_Memoria\\_sonora\\_del\\_resguardo\\_indigena\\_Paez\\_de\\_Gaitania\\_Tolima\\_Relatos\\_de\\_sus\\_musicos](https://www.researchgate.net/publication/332547220_Memoria_sonora_del_resguardo_indigena_Paez_de_Gaitania_Tolima_Relatos_de_sus_musicos)

Higinio. (2009). *Fabulas*. Traducción: Javier del Hoyo y José Miguel García Ruiz. Editorial Gredos. (publicación original SF).

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En libro: *El giro*

*decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). Bogotá. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central- iesco, Siglo del Hombre Editores. p. 127-167.

Real Academia Española (2025). *Diccionario de la Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>

Rousseau, J. (2010). *Emilio o la Educación*. (Traducción, Ricardo Viñas). El Aleph. (Publicación original 1762).

Sartre, J. (1966). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Editorial Losada.

Salinas, B. (2005). *Diario de campo*, Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué.

Zambrano, A. (2013). *Pedagogía, educabilidad y formación de maestros*. Grupo editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.



## FOTOGRAFÍA MÉDICA - LA SENSIBILIZACIÓN DEL ARTE EN ESTUDIANTES DE MEDICINA.<sup>25</sup>

Por: Crishian H Bastidas Estupiñán <sup>26</sup>.

### Resumen.

El presente trabajo quiere dar a conocer las posibilidades etnográficas de la fotografía, como desde sus bases técnicas enfocadas en diferentes áreas, y también específicamente en el área de la salud como es la medicina, los estudiantes de este programa de la Fundación Universitaria San Martín, estudian la relación que existe entre el arte y la medicina,

exploran la fotografía como producción tangible de su sensibilidad de su capacidad histriónica de estudio y su formación académica.

**Palabras clave:** Fotografía, Medicina, Enseñanza, Arte, Docencia, Universidad, Artes Visuales, Educación Artística.

### Introducción.

El arte es un territorio donde convergen la ciencia y la sensibilidad, específicamente donde un fonendoscopio y el lente fotográfico intercambian saberes y despiertan nuevas capacidades en los Estudiantes de la Fundación Universitaria San Martín – Sede Pasto

Al integrar la enseñanza del arte en la formación médica, abrimos canales de percepción que trascienden la mera observación médica. La fotografía, como vertiente artística, invita a los estudiantes, a mirar al paciente como a sus estudios, desde la exactitud del enfoque y la emoción del encuadre, fomentando un tipo de atención

---

<sup>25</sup> Cómo citar: Bastidas, C. (2026). Fotografía médica - la sensibilización del arte en estudiantes de medicina. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 83-91). Sello Editorial Ima.

<sup>26</sup> Fundación Universitaria San Martín – Pasto, Nariño. Correo: [crissbh14@gmail.com](mailto:crissbh14@gmail.com) Celular: 3166530212

plena que enriquece tanto la práctica profesional como la experiencia humana.

Imaginemos un instante, el estudiante de medicina, tiene en su pregrado, muchas situaciones que solventar, un diario vivir de arduo estudio, vivir la dualidad en sus prácticas de sus pacientes, de detener su mirada a la anatomía revelada bajo la luz del quirófano y, a su vez, bajo la luz cambiante del atardecer. Esa misma transición lumínica que capta una cámara fotográfica puede enseñarnos a afinar la mirada, a descubrir pliegues emocionales y gestos sutiles. De este modo, la fotografía se convierte en un puente entre la observación y la empatía creativa, en los estudiantes de medicina, aportando herramientas para un cuidado más humano y sensible.

De esta manera se ha propuesto algunos elementos metodológicos centrados en la enseñanza de la fotografía a estudiantes de Medicina:

Para desplegar el potencial de la fotografía en la formación médica, se propone una secuencia metodológica que combine técnica, reflexión y práctica colaborativa, por ejemplo:

### 1. Taller de fundamentos técnicos:

- Introducción a los equipos básicos: Cámaras réflex, cámaras de teléfonos y ópticas intercambiables.

- Principios de exposición: Apertura de diafragma, velocidad de obturación e ISO.

- Ejercicios de control de luz natural y artificial.

### 2. Ejercicios de composición y narrativa visual:

- Regla de los tercios, líneas guía y uso del espacio negativo.

- Tipos de fotografía – Fotografía de paisaje – Fotografía de retrato – Fotografía de Producto - Fotografía Documental (Prácticas de narración fotográfica: Contar una historia de un paciente o de un procedimiento con una serie de tres a cinco imágenes)

- Evaluación de perspectivas, para fomentar la escucha activa y el respeto por la visión ajena.

## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Una vez, los conocimientos se han explicados de manera teórica y puestos en práctica se hace un análisis de la relación con la medicina, estudios por ejemplo de autores como el de

Leonardo Da Vinci, y su relación con la anatomía, Picasso, Dalí, Frida Khalo y entre

otros quienes desde sus propias experiencias médicas

relacionaron sus obras de arte para contar no solo una experiencia si no también algunas vivencias de la época, de esta manera se correlaciona el arte y la medicina, y se enfoca las clases en la medicina.



**Fuente:** elaboración propia.

### 3. Observación clínica aplicada:

Dinámicas de “fotografía de síntoma”: captar en algunas obras de arte antiguas generalmente (erupciones, posturas, expresiones, síntomas, dolores, enfermedades entre otras).

**4. Proyectos finales e interdisciplinarios:** Una vez, puesto en práctica todas las maneras del arte

a través de la fotografía, |desde la orientación pedagógica del Docente, los estudiantes de medicina deben crear su propio proyecto artístico para exponerlo como propuesta de final de semestre, de esta manera la facultad de las ciencias de la salud hace una alianza con la facultad de arte para cocrear exposiciones artísticas, curaduría entre otros, así, médicos y artistas exponen al público su



mirada conjunta. También se invita algún fotógrafo reconocido de la ciudad para una perspectiva más importante desde la parte técnica, sus trabajos escritos también son asesorados por el médico de bienestar institucional y finalmente exhibidas al público de la universidad, como también de la

región por ejemplo en la casa de la cultura de la ciudad de Pasto.

**5. Reflexión y autoevaluación:** círculos de confianza donde cada estudiante comparte su proceso creativo y el impacto en su sensibilidad profesional.



Fuente: elaboración propia.

La medicina, desde sus orígenes, ha sido más que ciencia: también arte, plátón: “Donde quiera que se ame el arte de la medicina, se ama también a la humanidad” intuición, composición, narrativa. En cada aula de clase, donde el rigor académico a menudo domina, emerge una chispa que lo transforma todo: el arte.

A través del arte, los estudiantes de medicina pueden descubrir su

sensibilidad, expandir su mirada y conectar con el sufrimiento humano desde un lugar más empático.

Por consiguiente, incorporar la fotografía en el currículo de estudiantes de medicina no significa enseñarles a tomar una “buena foto”: se trata de enseñarles a ver, a detenerse en los detalles del cuerpo, del gesto, del entorno. El proceso metodológico se basa en tres etapas clave: Teóricas – prácticas.





**Fuente:** elaboración propia.

**1. La observación consciente:**

Los estudiantes aprenden a mirar no solo con los ojos, sino con el corazón. La fotografía ayuda a pulir nuestra vista, el sentido del ojo para el médico debe ser fundamental en su día a día, la práctica fotográfica con elementos anteriormente mencionados enseña a detener la mirada observar la luz y sus componentes.

**2. La narrativa visual:**

Cada imagen cuenta una historia. En los talleres creativos planteados, los estudiantes de medicina escriben breves textos poéticos, reflexivos o narrativos que acompañen sus fotografías. Aquí se cultiva la empatía y la introspección.

**3. La crítica sensible:**

A través de círculos de diálogo, se comparten las obras. Se habla del gesto, de la sombra, del silencio capturado. No hay juicios estéticos, sino una lectura emocional, ética y simbólica de lo que se ve.

Este enfoque metodológico no solo enriquece la capacidad de observación, sino que promueve la salud mental, la conexión grupal y la comprensión de la medicina como acto profundamente humano, la creatividad enfocada en la fotografía como una alternativa del arte, herramientas de documentación alternas relacionadas con la medicina, aprendizaje colaborativo, imaginación y practicas modernas con enfoque a las redes sociales.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Diversos estudios señalan que el contacto con actividades creativas estimula zonas del cerebro vinculadas con la memoria, la atención y el procesamiento emocional. La fotografía, en particular, activa la corteza visual, el hipocampo y las regiones asociadas al reconocimiento facial y empatía.

Según Martha Nussbaum, filósofa y educadora, el arte permite el florecimiento de la imaginación moral. En la medicina, esto se traduce en la capacidad de ver al paciente como sujeto narrativo, no solo como diagnóstico. La imagen fotográfica humaniza y enseña a cuidar con delicadeza.



Fuente: elaboración propia.

La cámara revela inequidades, ambientes de dolor y también momentos de esperanza. Enseñar fotografía a estudiantes de medicina les permite comprender el contexto de lo que están capturando, en vida diaria, para ver a sus pacientes, más allá del expediente clínico, detallando su mirada y promoviendo un estado de tranquilidad.

Tomar una fotografía puede ser una forma de meditación activa. A través de esta práctica, los estudiantes encuentran espacios de calma, de expresión, de

liberación emocional vitales en una carrera tan exigente como la medicina.

Al fusionar el arte de la fotografía con la ciencia de la medicina, se crea un espacio formativo donde el conocimiento técnico y la sensibilidad humana coexisten. Los estudiantes no solo aprenden a diagnosticar y tratar, sino también a interpretar el mundo interior del paciente a través de la luz y el encuadre. Esta habilidad trasciende su vida, y se convierte en un recurso para la empatía, la comunicación y el autocuidado profesional.





Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones: Fotografía médica - la sensibilización del arte en estudiantes de medicina.

La enseñanza artística y en particular la fotografía dentro de la formación médica no es un relleno curricular, merece la importancia de cualquier área de estudio, tampoco es lujo ni una distracción, es una estrategia ética, estética y pedagógica que prepara a los estudiantes san martinianos, no solo para curar, sino para cuidar.

Formar médicos que sepan leer una imagen es formar médicos que saben leer la vida, su currículo analizará ecografías, radiografías, leerán electrocardiogramas, entre otros la ciencia aplicada de la fotografía permitirá reconocer el sufrimiento

detrás de una mirada, comprender el gesto de la mano que tiembla, el estudiante de medicina con énfasis en el arte agradecerá el color del amanecer al salir de una guardia.

La fotografía les enseña que el acto médico también puede ser una composición: de técnica, sí, pero también de presencia, emoción y belleza, la facultad de ciencias de la salud en el programa de medicina que impregna de arte a su currículo es una facultad que apuesta por la ternura académica. Que entiende que el conocimiento no solo se transmite: se siente, se ve, se transforma.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Así mismo, al enseñar fotografía, no enseñamos solo a capturar la luz. Enseñamos a **ser luz**, a mirar con empatía, a sostener la mirada de quien necesita ser visto, si bien la fotografía ofrece una ventana poderosa hacia

la introspección y la observación clínica, no podemos separar esta práctica de su origen esencial: **el arte como experiencia humana integral.**



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, entre otras áreas del arte como, la pintura, la escritura, el teatro, la música e incluso el cuerpo como lienzo como en el body painting son lenguajes que enseñan mucho más que técnicas enseñan **sensibilidad**. Al introducir el arte en la educación médica, se despiertan facultades sensibles que no se encuentran en libros ni diagnósticos: la intuición, la creatividad, la escucha activa, son herencia del arte.

En nuestra región el arte se encuentra en cada esquina, al ser culturalmente activo los estudiantes en sus familias, tendrán muy cerca a quién ha hecho arte, artesanías, músicos pintores entre otros, es

por eso por lo que la catapulta del arte en Pasto, se vuelve parte importante no solo de currículo si no de la vida, el arte propone preguntas donde la ciencia da respuestas. Es ese espacio donde el estudiante no memoriza, sino **siente**, reflexiona, se transforma.

La fotografía, entonces, se convierte en **una puerta**, pero detrás de ella está la galería infinita del arte: allí donde cada trazo, cada poema, cada ritmo puede ayudar a formar profesionales más humanos, médicos del cuidado donde le dan una mayor relevancia a la sensibilidad, imaginación y creatividad puesto en práctica en sus estudios como en su futura práctica profesional.





Foto: elaboración propia.

## Referencias.

Academia Nacional de Medicina de Colombia. (s.f.). *Arte y medicina*. <https://anmdecolombia.org.co/arte-y-medicina/>

Guardiola, E., & Baños, J.-E. (2020, septiembre). ¿Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. *Revista de Bioética y Salud*. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1885-52102020000300002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1885-52102020000300002)

Mora del Río, M. F. (s.f.) falta cita completa. *Ojo clínico: una aproximación a*

*la fotografía médica en Colombia*. El colombiano.

<https://www.elcolombiano.com/cultura/ojo-clinico-libro-fotografia-medica-arte-ciencia-OF23516585>

Romero Leguizamón, C. R. (2017). ¿Medicina: arte o ciencia? Una reflexión sobre las artes en la educación médica. *Educación Médica*.

<https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-medicina-arte-o-ciencia-una-S157518131730>



## EPISTEMOLOGÍA DE LAS ARTES Y LOS OFICIOS: SABERES EMERGENTES, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PENSAMIENTO MATERIAL.<sup>27</sup>

92

Por: Carmen Viviana Matituy Agudelo <sup>28</sup>.

Por: Carlos Andrés Vidal Martínez <sup>29</sup>.

### Resumen.

Este artículo reflexiona en torno a las artes y los oficios como territorios epistémicos capaces de producir saberes sensibles, situados y emergentes. A través del cruce entre pedagogía crítica, estudios visuales e investigación basada en las artes, se exploran los vínculos entre la experiencia estética, la práctica material y la generación de conocimiento. Se sostiene que las artes y los oficios no sólo son prácticas técnicas o creativas, sino formas complejas de pensamiento que movilizan cuerpos,

emociones, memorias y modos de ver y habitar el mundo. Desde una aproximación cualitativa y teórico-reflexiva, se analizan nociones como la inteligencia del hacer, la visualidad como campo de producción simbólica, y los saberes que emergen en contextos no escolarizados o alternativos. Se concluye que es necesario ampliar la noción tradicional de conocimiento, integrando formas no lineales, interdisciplinarias y corporizadas, que retoman el valor epistémico de lo visual, lo manual y lo

---

<sup>27</sup> Cómo citar: Matituy, C., Vidal, C. (2026). Epistemología de las artes y los oficios: saberes emergentes, pedagogías críticas y pensamiento material. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 92-107). Sello Editorial Ima.

<sup>28</sup> Institución Educativa INEM Jorge Isaacs de Cali. Correo electrónico: [d.ine.carmen.matituy@cali.edu.co](mailto:d.ine.carmen.matituy@cali.edu.co)  
[espaciobermellon@gmail.com](mailto:espaciobermellon@gmail.com)

<sup>29</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [Carlos.vidal-m@uniminuto.edu.co](mailto:Carlos.vidal-m@uniminuto.edu.co)  
[espaciobermellon@gmail.com](mailto:espaciobermellon@gmail.com)



afectivo en los procesos formativos y de investigación.

**Palabras Clave:** Saberes emergentes, pedagogía crítica, artes y oficios, visualidad, investigación basada en las artes.

### Introducción.

Las artes y los oficios han sido históricamente relegados a un segundo plano en los sistemas educativos y epistemológicos tradicionales, donde priman formas de conocimiento abstractas, verbales y desencarnadas. Frente a esta hegemonía, este artículo propone una reflexión crítica sobre el potencial epistémico de las prácticas manuales y artísticas como territorios de producción de saberes sensibles, situados y emergentes. A través de los talleres de encuadernación artesanal y creación de sellos en borradores escolares — desarrollados en el marco de la investigación basada en las artes (IBA)—, exploramos cómo estas prácticas no solo transmiten técnicas, sino que activan formas complejas de pensamiento encarnado, donde el cuerpo, los materiales y las emociones se entrelazan en la construcción de conocimiento.

Desde un enfoque cualitativo y teórico-reflexivo, este trabajo se sitúa en la confluencia de la pedagogía crítica (Freire, 1970; hooks, 1994), los estudios visuales

(Mirzoeff, 2015) y la epistemología pos humana (Braidotti, 2013). Partimos de la premisa de que las artes y los oficios son modos legítimos de indagación y expresión que desafían las jerarquías clásicas entre teoría y práctica, sujeto y objeto, razón y emoción. Los hallazgos revelan cómo los participantes —a través de gestos como coser, plegar o tallar— no solo desarrollaron habilidades técnicas, sino que procesaron experiencias personales, construyeron memorias colectivas y reconfiguraron su agencia creativa.

Esta ponencia invita a repensar los espacios educativos y de investigación, integrando pedagogías que valoren lo sensorial, lo afectivo y lo colaborativo como dimensiones fundamentales del aprendizaje. En un contexto donde la educación formal suele privilegiar lo cognitivo sobre lo corporal, proponemos el taller como un laboratorio de experimentación epistémica y política, donde

el hacer con las manos se convierte en un acto de resistencia y transformación.

### Elementos teóricos.

Este trabajo se sitúa en la confluencia de enfoques que reconocen el carácter epistemológico de las prácticas artísticas, visuales y manuales como formas legítimas de producción de conocimiento. Se parte de una epistemología de las artes y los oficios que, lejos de concebir el hacer como una dimensión secundaria o meramente técnica, lo ubica como un espacio donde la experiencia sensible, la pericia corporal y la exploración material generan formas de saber situadas, encarnadas y afectivas (Sennett, 2009; Hernández-Hernández, 2011). En esta perspectiva, el taller, el cuerpo en movimiento, los materiales y sus resistencias, así como la improvisación y la intuición, forman parte del proceso investigativo.

Desde la pedagogía crítica, se asume una postura transformadora que busca recuperar la voz de los sujetos, reconociendo sus trayectorias, contextos y saberes no hegemónicos como fuentes válidas de conocimiento (Freire, 1970; McLaren, 2005). Esta visión permite reconfigurar el espacio pedagógico como un laboratorio de creación,

diálogo y confrontación simbólica, donde los lenguajes artísticos se convierten en mediaciones para pensar el mundo, narrarlo desde otras epistemologías y abrir espacios de agencia estética.

La investigación se orienta desde la investigación basada en las artes (IBA), un enfoque metodológico que integra procesos creativos como dispositivos de indagación, reflexión y comunicación del conocimiento (Leavy, 2015; Eisner, 2008). Aquí, la creación artística no se entiende como ilustración ni como resultado, sino como un medio a través del cual emergen preguntas, sentidos y relaciones. Las producciones visuales y manuales realizadas en el marco de esta investigación —particularmente los ejercicios de encuadernación artesanal en distintas técnicas (francesa, copta, caballete y tipo tesis), así como el taller de creación de sellos utilizando borradores escolares— constituyen herramientas metodológicas que permiten explorar la dimensión epistémica del hacer con las manos, el cuerpo y los materiales.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Desde los estudios visuales, esta investigación amplía su mirada hacia una lectura crítica de las visualidades, entendidas como configuraciones culturales que no solo representan el mundo, sino que lo producen simbólicamente. La creación de imágenes y artefactos en el contexto educativo se asume como un acto de agencia, donde lo visual no es un simple acompañamiento del discurso verbal, sino un lenguaje propio, performativo y afectivo (Mirzoeff, 2015; Malosetti Costa, 2012). Así, las representaciones multimodales —como las portadas, los cosidos, los papeles seleccionados, las texturas, las huellas de los sellos— se entienden como registros sensibles del proceso de aprendizaje, reflexión y elaboración subjetiva.

Asimismo, se integra la noción de saberes emergentes, aquellos que brotan del encuentro entre experiencia, territorio, afectividad y creación. Estos saberes se manifiestan en el hacer cotidiano, en las soluciones intuitivas, en los cuerpos que piensan con los materiales y en los procesos de construcción colectiva de sentido. La investigación se concibe como una práctica abierta a lo inesperado, donde el conocimiento no se impone, sino que se revela en el diálogo entre sujetos, contextos y medios expresivos.

Finalmente, este enfoque se enmarca en una pedagogía cultural pos humana (Braidotti, 2013; Snaza & Weaver, 2015), que reconoce la agencia distribuida entre cuerpos humanos, no humanos, tecnologías, objetos, afectos y materiales. Esta pedagogía desestabiliza el antropocentrismo y propone una visión donde el aprendizaje y el conocimiento emergen de intra-acciones (Barad, 2007) entre múltiples elementos que configuran redes de significación. Desde esta perspectiva, cada cuaderno encuadernado, cada sello esculpido, cada marca visual producida se convierte en un evento pedagógico, un nodo donde se entrelazan lo sensible, lo ético, lo estético y lo cognitivo.

Así, los talleres de encuadernación y de sellos se consolidan como dispositivos metodológicos que permiten a los participantes articular saberes desde la experiencia, el cuerpo y los materiales, generando condiciones para el pensamiento creativo, la apropiación estética y la emergencia de significaciones que trascienden lo verbal. La producción artesanal se configura, por tanto, como espacio epistémico en el que se problematizan los sentidos del aprender, del enseñar y del narrarse desde el hacer.



## **Pensar con las manos: inteligencia material y saberes encarnados.**

La práctica manual, frecuentemente desestimada por los enfoques tradicionales del conocimiento académico, adquiere en contextos pedagógicos y artísticos una potencia epistemológica que va más allá de su aparente funcionalidad.

Retomando a Richard Sennett (2009), se habla de una “inteligencia de la mano”, un tipo de razonamiento práctico que no se opone al pensamiento abstracto, sino que lo complementa y enriquece desde una lógica corporal, sensorial y situada. Esta inteligencia emerge en el hacer mismo, en el contacto con la materia, en la respuesta táctil y en el juicio que se afina a través de la experiencia.

Sennett destaca que el artesano no simplemente ejecuta una técnica, sino que piensa haciendo, explora posibilidades, experimenta, interpreta y transforma. El taller se convierte así en un espacio epistémico donde se desarrollan formas de conocimiento no jerárquicas, construidas desde la sensibilidad, la improvisación y el cuidado.

Esta perspectiva se articula con las ideas de John Dewey, quien en *Art as Experience* (1934) subraya que el conocimiento surge de la interacción activa con el entorno. Para

Dewey, la experiencia estética no se limita a la contemplación pasiva, sino que implica una inmersión sensorial e intelectual que integra acción, percepción y emoción. El aprendizaje, en este marco, es inseparable del cuerpo y de su relación con el mundo. Así, la educación basada en las artes y los oficios activa formas de pensamiento experiencial donde se aprende haciendo, sintiendo y reflexionando a la vez.

Desde la filosofía del cuerpo, Maurice Merleau-Ponty aporta una base ontológica a esta noción al afirmar que el cuerpo es el lugar primordial de toda experiencia. En

*Fenomenología de la percepción* (1945), el autor sostiene que no conocemos el mundo desde fuera de él, sino a través de nuestra corporalidad, que actúa como mediadora entre el sujeto y el objeto. En este sentido, los procesos de creación manual no son solo expresiones exteriores, sino modos de habitar y comprender el mundo desde una lógica encarnada. La percepción, la intuición y el gesto configuran un saber corporal que muchas veces escapa a las formas tradicionales de representación verbal.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Por su parte, Tim Ingold (2013), en *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, propone que el conocimiento se genera en la práctica y en el desplazamiento. Para él, el hacer no es simplemente una acción dirigida por un plan mental, sino un proceso vivo de ajuste, de respuesta al material y al entorno. El pensamiento, en esta clave, camina al ritmo de la mano, se enreda con los hilos, se imprime en la superficie. Ingold invita a observar cómo los materiales “piensan con nosotros”, cómo la materia participa activamente en los procesos de creación, desdibujando la frontera entre sujeto y objeto, entre agente y herramienta.

Esta convergencia teórica invita a repensar los espacios educativos y de investigación desde una pedagogía cultural poshumana, en

la que los objetos, las texturas, los gestos y las emociones se convierten en vectores epistemológicos. Aprender con las manos, sentir con el cuerpo y pensar con los materiales implica una epistemología relacional, donde la inteligencia no se reduce a lo mental, sino que se distribuye entre cuerpos, cosas y contextos.

En este marco, las prácticas artísticas y manuales no son solo formas de expresión, sino modos de investigación, de construcción de sentido y de exploración del mundo. Lo manual, lo visual y lo afectivo se configuran como campos legítimos del saber, capaces de generar comprensión, memoria y reflexión crítica.

## Hallazgos y discusión.

### 1. Las artes y los oficios como epistemología encarnada.

La noción que las artes y los oficios constituyen una forma de conocimiento encarnado se fundamenta en la interacción dinámica entre el cuerpo, los materiales y el entorno. Este enfoque desafía la dicotomía tradicional entre mente y cuerpo, proponiendo en su lugar una epistemología

integradora donde el saber emerge de la experiencia sensorial y la práctica material. A continuación, se profundiza en los hallazgos y su discusión teórica.

#### 1.1. La inteligencia de la mano y el pensamiento artesanal



Richard Sennett (2009) destaca que el artesano no solo ejecuta tareas manuales, sino que desarrolla una "inteligencia de la mano" que combina destreza técnica con reflexión crítica. En los talleres analizados, los participantes describieron cómo acciones como plegar, coser o tallar activaban procesos cognitivos y emocionales profundos. Por ejemplo, una participante mencionó: "Al encuadernar, siento que armo estructuras internas, como si cada pliegue me ayudara a entender algo más de mí misma". (Notas de campo, 2024, p.1).

Esta afirmación revela que el acto manual no es mecánico, sino un ejercicio de autoconocimiento donde el cuerpo se convierte en un medio para explorar y organizar ideas abstractas.

La teoría de John Dewey (1934) sobre la experiencia estética refuerza esta idea, al señalar que el conocimiento surge de la interacción activa con el entorno. En los talleres, los participantes no solo aprendieron técnicas, sino que construyeron significados a través de la manipulación de materiales. Un testimonio ilustrativo fue: "Al coser el lomo del cuaderno, pensé en cómo he intentado pegar mis propias partes rotas" (Notas de campo, 2024, p.2).

Aquí, la metáfora de la reparación personal emerge del contacto físico con los materiales, demostrando que el pensamiento abstracto y el hacer manual están intrínsecamente ligados.

### 1.2. Corporalidad y saber situado.

Maurice Merleau-Ponty (1945) argumenta que el cuerpo es el locus primario de la percepción y el conocimiento. En los talleres, esta idea se manifestó cuando los participantes describieron cómo sus movimientos y gestos generaban insights inesperados. Por ejemplo, un estudiante compartió: "Al tallar un sello, me di cuenta de que mi mano recordaba movimientos que mi mente había olvidado". (Notas de campo, 2024, p.7).

Esto sugiere que la memoria corporal juega un papel clave en el aprendizaje, especialmente en contextos donde lo táctil y lo kinestésico predominan sobre lo verbal.

Tim Ingold (2013) amplía esta perspectiva al proponer que los materiales "piensan con nosotros". En los ejercicios de encuadernación, los participantes notaron cómo el papel, los hilos y las agujas "resistían" o "colaboraban" con sus intenciones, creando un diálogo entre el creador y la materia. Un relato destacado fue:



"El papel me obligó a cambiar mi diseño original. Al principio me frustré, pero luego entendí que el material tenía su propia voz". (Notas de campo, 2024, p.6).

Esta experiencia refleja una epistemología relacional, donde el conocimiento surge de la negociación entre el ser humano y su entorno material.

### 1.3. Implicaciones pedagógicas.

Estos hallazgos tienen consecuencias profundas para la educación. En lugar de priorizar métodos abstractos y descontextualizados, una pedagogía encarnada valora:

- El taller como espacio epistémico: Donde el error es parte del proceso y la experimentación se celebra.
- La integración de lo sensorial: Incorporando texturas, sonidos y movimientos como herramientas de aprendizaje.
- La democratización del saber: Reconociendo que el conocimiento no solo reside en los textos, sino en las manos y los gestos cotidianos.

En conclusión, las artes y los oficios no son meras habilidades técnicas, sino formas complejas de pensamiento que desafían las jerarquías tradicionales del conocimiento.

## 2. Visualidad y saberes sensibles.

La visualidad, entendida no solo como acto de ver sino como campo de producción simbólica y conocimiento encarnado, emergió en los talleres como un eje central para la generación de saberes sensibles. Este apartado explora cómo las prácticas visuales —desde la creación de imágenes hasta el diseño de texturas y huellas— desbordaron su función representativa para convertirse en dispositivos de reflexión crítica, autoconocimiento y comunicación no verbal.

### 2.1. La imagen como lenguaje epistémico.

Los participantes describieron cómo las producciones visuales les permitieron acceder a dimensiones de su experiencia que el lenguaje verbal no lograba capturar. Una estudiante relató: "Cuando hice la imagen, no pensé, pero después me di cuenta de que estaba diciendo algo que no había podido escribir. Es como si lo que siento saliera primero por las manos". (Notas de campo, 2004, p.8).

Este testimonio resuena con la teoría de Elliot Eisner (2008), quien argumenta que el arte permite formas de conocimiento alternativas, donde lo visual opera como un sistema de



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

pensamiento autónomo. En los talleres, las imágenes funcionaron como:

- **Mediadoras de lo inconsciente:** Los colores, las líneas y las composiciones revelaron emociones o conflictos no verbalizados. Por ejemplo, un participante compartió: "Al ver la imagen terminada, me di cuenta de que tenía miedo... no lo había notado hasta que vi los colores que usé". (Notas de campo, 2024, p.10).

- **Herramientas de síntesis:** Las portadas de las libretas encuadernadas, por ejemplo, condensaban historias personales a través de texturas y disposiciones espaciales.

La teoría de Nicholas Mirzoeff (2015) sobre la visualidad como práctica cultural refuerza esta idea: lo visual no solo refleja la realidad, sino que la construye activamente. En los talleres, los participantes no "ilustraron" ideas previas, sino que las descubrieron a través del acto de crear.

### **2.2. Lo táctil y lo visual: saberes multisensoriales.**

La integración de lo táctil en los procesos visuales —como en la elección de papeles rugosos, la impresión de sellos o el cosido de hilos— evidenció que la visualidad no se reduce a lo óptico, sino que se entrelaza con otros sentidos. Un participante explicó: "Al

pasar los dedos por el relieve de mi sello, entendí que lo

que había hecho no era solo para verse, sino para sentirse. Era como si el tacto me devolviera algo que los ojos no podían". (Notas de campo, p.12).

Esta experiencia se alinea con la propuesta de Laura Malosetti Costa (2012) sobre la "materialidad de lo visual", donde las cualidades físicas de los objetos (su peso, su temperatura, su resistencia) son portadoras de significado. En los talleres:

- Las texturas actuaron como metáforas: Una hoja rasgada simbolizó vulnerabilidad; un hilo tenso, resistencia.

- Los gestos manuales fueron performativos: El acto de presionar un sello sobre el papel, por ejemplo, se vivió como un ritual de afirmación personal.

### **2.3. Pedagogías de lo visual: romper jerarquías**

El taller se configuró como un espacio donde lo visual democratizó la voz. Estudiantes que usualmente se sentían marginados en discusiones verbales encontraron en las imágenes un medio para participar. Una docente observó: "Los estudiantes más callados fueron los que crearon las metáforas visuales más potentes. Sus trabajos nos



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

obligaron a replantearnos cómo escuchamos" (Notas de campo, 2024, p.14).

Esto conecta con la pedagogía crítica de Freire (1970) y hooks (1994), donde lo visual se convierte en un recurso para:

- Descentralizar el discurso: Las imágenes permitieron múltiples interpretaciones, evitando la univocidad del lenguaje académico.
- Validar saberes no hegemónicos: Las referencias culturales de los participantes (como patrones de tejidos ancestrales o grafitis urbanos) ingresaron al espacio educativo con legitimidad.

### 2.4. Visualidad y memoria colectiva.

Las producciones visuales también activaron memorias compartidas. En un ejercicio con sellos, los participantes usaron iconos de su territorio (montañas, ríos, símbolos urbanos) para construir narrativas colectivas.

Este hallazgo se vincula con la noción de visualidad situada (Mitchell, 2005), donde las imágenes operan como archivos afectivos y políticos. Los talleres demostraron que:

- Lo visual es un acto comunitario: Las imágenes se enriquecieron en el intercambio.
- La creación materializa luchas: Un mural colaborativo, por ejemplo, plasmó

demandas estudiantiles invisibilizadas en el currículo formal.

### **Discusión: Hacia una epistemología de lo sensible.**

Los saberes visuales desafían tres supuestos clásicos:

1. La primacía de lo verbal: Las imágenes no son complementos, sino modos completos de pensamiento.
2. La neutralidad de lo visual: Toda imagen porta una carga cultural, afectiva y política.
3. El individuo como fuente única del saber: Lo visual se co-construye en diálogo con los materiales y los otros.

En conclusión, la visualidad en los talleres no fue un adorno, sino una vía para:

Conocer a través del cuerpo; Recuperar memorias silenciadas; Imaginar futuros posibles desde lo colectivo.

### **3. Pedagogías críticas y espacios de formación no convencional.**

En los talleres de encuadernación artesanal y creación de sellos sobre borradores escolares, el cuerpo no fue un mero vehículo para la técnica, sino un agente central del proceso epistémico. La dimensión táctil, gestual y



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

rítmica de las prácticas manuales favoreció la expresión de lo inefable y permitió una apertura sensible hacia la propia biografía. Esta experiencia encarnada conecta con la propuesta de Braidotti (2013) sobre una pedagogía poshumana, donde cuerpos, afectos y materiales intra-actúan en la producción de conocimiento.

Lo táctil como mediación emocional. Los relatos dan cuenta de cómo el contacto con los materiales se convirtió en un lenguaje sensorial para procesar experiencias íntimas. Una participante lo expresa así: “La resistencia del papel al plegar, la suavidad del hilo al pasar por los orificios, el peso de la libreta terminado... todo eso me hablaba de mí misma, aunque no usara palabras” (Notas de campo, 2024m p.16). Este testimonio revela una forma de conocimiento tácito, donde el hacer con las manos posibilita un pensar desde el cuerpo.

En el taller de sellos, esta relación se profundizó: “Al esculpir mi sello, me di cuenta de que estaba tallando mis propias contradicciones: quería que el diseño fuera perfecto, pero la falta de familiarización con el soporte me enseñó a abrazar lo inesperado” (Notas de campo, 2024, p.18). La tensión entre control y accidente, entre intención y materialidad, abrió una zona de reflexión

íntima que no habría sido posible en contextos pedagógicos más rígidos.

Creación colectiva y empatía material. La dimensión grupal de estos talleres produjo lo que podríamos denominar empatía material: una forma de conexión afectiva que se activa al compartir herramientas, recursos, saberes y hallazgos. Este fenómeno no solo fortaleció los lazos sociales, sino que promovió el reconocimiento de la singularidad creativa del otro.

En el taller de encuadernación, por ejemplo, el préstamo de herramientas — agujas, clips de carpeta, plegaderas— se volvió casi ritual: “Había momentos en que ya no sabías si la herramienta era tuya o del otro, porque todas circulaban con confianza” (Notas de campo, 2024, p.20). En el taller de sellos, el intercambio espontáneo de borradores tallados permitió identificar estilos personales y dialogar desde lo estético: “El sello de Natalia era geométrico, el de Bermellón, orgánico. Al estamparlos juntos, vimos cómo dialogaban” (Notas de campo, 2024, p.22).

Estas interacciones configuran una pedagogía de lo sensible, donde la colaboración no es una consigna sino una experiencia vivida, mediada por lo material. En este contexto, los



cuerpos y objetos no están separados, sino que se afectan mutuamente, dando lugar a un entramado relacional que sostiene la creación.

### 3.3. Impacto en la autonomía y agencia.

Los testimonios revelaron que los talleres fortalecieron la autonomía creativa y la capacidad de agencia:

- Empoderamiento práctico: "logre realizar una libreta de acuerdo con lo aprendido en el taller y ya no dependo de otros", dijo una joven quien participo del taller de encuadernación francesa.

. Las experiencias vividas en los talleres permitieron evidenciar que el hacer manual, lejos de ser una mera destreza técnica, se configura como un dispositivo terapéutico, simbólico y relacional. En este sentido, las prácticas como coser, plegar, tallar o encuadernar no solo activaron procesos cognitivos y creativos, sino que también operaron como formas de contención emocional y de ordenamiento afectivo. La repetición rítmica de gestos —pasar el hilo, tensar una costura, tallar con gubia— actuó como una suerte de meditación activa, en la que los participantes encontraron momentos de silencio interior y claridad mental. La manualidad, entendida como una práctica encarnada y situada, ofreció así un lugar para

el reencuentro con uno mismo a través del hacer.

Asimismo, los materiales empleados en los talleres dejaron de ser objetos pasivos para convertirse en agentes activos del aprendizaje. La resistencia del papel al ser doblado o la fragilidad del borrador al tallarse no fueron obstáculos, sino interlocutores que exigieron atención, paciencia y adaptabilidad. Esta dimensión dialógica entre sujeto y materia permitió comprender que el conocimiento no se impone, sino que se negocia en una relación de escucha y respuesta. Los materiales, en este sentido, funcionaron como co-autores del proceso pedagógico, ofreciendo lecciones sobre la importancia de fluir con lo imprevisto y de aprender a partir del error.

Finalmente, lo colectivo emergió como una dimensión insoslayable de la experiencia formativa. Al compartir técnicas, herramientas, gestos e interpretaciones, los participantes tejieron una comunidad efímera pero significativa, en la que la práctica manual se transformó en un lenguaje común. En estos intercambios se construyó un vocabulario afectivo y técnico que enriqueció las trayectorias personales de cada uno. La posibilidad de aprender del otro, de verse reflejado en sus dudas o logros, y de encontrar



resonancia en su búsqueda creativa, convirtió al aula-taller en un espacio de resonancia colectiva, donde el conocimiento fue también vínculo.

Desde esta perspectiva, los talleres analizados no solo promovieron aprendizajes técnicos, sino que habilitaron procesos de subjetivación, sanación y comunalidad.

El taller, entonces, puede pensarse como un umbral pedagógico y afectivo, donde el saber se teje con el cuerpo, la materia y el otro.

#### **4. Saberes emergentes como ruptura de la epistemología clásica.**

Los talleres de artes y oficios analizados en esta investigación evidencian la emergencia de formas de conocimiento que desbordan los marcos epistémicos tradicionales, muchas veces fundados en la separación entre sujeto y objeto, razón y emoción, teoría y práctica. En su lugar, emergen saberes encarnados, colaborativos, afectivos y situados que no solo cuestionan la hegemonía del conocimiento académico, sino que abren vías para su transformación. En estos espacios, el hacer se constituyó como forma de pensar, y la experiencia como criterio legítimo de validación del saber.

Desde esta perspectiva, los saberes emergentes no pueden entenderse como

meras expresiones de un "saber menor" o subalterno, sino como propuestas epistémicas que, en su propia especificidad, tensionan y enriquecen la matriz moderna-occidental del conocimiento. La práctica creativa, en este contexto, se revela como una forma de investigación que articula intuición, memoria, técnica y afecto. Ejercicios como el desarrollo de bitácoras visuales, la improvisación con materiales cotidianos o la creación colectiva de piezas gráficas operan como metodologías encarnadas de producción de sentido.

En uno de los relatos, una participante refirió cómo su proceso creativo partió de una evocación emocional: “Comencé a dibujar pensando en el olor de la casa de mi abuela, en los manteles bordados por ella. El patrón que tracé en mi sello vino de ahí, sin que yo lo pensara mucho”. Este tipo de aproximaciones, lejos de ser anecdóticas, revelan la potencia epistémica de la intuición y la memoria afectiva como fuentes legítimas de conocimiento. El diseño del sello, entonces, no fue solo una forma estética, sino una cartografía personal que articuló el pasado familiar con la experimentación presente.



Otro caso ilustrativo se dio en el proceso de encuadernación, donde una participante diseñó una bitácora intervenida con fotografías, bordados y frases escritas a mano. El resultado no fue únicamente un objeto estético, sino una narrativa visual que documentó su experiencia. Al compartirla con sus compañeras, se abrió un espacio de diálogo donde el saber situado fue reconocido y resignificado desde lo sensible. Este tipo de práctica se inscribe en lo que Catherine Walsh (2013) denomina “pedagogías decoloniales”, donde el conocimiento se genera desde los cuerpos, los territorios y las historias vividas, en contraposición a las lógicas universales del saber experto.

Los saberes emergentes también implicaron una reapropiación del error, la improvisación y el juego como motores de aprendizaje. Frente a la lógica lineal y acumulativa de la epistemología clásica, los procesos creativos documentados revelaron un pensamiento en

espiral, en el que se avanzaba a partir de hallazgos, tropiezos, ajustes y descubrimientos. Esta dinámica rizomática favoreció la exploración sin juicio, y posibilitó la emergencia de conocimientos inesperados.

Como expresó un participante: “El sello que más me gustó fue uno que hice sin pensar mucho, solo seguí el trazo de mi mano. Después entendí que eso era parte de mi estilo”.

En suma, estos talleres configuraron escenarios donde el conocimiento se produjo desde la experiencia, lo colectivo, lo sensible y lo situado, proponiendo una ruptura con las formas hegemónicas de entender y enseñar. Los saberes emergentes que allí florecieron no solo ampliaron el horizonte epistémico, sino que revelaron la necesidad urgente de reconfigurar nuestras pedagogías, incorporando otras formas de ver, hacer y sentir el mundo.

### Conclusiones.

Los talleres de encuadernación y sellos analizados en esta investigación demostraron que las prácticas artísticas y manuales son mucho más que actividades técnicas: son formas de conocimiento encarnado que

desafían los paradigmas tradicionales de la educación y la investigación. A través de la experiencia concreta de los participantes, evidenciamos cómo el acto de coser un cuaderno o tallar un sello activó procesos de



autoconocimiento, reparación emocional y construcción colectiva de sentido. Estos saberes emergentes — surgidos de la interacción entre cuerpos, materiales y contextos— cuestionan la división moderna entre mente y cuerpo, y proponen una epistemología relacional donde lo sensorial y lo afectivo adquieren valor cognitivo.

Las implicaciones de estos hallazgos son profundas para la pedagogía y la investigación. Por un lado, exigen ampliar las nociones de "rigor" y "validez" académica para incluir metodologías basadas en la experiencia, la intuición y la creación artística. Por otro, plantean la necesidad de diseñar espacios educativos que privilegien la

horizontalidad, la experimentación y el diálogo con lo material.

Como se vio en los testimonios, el taller se convirtió en un territorio de agencia donde los participantes encontraron voz a través de lo visual y lo táctil.

En conclusión, esta propuesta no solo aboga por la integración de las artes y los oficios en los procesos formativos, sino que insiste en su potencial para repensar la propia noción de conocimiento. Frente a la crisis de los modelos educativos tradicionales, proponemos una pedagogía sentipensante que reconozca el valor epistémico de lo manual, lo colectivo y lo sensible como vías para construir mundos más inclusivos y humanos.

### Referencias.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Hernández-Hernández, F. (2014). *Investigación basada en las artes*. Editorial Octaedro.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.



Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.

Malosetti Costa, L. (2012). *La mirada en movimiento. Estética y visualidad en la era de la imagen*. Paidós.

McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. Rowman & Littlefield.

Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenología de la percepción* (J. Rivera, Trad.). Edhasa. (Obra original publicada en 1945) Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. Pelican Books.

Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. University of Chicago Press.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.

Snaza, N., & Weaver, J. (Eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. Routledge.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existis (re)vivir*. Universidad Andina Simón Bolívar / CLACSO.



# LA FLAUTA SUENA EN CUNDINAMARCA VOL.2, EXPLORANDO LA MÚSICA CARRANGUERA, EL BAMBUCO Y EL PASILLO: CARTILLA DIGITAL NIVEL INTERMEDIO PARA FLAUTA TRAVERSA.<sup>30</sup>

108

Por: Sandra Rocío Barco Gómez <sup>31</sup>.

Jair Ernesto Herrera Bohórquez <sup>32</sup>.

José Luis Rodríguez Rodríguez <sup>33</sup>.

## Resumen.

La ponencia presenta los resultados del proyecto de investigación-creación La flauta suena en Cundinamarca Vol. 2, explorando la música carranguera, el bambuco y el pasillo: cartilla digital nivel intermedio para flauta travesa, ganador de la VIII Convocatoria Interna para el Fortalecimiento de Grupos de Investigación 2024-2 de la Universidad de Cundinamarca. Este trabajo da continuidad al proyecto La flauta suena en Cundinamarca desde la Rumba Criolla y el Torbellino: cartilla digital de iniciación para flauta

travesa, desarrollado en el marco de la VI Convocatoria Interna 2023-2. Ambos proyectos fortalecen la enseñanza musical desde repertorios tradicionales de Cundinamarca, promoviendo interpretación, apropiación crítica y valoración patrimonial.

En esta segunda etapa, se amplía el trabajo hacia géneros como la música carranguera, el bambuco y el pasillo, abordados desde un nivel intermedio de formación instrumental, dirigido a Escuelas

---

<sup>30</sup> Cómo citar: Barco, S., Herrera, J., Rodríguez, J. (2026). La flauta suena en Cundinamarca vol.2, explorando la música carranguera, el bambuco y el pasillo: cartilla digital nivel intermedio para flauta travesa. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 108-117). Sello Editorial Ima.

<sup>31</sup> Universidad de Cundinamarca. Investigador principal [sbarco@ucundinamarca.edu.co](mailto:sbarco@ucundinamarca.edu.co)

<sup>32</sup> Universidad de Cundinamarca. [jemestoherrera@ucundinamarca.edu.co](mailto:jemestoherrera@ucundinamarca.edu.co)

<sup>33</sup> Docente Universidad de Cundinamarca. [joselrodriguezr@ucundinamarca.edu.co](mailto:joselrodriguezr@ucundinamarca.edu.co)



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

de Formación Musical y Casas de la Cultura de la región. El marco normativo y teórico se fundamenta en la legislación sobre patrimonio cultural, el Plan Nacional de Música para la Convivencia y el Modelo Educativo Digital Transmoderno de la Universidad de Cundinamarca, que reconocen la música como medio para la construcción de identidad, memoria colectiva y ciudadanía cultural. Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se adoptó una metodología cualitativa, de tipo documental, histórico y descriptivo, complementada con entrevistas a gestores culturales. La ruta metodológica se estructura en tres fases: la primera define el enfoque general; la segunda abarca la revisión de literatura, la selección de

géneros musicales, el análisis de antecedentes, la aplicación de entrevistas y la definición del repertorio; y la tercera contempla la sistematización de hallazgos, la elaboración de un artículo académico y el diseño del material didáctico. Este último se fundamenta en una pedagogía progresista y en el aprendizaje experiencial, con enfoque constructivista que articula técnicas instrumentales, recursos digitales y repertorios locales para fortalecer la formación musical y preservar el patrimonio cultural.

**Palabras Clave:** Cundinamarca, patrimonio, educación, música tradicional, flauta traversa.

## Introducción.

Este proyecto de investigación-creación, enmarcado en los lineamientos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, propone una cartilla digital para la enseñanza de la flauta traversa en nivel intermedio, basada en géneros musicales tradicionales de Cundinamarca: música carranguera, bambuco y pasillo. Desde un enfoque cualitativo, documental e histórico, complementado con entrevistas a gestores

culturales, se plantea una metodología integral que articula técnica instrumental, apropiación cultural y construcción de identidad. En consonancia con el ODS 4 y el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), esta propuesta busca responder a una problemática estructural en la educación musical colombiana: la ausencia de materiales adecuados para el nivel intermedio



## Fundamentación epistemológica y metodológica.

El proyecto adopta un enfoque de investigación-creación que permite construir conocimiento desde las artes, mediante procesos transdisciplinarios y la producción de obras como forma válida de saber. Parte de una pregunta orientadora: ¿cómo acercar a niños, jóvenes y adultos que participan en procesos de formación en flauta travesa en Cundinamarca a los géneros tradicionales del departamento, contribuyendo a la salvaguarda y fomento del patrimonio musical desde los espacios de aprendizaje? El objetivo es fomentar la apropiación de la identidad cultural cundinamarquesa a través de la música carranguera, el bambuco y el pasillo, aportando a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La metodología se estructuró en tres fases: (1) diseño y planeación, en la cual se definieron los objetivos, el corpus de estudio y el enfoque metodológico; (2) análisis documental y realización de entrevistas a gestores culturales, apoyadas en matrices de

análisis y criterios para la selección de ritmos tradicionales; y (3) redacción de resultados, elaboración de un artículo para publicación y diseño de la cartilla como recurso didáctico y pedagógico. Se adoptó un enfoque hermenéutico para la interpretación de fuentes, lo que permitió establecer articulaciones entre el material recopilado y nuevas perspectivas educativas (Gómez Vargas et al., 2015).

Desde el plano normativo, se retoman la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura), la Ley 1037 de 2006 sobre patrimonio inmaterial, y la Ley 1185 de 2008, que garantiza acciones de protección, recuperación y difusión del patrimonio cultural colombiano. A nivel programático, el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC, 2008) reconoce la música como vehículo de formación ciudadana y cohesión social. De igual manera, el Plan Nacional para la Protección del Patrimonio Documental (2021–2030) promueve metodologías

inclusivas y estrategias para la conservación de memorias sonoras. El reciente Plan Nacional de Cultura 2024–2038 fortalece el ámbito cultural como bien público y promueve la diversidad como eje articulador de una ciudadanía democrática y cultural. Finalmente, el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), desarrollado por la Universidad de Cundinamarca, orienta la formación desde una sinergia entre saberes ancestrales, identidad territorial y tecnologías educativas, integrados en el Campo de Aprendizaje Cultural (Muñoz Barrera, 2023).

Para la selección de los géneros musicales, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre la música tradicional del departamento de Cundinamarca, identificando 22 referencias relevantes, principalmente provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Cundinamarca. En cuanto a los ritmos tradicionales —y específicamente en relación con la música carranguera— se destacan los estudios de Prada Pérez (2020), Cely Triana (2019), Garzón Cano (2017), López Pulido (2021) y Carrillo Gómez (2023), centrados en la adaptación de repertorios, el análisis estructural y las pedagogías populares. Respecto al bambuco, los trabajos de Salcedo Guzmán (2020) y

Sandoval (2020) exploran su aplicación en procesos formativos. En el caso del pasillo, Sierra Casas (2019) y Castelblanco Arcila (2023) proponen cartillas pedagógicas que articulan técnica instrumental y repertorio colombiano. Aunque existe un interés creciente por la música tradicional, persiste la escasez de estudios que articulen estos repertorios con procesos educativos y la construcción de identidad territorial.

Guerrero Bejarano (2016), al describir los fundamentos de la investigación cualitativa, sostiene que las entrevistas no estructuradas permiten explorar vivencias, motivaciones y significados emergentes, generando confianza y una comprensión profunda desde un enfoque contextual y flexible. En este sentido, las entrevistas realizadas a los maestros Pablo Fonseca, Juan Fernando Pulido y Luis David Hurtado aportaron elementos clave sobre la evolución de la música carranguera y sus posibilidades educativas. Fonseca y Pulido reconstruyen desde la oralidad la transformación del género, desde sus connotaciones marginales hasta su consolidación como manifestación artística. Pulido ha desarrollado métodos estructurados que integran lectura musical, teoría y repertorio tradicional, mientras que



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Hurtado propone una pedagogía creativa, lúdica y emocional, centrada en la libertad expresiva y la inclusión, considerando los saberes musicales que transitan entre la tradición rural y la academia.

A partir de estos insumos, es posible profundizar en los ritmos tradicionales propuestos para el proyecto. En primer lugar, la música carranguera, de origen campesino, combina elementos del merengue y la rumba, con estructuras estrofa-coro e introducciones instrumentales ejecutadas en tiple, requinto y guitarra. Garzón Cano (2017) identifica el uso de modos jónico y eólico, el acompañamiento rítmico con guacharaca y la personificación instrumental como formas de vínculo sonoro. En esta perspectiva, la carranga se configura como una expresión de resistencia cultural que visibiliza al campesinado como sujeto histórico y refuerza el tejido comunitario (Garzón-Martínez y Jiménez-Bernal, 2022).

En segundo lugar, el bambuco, símbolo del mestizaje colombiano, combina herencias indígenas, africanas y españolas. Surgido en el Gran Cauca, fue apropiado en contextos

urbanos como emblema nacional durante el siglo XIX (Cruz González, 2002). Su métrica sesquiáltera (6/8 o 3/4), el acompañamiento en tiple y guitarra, y su estructura melódica fluida lo hacen propicio para la improvisación. Mendoza Ávila (2009) y Cruz González (2002) explican cómo el bambuco transitó de ser una práctica popular para convertirse en un símbolo patriótico y un dispositivo político-cultural.

Finalmente, el pasillo, derivado del vals europeo, se resignifica en contextos urbanos como manifestación de modernidad y civilización (Rodríguez Melo, 2016). Su ritmo binario (2/4), las armonías de carácter romántico y la ornamentación melódica le otorgan un virtuosismo expresivo particular. Cruz González (2002) y Martínez Ossa (2009) analizan sus usos sociales, desde su función como pieza festiva hasta su incorporación como recurso académico. El pasillo refleja tensiones entre lo culto y lo popular, consolidándose como un puente simbólico entre lo europeo y lo criollo.



## Marco pedagógico y metodológico de la cartilla digital.

El diseño de la cartilla digital nivel intermedio para flauta traviesa responde al paradigma educativo contemporáneo, que concibe la música como una práctica cultural integral. Superando los modelos centrados exclusivamente en la técnica, se propone un enfoque pedagógico basado en la educación progresista y el aprendizaje experiencial, en sintonía con John Dewey. Este enfoque articula la escucha activa, la improvisación, la composición y la reflexión crítica sobre el entorno musical (Zapata Restrepo, 2018). El repertorio seleccionado favorece la apropiación cultural, estimula el pensamiento crítico y promueve la autonomía del estudiante.

Se integran teorías del aprendizaje significativo, el constructivismo de Piaget, y Vygotsky y la inteligencia musical de Gardner, reconociendo al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento (Guerra García, 2020; Roa Ordoñez, 2016). El enfoque contextualiza los contenidos según las realidades del estudiante, su ambiente sonoro y su experiencia vivencial, promoviendo una formación crítica, sensible y transformadora.

La cartilla incorpora ejercicios técnicos adaptados de métodos clásicos de referencia en la formación flautística como: el Complete Flute Method de Taffanel y Gaubert (1923); De la Sonorité Art et Technique de Marcel Moyse (1934); los Practice Book de Trevor Wye (1989) y los 8 Estudios Melódicos para flauta y acompañamiento de Freddy Colina (2018). Estos recursos se articulan con el estudio de nueve obras representativas de los géneros carranguero, bambuco y pasillo, mediante un análisis estructural y estilístico de las partituras, adaptaciones pedagógicas al nivel intermedio y la creación de nuevas piezas inspiradas en los patrones rítmicos y melódicos tradicionales. Se privilegia una progresión didáctica gradual que vincula los elementos técnicos con el repertorio andino colombiano, promoviendo el desarrollo integral de la interpretación. La propuesta integra, en consonancia con la incorporación de tecnologías aplicadas al aprendizaje musical, acompañamientos, audios de referencia, partituras interactivas e hipervínculos que enriquecen la experiencia formativa, facilitan la práctica autónoma y democratizan el acceso a materiales pertinentes y contextualizados. Estas herramientas digitales no pretenden



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

reemplazar la enseñanza presencial ni el vínculo directo entre docente y estudiante, sino complementar los procesos formativos, ampliando las posibilidades pedagógicas y

favoreciendo el aprendizaje significativo dentro y fuera del aula.

### Hallazgos.

Los hallazgos de esta investigación-creación evidencian la necesidad de integrar repertorios tradicionales colombianos en los procesos formativos de la flauta travesa, superando el enfoque eurocentrista predominante en la educación musical. Se constató que la música carranguera, el bambuco y el pasillo, además de ser expresiones sonoras identitarias de Cundinamarca, poseen un alto potencial pedagógico, técnico y cultural. La cartilla digital propicia una enseñanza contextualizada, crítica e inclusiva, articulando saberes musicales con recursos tecnológicos y estrategias didácticas activas.

Desde el enfoque del Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), se favorece el aprendizaje significativo, la apropiación del patrimonio sonoro y la autonomía del estudiante. A nivel musicológico, se identificaron estructuras, modos y elementos estilísticos adaptables a la flauta travesa sin desvirtuar su esencia. Finalmente, la propuesta se consolida como una estrategia efectiva para la salvaguarda del patrimonio inmaterial, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, así como con las necesidades formativas del territorio.

### Conclusiones.

Esta propuesta surge de una necesidad urgente: repensar la educación musical en Cundinamarca desde una perspectiva integral que articule lo técnico, lo cultural y lo pedagógico. La cartilla digital responde a la ausencia de materiales adecuados para el

nivel intermedio en flauta travesa y propone un modelo que vincula repertorios tradicionales con procesos formativos contemporáneos. No se trata solo de un recurso didáctico, sino de una herramienta de transformación cultural que reconoce la



diversidad, visibiliza saberes tradicionales y establece un diálogo entre la tradición oral y la formación académica. Su enfoque integral busca que los estudiantes no solo interpreten, sino que vivan la música como experiencia significativa. La investigación-creación evidencia que la música carranguera, el bambuco y el pasillo no son únicamente

géneros musicales, sino narrativas sonoras que condensan identidades, memorias y tensiones sociales. Su incorporación en los procesos educativos fortalece la ciudadanía cultural, la apropiación del territorio y la construcción simbólica de la nación desde el arte.

### Referencias.

Carrillo Gómez, J. D. (2023). *Pedagogía del carranguerismo: La Educación Popular y la Cultura Popular Carranguera en la construcción de las reflexiones socioambientales y la apropiación territorial* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca].

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/727666ae-8a01-4eb6-9134-53558c5c6206/content>

Castelblanco Arcila, P.V. (2023). *Creación de cartilla de estudio para clarinete* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca].

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/68750012-0739-42db-863a-9d87a401027b/content>

Cely Triana, A. F. (2019). *Obras y estudios originales para tiple-requinto* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca].

<https://n9.cl/nvfdss>

Cruz González, M. A. (2002). Folclore, música y nación: el papel del Bambuco en la construcción de lo colombiano. *Revista Nómadas*, (17), 219-231.

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117951017.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2008). Plan Nacional de Música para la Convivencia.

[https://spi.dnp.gov.co/App\\_Themes/Seguimientoproyectos/ResumenEjecutivo/1190001280000.pdf](https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/Seguimientoproyectos/ResumenEjecutivo/1190001280000.pdf)

Garzón Cano, J. A. (2017). *Características interpretativas de la música carranguera* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca].

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/9cb5fbf4-45ea-4adf-bcb1-de96be517c81/content>

Garzón-Martínez, M. A., & Jiménez-Bernal, D. J. (2022). La música carranguera, el campo y la identidad campesina: variaciones y continuidades de un patrimonio cultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, (6), 40-54. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/24000>

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.



<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/dff30d9b-8c10-4d87-a4f7-7cbfd292d5a2/content>

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(2), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticasyvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 1(2), 1-9. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7/8>

Ley 397 de 1997. (1997, 7 de agosto). Congreso de la República. *Diario Oficial No. 43102*. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=337](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=337)

Ley 1037 de 2006. (2006, 25 de julio). Congreso de la República. *Diario Oficial No. 46741*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1672986>

Ley 1185 de 2008. (2008, 12 de marzo). Congreso de la República. *Diario Oficial No. 46929*. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=29324](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=29324)

López Pulido, J. F. (2021). *Propuesta metodológica para la enseñanza e interpretación de la música carranguera* [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/items/550d2928-7c54-4c5a-838f->

Martínez Ossa, C. E. (2009). *Composición y producción de Bambucos y Pasillos basados en estilo musical bogotano de la primera mitad del siglo XX* [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/4376>

Mendoza Ávila, C. A. (2009). *El bambuco, sinfonía de la patria. Raza, región y nación en la construcción de la música nacional colombiana* [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e0484695-c338-4e3c-9341-43b72041a281/content>  
Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional para la Protección y Promoción del Patrimonio Bibliográfico y Documental 2021 – 2030*. <https://n9.cl/ph5c0n>

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de la República de Colombia. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024-2038. Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz* [https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-decultura/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA\\_26-07-2024.pdf](https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-decultura/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA_26-07-2024.pdf)

Moyse, M. (1934). *De la sonorité: Art et technique*. Alphonse Leduc.  
Muñoz Barrera, A. (2023). *El Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), una respuesta a la educación del siglo XXI*. Sello editorial Universidad de Cundinamarca <https://www.ucundinamarca.edu.co/documentos/rectoria/2023/LIBRO-MEDIT%20.pdf>

Prada Pérez, B. A. (2020). *"Las rondas de Velosa" una propuesta de adaptación de dos rumbas carrangueras para banda sinfónica. Grado 2*. [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca].



<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/items/56a4e113-f6dc-4312-b43e68573e6becda>

Roa Ordoñez, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Civilizar* 16(30), 207-222. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a15.pdf>

Rodríguez Melo, M. (2016). *El pasillo entre Colombia y Ecuador: tema, variaciones y coda*. Universidad de los Andes. [https://www.researchgate.net/publication/301566615\\_EL\\_PASILLO\\_ENTRE\\_COLOMBIA\\_Y\\_ECUADOR\\_tema\\_variaciones\\_y\\_coda](https://www.researchgate.net/publication/301566615_EL_PASILLO_ENTRE_COLOMBIA_Y_ECUADOR_tema_variaciones_y_coda)

Salcedo Guzmán, S. J. (2020). *Cuatro transcripciones sobre Bambuco caucano del compositor José Antonio Durán* [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/f7a00de8-7cef-42f0a325-3f56cd723afd/content>

Sandoval, G. M. (2020). *El violonchelo en el Bambuco* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://n9.cl/03sy9>

Sierra Casas, S. A. (2019). *El pasillo colombiano a través del Corno Francés: adaptaciones y arreglos* [Trabajo de Grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/items/0560bf6a-0964-4766-9d09-3a32663ea878>

Zapata Restrepo, G. P. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 227-236. [https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9\\_ZapataNi%C3%83%C2%B1o/6ZapataNi%C3%83%C2%B1o](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9_ZapataNi%C3%83%C2%B1o/6ZapataNi%C3%83%C2%B1o)



## EL CAMPAMENTO LITERARIO COMO ESPACIO DE CREACIÓN, EXPLORACIÓN Y VINCULACIÓN EMOCIONAL.<sup>34</sup>

Por: Mateo Sanabria Rodríguez<sup>35</sup>.

### Resumen.

La presente ponencia evidencia la experiencia de un docente con estudiantes de grado tercero de un colegio distrital en Bogotá, Colombia, en el marco de la Jornada Escolar Complementaria. En el texto se presentan las dificultades de ser maestro: la falta de manuales en la educación artística, la resistencia del sistema educativo a la innovación y la crudeza de las realidades que revelan los y las estudiantes, quienes narran episodios de violencia cotidiana con sorprendente naturalidad.

Tras estas situaciones, se buscan estrategias para conectar a los niños y las niñas con la lectura, bajo el apoyo de los referentes Jacques Rancière y Magaly Cabrolié Vargas, y se llega a la idea de un campamento literario. Este se trata de brindar una experiencia artístico-pedagógica en la

cual se monta una carpa en el aula, se leen cuentos de terror en la oscuridad, imitando voces y sonidos, facilitando así la atmósfera y la vinculación emocional entre la lectura y los participantes.

La actividad revela diversos hallazgos como la esencia experimental del arte, la importancia del espacio pedagógico como territorio vivo y el valor de reconocer a los estudiantes como sujetos que necesitan ser escuchados y validados. El campamento literario no solo engancha a los niños y las niñas con la literatura, sino que les ofrece un entorno seguro donde las historias cobran vida.

Una de las conclusiones parte de que, aunque el artista y el docente tienen roles distintos, al menos en esta experiencia, pueden nutrirse mutuamente; el artista

---

<sup>34</sup> Cómo citar: Sanabria, M. (2026). El campamento literario como espacio de creación, exploración y vinculación emocional. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 118-1124). Sello Editorial Ima.

<sup>35</sup> Universidad Nacional de Colombia. Correo institucional: [masanabriar@unal.edu.co](mailto:masanabriar@unal.edu.co)



aprende de sus clases y el docente se beneficia de esta creatividad para ayudar a sus estudiantes.

**Palabras** escritura, experimentación, campamento.  
**Clave:** lectura,

### El profe Mateo.

Sucedió un día temprano. Serían las seis de la mañana, en ese tiempo en el que incluso el sol parece tener pereza de salir. Contrario al sol, yo deseaba iniciar mi trabajo de una buena vez. Llegué con mi característica boina, mis guantes, mis cordones de colores y una maleta llena de cómics, títeres de cartón y demás material para compartir con seres más pequeños (en estatura, claro) que yo. Vivía un sueño del que pronto despertaría.

La docente enlace me presentó ante el primer curso de la jornada; un tercero. Era la primera vez que ellos tomaban mi clase (Arte, Lectura y Escritura de la Jornada Escolar Complementaria), así que era mi oportunidad para empezar desde cero, preparar mis propias planeaciones y sorprenderlos. “Esto será una gran experiencia”, pensé. Enseguida, me paré en frente de aquellos niños y niñas con quienes compartiría el resto del año. Observé sus rostros cansados, callados y todavía en ese limbo entre la lucidez y la somnolencia. Algunos me correspondieron la

mirada y otros más valientes me preguntaron que si era el nuevo profesor de danzas; reí, respondí que no, que no sabía bailar ni mucho menos con la ropa que llevaba encima. Allí estaba: un docente nacido hace cinco meses en medio de un aula repleta de estudiantes, expectantes a que pronunciara palabra. “Es increíble que esto me esté pasando. Sus ojos están en mí. Se supone que sea el adulto responsable. ¿Ahora qué hago?”, me decía a mí mismo mientras reunía la valentía necesaria para presentarme.

De esta forma, fui aprendiendo de las sesiones, del aula que se convirtió en un espacio de experimentación, de reflexión constante y de adaptación; pues cada grupo tenía su propia personalidad que uno aprende a leer desde el instante en el que pisa el salón. Desde luego, también afronté situaciones difíciles: me di cuenta de que uno percibe a los estudiantes de manera distinta cuando deja de ser parte de ellos y de lo complejo que es el arte en espacios académicos



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

convencionales como lo son las instituciones educativas distritales.

Las situaciones adversas se volvieron frecuentes. Recuerdo comenzar con muchas ganas e ir perfeccionando las clases, aprendiendo a enseñar, tomando nota de lo vivido en el aula y, sobre todo, escuchando esas voces jóvenes. Me divertí un montón. El profe Mateo se divirtió un montón. Aun así, también empecé a vivir en carne propia situaciones que solo había visto en los medios. Me encontré con la violencia que experimentan los estudiantes o, peor, con la normalización de esta. Por medio de mis clases, varios compartían sus experiencias con una tranquilidad aterradora: dibujaban hurtos en sus barrios o escribían historias sobre asesinatos con una facilidad que me hacía temblar. Además, me enfrenté a un sistema educativo que, si me permiten, era reactivo a la innovación, que educaba para producir y no para pensar. Mi quehacer docente se transformó en repetidas visitas a la oficina de coordinación para responder las quejas de otros docentes: ¿Por qué les preguntas cómo están?, ¿Por qué les permites salir del salón?, ¿Por qué permites que se expresen? Así, el profe Mateo se volvió un docente solitario que se cuestionaba sobre si

su actividad era suficiente. Entonces, seguía preguntándome: ¿Qué hacer?

Solía creer que la literatura era capaz de tocar a cualquier persona con la guía adecuada, el texto ideal, el poema preciso para reflejar las emociones y sentimientos, pero mis experiencias docentes me llevaron a cuestionarme esto. “¿Lo que hago en verdad sirve? Estoy cuatro horas a la semana con estos niños y niñas, tratando de que vivan en un ambiente sano y creativo, y después los entrego a ese mundo tan roto del que vienen, ¿Para qué? ¿De verdad sirve? ¿Cómo puedo ayudarlos?, ¿A través del arte y la literatura?”. No solo me cuestioné mi quehacer, sino también mi profesión y si el arte por sí solo es suficiente.

De entrada, lo primero que sentí fue impotencia al no saber cómo abordar la situación y reconocer mi propia ignorancia como lo aborda Jacques Rancière (2003) en El maestro ignorante. En el primer apartado, titulado Una aventura intelectual, se expone lo peligrosos que son los prejuicios y cómo evitar la afirmación de que “los estudiantes no saben nada”.

Traigo a colación a Rancière (2003) porque en la educación artística es



fundamental reconocer la ignorancia del docente, que, a diferencia de otras áreas del conocimiento, se lanza a enseñar una materia en la que no hay manuales, ni procedimientos estáticos ni respuestas fijas; sino que en la educación artística nos aventuramos a crear, a experimentar, a leer para proponer algo que transforme y que no importa si se logra un resultado concreto. Ese fue el punto de partida para la actividad que ejecuté con niños y niñas de tercero en un colegio público de Bogotá.

La situación que me atravesaba era cómo vincular a los y las estudiantes con la literatura, siendo que por su ambiente no

### **¡Manos a la obra!**

Al escuchar a los niños y niñas con los que compartía me di cuenta de que su género literario favorito era el terror y que cuando les leía uno de esos libros me prestaban atención como nunca y les causaba curiosidad, especialmente, si aquellas leyendas y mitos se desarrollaban en lugares de Bogotá; ya que eran cercanos a sus realidades. Allí, gracias a la escucha, encontré este primer punto de vinculación. El segundo, vendría siendo la transformación del aula. El salón de clases es un espacio cotidiano para ellos y ellas que a pesar de que se decore, no deja de ser

estaban acostumbrados a leer constantemente. Como aparente respuesta a esta situación aparece el término intersubjetividad que plantea Magaly Cabrolié Vargas (2010) en La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. Es decir, no se trata únicamente de lo subjetivo, sino de reconocer que existen varias subjetividades que actúan en el aula y que al ser consciente de ellas es posible generar una sincronización de la que también se habla en el texto de Cabrolié Vargas. Entonces, ¿cómo generar esa sincronización

limitante. Así que, ¿cómo transformarlo? La institución era tan pequeña que ejecutar la actividad en el exterior no era posible. Fue en ese instante cuando viajé por el tiempo y recordé mi niñez y mis reuniones con mis amistades a contar historias de terror; mismas que eran del agrado de mis estudiantes. Organizábamos una carpa, apagábamos la luz y con una linterna leíamos las historias de terror imitando voces y sonidos. Se prendió el bombillo. ¡Lo tengo! Voy a organizar un campamento literario.



Aquello no fue tarea fácil, pues requería permiso por parte de las directivas, así que recurrí a mis principales aliados: los niños y las niñas. Primero les comenté la propuesta y, desde luego, felices se entusiasmaron por la actividad. Con ellos de mi lado, de seguro la docente enlace no tendría problema y así fue: varios de ellos me acompañaron a solicitar a coordinación el permiso. Como la docente enlace los vio tan expectantes, aceptó.

Con la ayuda de la docente titular del colegio, me dispuse a transformar el aula en un espacio nocturno propicio para las historias de terror en el que pudiera recrear esa atmósfera lúgubre y sombría. Monté la carpa y les solicité a mis estudiantes que se vistieran en pijama para propiciar el ambiente. Uno de ellos, Felipe, me agradeció por la actividad, pues me contó que era la

primera vez que sus padres le compraban una pijama. Es curioso cómo un ejercicio aparentemente simple puede cambiar la vida de las personas involucradas y trascender más allá del espacio de clase.

Durante la actividad pude encontrar y evidenciar ese vínculo entre la literatura y los y las estudiantes, pues al generar todo un espacio, ellos y ellas fueron capaces de interiorizar la lectura y de sentir cada una de las historias que les iba leyendo no como algo alejado que otro inventa; sino como una posibilidad de creación. El salón de clases logró transformarse en un espacio seguro en el que las páginas cobraron vida y los espectros del libro fueron saliendo de él conforme leíamos sus historias.

### **Aquello que observé y que observé.**

La organización de un campamento literario significó un ejercicio de experimentación, debido a que por más planeación que hubiese detrás no sabía cómo iba a funcionar. La experimentación es uno de los primeros hallazgos que destaco de las artes en contraste con las otras áreas del conocimiento; nuevamente, aquí no hay

manuales, el arte es movimiento y si bien requiere de teoría, técnica y planeación, también es necesaria la incertidumbre de que todo puede pasar y de que no hay resultados asegurados.

Otro de los hallazgos se relaciona con la importancia del espacio en las actividades pedagógicas; es decir, el salón de clases visto



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

no únicamente como un territorio, sino como un espacio vivo que habitamos y nos habita, destacando que la forma en la que se disponga puede afectar fuertemente el ejercicio pedagógico.

Un tercer hallazgo es la necesidad de reconocer a los y las estudiantes como sujetos sentipensantes y actores vivos que tienen gran responsabilidad de su proceso educativo. Hay que escucharlos porque quieren ser escuchados, tienen tanto por decir y lamentablemente varios no tienen la oportunidad de expresarse porque la misma institución los cohibe. Cuántos de ellos me

### **El camino que falta por recorrer.**

De esta experiencia se resalta la escucha como elemento vinculante entre docentes y estudiantes, la transformación del salón de clases como aula viva, las planeaciones y actividades curriculares que surgen a partir de las necesidades de los estudiantes, y, desde luego, la labor artesanal de la educación artística que se construye día a día.

Ejercicios pedagógicos como el campamento literario permiten la apertura de reflexiones sobre la educación artística, por lo

comentaron que les parecía raro que yo les preguntara cómo estaban o qué hicieron el fin de semana al comienzo de cada clase porque en otras asignaturas no tenían la oportunidad. Al tener activada la escucha fui capaz de propiciar un espacio artístico en el que finalmente logré enganchar, incluso si esta sensación no perduró, a los estudiantes con la literatura, y conseguí que ellos y ellas sintieran que leer va más allá de pasar las páginas con los ojos; se trata de revivir, de imaginar, de saber que existen otras maneras de asumirse y otros mundos posibles.

tanto, valdría la pena replicar este ejercicio en otros espacios y con otros géneros literarios para medir la variabilidad de la experiencia, también lleva a consideraciones sobre la actividad pedagógica y el reconocimiento de la identidad docente.

Esta práctica causó que me asumiera como docente y artista. Ciertamente, el profe Mateo es una persona superlativa a lo que suelo ser. Si bien mi escritura está vinculada a lo que sucede en mi cotidianidad, cuando ejerzo el rol docente entiendo que no estoy ahí



para mí mismo o para satisfacer una necesidad creativa, sino para ayudar a los demás y aprender de ellos.

Desde luego, el profe Mateo también se permite afectar por las realidades tan duras de las que vienen los niños y las niñas con los que trabaja. Nuevamente aparecen esos cuestionamientos: "¿Qué puedo hacer? ¿Qué puedo hacer por ellos?".

El Mateo de todos los días (el artista) es aquel que escucha y se sienta a escribir, después, a partir de lo que escribe lo pone en práctica en sus sesiones. Por lo tanto, tal vez y solo tal vez, el artista y el docente puedan vincularse uno con el otro, afectarse y el trabajo del uno siempre estará mediado por el otro, sin necesidad de asumir ambos roles al mismo tiempo.

### Referencias.

Cabrolié Vargas, M. (2010). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales: Redescubriendo a Alfred Schütz. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709014>

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, Trad.). Barcelona, España: Laertes. (Obra original publicada en 1987).



Sanabria, M. (2022). *Campamento literario* [Fotografía no publicada]. Colección personal de Mateo Sanabria Rodríguez.



## LABORATORIO ARTÍSTICO PARA LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA EDUCATIVA A LA LUZ DEL ART THINKING.<sup>36</sup>

Por: Natalia Ramírez Herrera <sup>37</sup>.

### Resumen.

Esta investigación abordó los procesos artísticos, educativos y sociales obtenidos con la aplicación del proyecto “laboratorio artístico para la diversidad: una propuesta educativa a la luz del art thinking” implementado en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño Fe y Alegría de la ciudad de Ibagué. Por lo tanto, esta iniciativa se desarrolla a partir de la necesidad de divulgar los beneficios que aporta la metodología Art Thinking como medio de transformación social en el marco de la educación inclusiva, específicamente abordando la discapacidad intelectual. Además, se busca crear espacios sensibles capaces de generar experiencias pedagógicas de calidad en el aula. El objetivo principal del presente trabajo de investigación fue fortalecer procesos pedagógicos inclusivos a

partir de la implementación del “laboratorio artístico para la diversidad” con estudiantes en situación de discapacidad intelectual y estudiantes convencionales. Se planteó una metodología con enfoque cualitativo, de tipo investigación acción participativa. El desarrollo de la perspectiva teórica se basó en la revisión de documentos académicos como tesis de maestrías, doctorados y artículos de investigación basados en el presente tema. De este modo, de acuerdo con el análisis realizado, se puede decir que el Art Thinking es una excelente herramienta para otorgar un lugar sin prejuicios, sin sesgos, sin cánones de identidad ni estándares sociales. Finalmente, todos los participantes se convierten en protagonistas de su propio conocimiento a través de la expresión artística, dejando un

---

<sup>36</sup> Cómo citar: Ramírez, N. (2026). Laboratorio artístico para la diversidad: una propuesta educativa a la luz del art thinking. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 125-132). Sello Editorial Ima.

<sup>37</sup> Institución Educativa Técnica General José Joaquín García, Secretaría de Educación del Tolima. Correo electrónico: [natiramirez033@gmail.com](mailto:natiramirez033@gmail.com)



legado de respeto a la diversidad humana y reconstrucción social a través del arte.

**Palabras**      **Clave:**  
discapacidad      intelectual.  
educación inclusiva, calidad educativa,  
sensibilidad social, art thinking.

## Introducción.

Como humanidad y atendiendo a las necesidades del siglo XXI, la sociedad colombiana se enfrenta a uno de los desafíos más importantes de los últimos tiempos: prestar atención a la diversidad y velar por la educación inclusiva desde su normatividad, intervención e implementación en los múltiples escenarios de la cotidianidad, para ello, es necesario promover como colectivo las condiciones necesarias para que se den estos procesos desde la participación, la equidad, el respeto y la democracia.

Ante esta responsabilidad, recurrir a la intervención y renovación educativa desde los procesos y las manifestaciones artísticas-culturales permite desenvolver al ser humano desde diferentes ángulos de su integridad y da la oportunidad de transformar el aula en un espacio inclusivo, abordando el contexto:

## Elementos teóricos.

**Educación inclusiva:** Empleando las palabras de Blanco (s.f.), en el prefacio de la

“todo a todos sin excepción” como lo afirma, Comenio (1998), esto supone, gozar del derecho a una educación de calidad sin importar condición alguna.

Desde esta perspectiva y respetando cada uno de los campos educativos, se expone el arte como una alternativa enriquecedora en procesos de educación inclusiva de la mano con la metodología del Art Thinking para que a través de ella se impulsen las habilidades y potencien las destrezas de personas en situación de discapacidad intelectual.

Y por supuesto agudicen la percepción del respeto por lo otro y los otros, en este sentido, el lenguaje artístico es el más adecuado para resignificar la identidad de cuyas personas se han segregado año tras año.

versión en español del Índice de Inclusión de América Latina y el Caribe, la educación



inclusiva no solo se relaciona con el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a las escuelas ordinarias, sino también con la eliminación o reducción de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Se trata de un proceso de desarrollo continuo que involucra a toda la comunidad educativa, donde se requiere contemplar dos ejes centrales:

- Incrementar la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza bajo estrategias a largo plazo para abordar la diversidad como un factor de aprendizaje positivo, y necesario para la humanidad.
- Minimizar y eliminar las barreras que restringen el aprendizaje y la participación, y fortalecer las políticas y prácticas de la educación inclusiva.

**Arte y discapacidad intelectual:** Es pertinente mencionar que la producción artística no es un elemento netamente individual, sino que siempre está influenciado por los procesos de socialización y aprendizaje que ha adquirido el individuo a lo largo de los años. En otras palabras, el arte sirve de medio para la interiorización y expresión de experiencias y conocimientos de

las personas. No obstante, la relación entre individuo creador-contexto es bidireccional, puesto que, en la mayoría de los casos, su producción tiene una función comunicativa, constituyendo un puente para el diálogo entre el sujeto y quienes le rodean (Colomo, 2014).

En este sentido, este tipo de expresiones cumplen un rol fundamental en los procesos de inclusión social, debido a que permite espacios de encuentro y formas de comunicación diferentes a las usuales. En palabras de Otero (2018), “el Arte se constituye en una posibilidad de encuentro intersubjetivo en interacciones cotidianas, que fomentan la participación conjunta de todas las personas que forman parte de una determinada localidad, sin ninguna segregación a causa de la diferencia y la diversidad” (p. 53).

**Art thinking:** El Art Thinking es una propuesta metodológica ligada al ámbito artístico y de la creatividad, la cual busca entrelazar la producción técnica y el conocimiento crítico en una misma experiencia. Es decir, que las artes se vuelven un vehículo para que los alumnos a través de procesos reflexivos puedan inferir nuevos conocimientos sobre un tema. Si bien la



creación y el aprendizaje artístico goza de unos importantes niveles de complejidad, esta debe ser vista como una oportunidad para crear un pensamiento divergente, contextualizado y complejo (Acaso & Megías, 2017).

Además, el Art Thinking no concibe la disciplina artística como un proceso de producción, sino como una forma de pensar, lo cual cambia profundamente el paradigma desde el cual se han aproximado las

instituciones educativas a esta área de conocimiento.

Esta propuesta lo que busca es transversalidad, el arte en todo el currículo académico, debido a que su potencialidad exploratoria lleva a que los estudiantes se aproximen al conocimiento desde sus intereses y en sus propios ritmos, fortaleciendo de esta manera la autonomía y propiciando un aprendizaje significativo (Polo, 2019).

### Metodología.

El presente proyecto expone la importancia de utilizar una metodología que permita desarrollar los objetivos propuestos y que en el camino aporte conocimiento e interés para futuras investigaciones. Por esta razón es necesario contar con un camino metodológico de carácter cualitativo desde la investigación acción participativa como base fundamental para su desarrollo, ya que este permite buscar e identificar de forma profunda la naturaleza de las realidades, recopilar datos o fenómenos que no pueden ser expresados o captados por las matemáticas o las estadísticas.

“La investigación cualitativa emplea la inferencia inductiva, múltiples métodos de interpretación

como es la triangulación y convergencia, entrevistas abiertas, observación y análisis en la descripción de fenómenos, entre otras” (Cerdeña, 2011, p.118).

Para llevar a cabo el impacto que tienen los procesos pedagógicos inclusivos en la Institución educativa técnica Antonio Nariño fe y alegría de la ciudad de Ibagué. a partir de la implementación del “laboratorio artístico para la diversidad” una propuesta educativa a la luz del art thinking en estudiantes en situación de discapacidad intelectual, bajo estrategias pedagógicas y didácticas mediante el ABPA (aprendizaje basado en proyectos



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

artísticos) y utilizando el Art Thinking como metodología.

Se aplicaron tres técnicas de recopilación de datos e información para ampliar y profundizar la investigación (diario de campo, cuestionario y entrevista a profundidad).

Estas herramientas permitieron analizar el contenido pedagógico de las experiencias, los procesos de inclusión educativa a partir de la educación artística y como se transforma un aula a partir de una metodología innovadora.

Para observar la recopilación de la información obtenida a partir del diario de campo se diseñó un formato de planeación pedagógica, el cual evidencia el paso a paso de las cuatro experiencias aplicadas en el aula.

Este formato hace parte de las estrategias pedagógicas que ayudan a los docentes, maestros y comunidad educativa en general a pensar desde la educación inclusiva y proyectar un espacio de creación colectiva a partir de la utilización de la metodología Art Thinking.

Por otro lado, se procesó la información del cuestionario a partir de la plataforma Google Forms, la cual permitió de manera sencilla generar los diagramas circulares con los porcentajes calculados en cada pregunta.

Cabe resaltar que el cuestionario se elaboró de manera sencilla y accesible para los estudiantes con el fin de que ellos eligieran sus respuestas de forma segura.

Finalmente, en el presente trabajo de investigación se utilizó el programa técnico y tecnológico Atlas. Ti versión 9 del año 2022, este software permitió analizar las tres categorías asignadas para la entrevista a profundidad y de esta manera codificar la información de acuerdo con las respuestas.

Por cada categoría está construida una red semántica: 1. Educación inclusiva, 2. Discapacidad y 3. Arte y discapacidad intelectual, en cada una de ellas se asignaron preguntas abiertas para permitir que los estudiantes expresaran con sus propias palabras lo vivido en el laboratorio artístico para la diversidad.

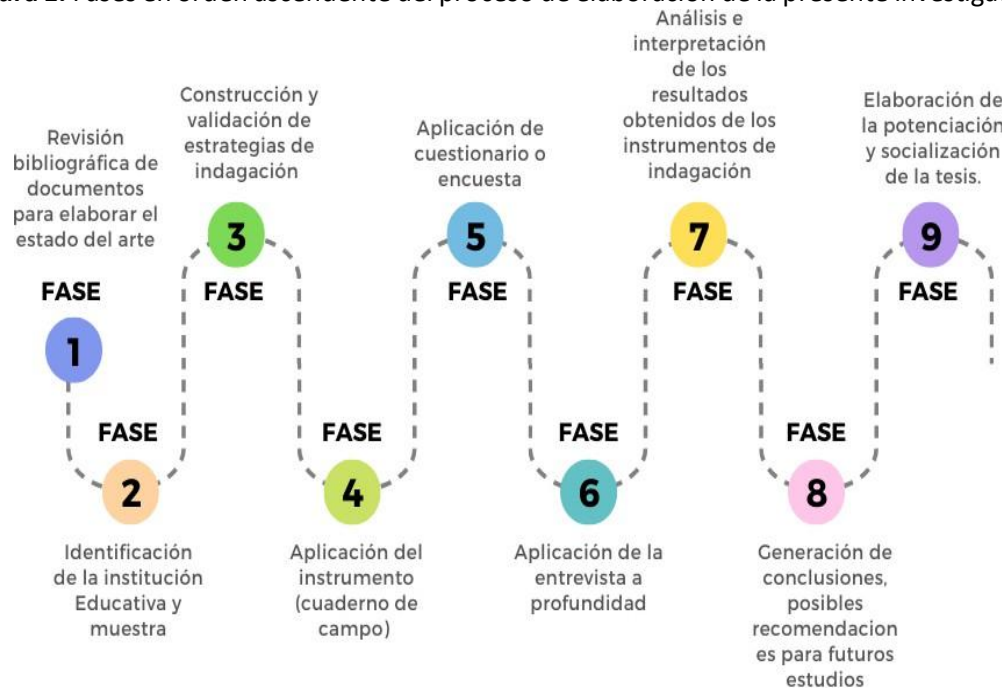
Para lograr el objetivo principal del proyecto, fortalecer procesos pedagógicos



inclusivos a partir de la implementación del “Laboratorio artístico para la diversidad” una propuesta educativa a la luz del art thinking en personas ensituación de discapacidad intelectual de la Institución

Educativa Fe y Alegría de la ciudad de Ibagué. Se plantearon 9 fases tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Fases en orden ascendente del proceso de elaboración de la presente investigación.



Fuente: elaboración propia.

## Hallazgos y discusión.

Se encontró que efectivamente la implementación de las experiencias pedagógicas a través del Art Thinking generó cambios significativos en el trato, el respeto, la empatía y la comprensión de la mayor parte de los estudiantes que participaron.

La implementación de la metodología Art Thinking favorece reconocer en los estudiantes en situación de discapacidad intelectual sus capacidades más no las dificultades.

Esta metodología permite potenciar una amplia variedad de habilidades, destrezas



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

cognitivas, lingüísticas, personales, sociales y psicomotrices, mejorando así la calidad educativa de los niños y niñas, no solo a los que presentan diagnóstico sino también a los estudiantes convencionales. Al utilizar el pensamiento artístico como herramienta pedagógica, todos pueden experimentar con diferentes formas de expresar, sentir, vivir, explorar y desarrollar su creatividad y capacidad de comunicación. Además, el Art Thinking también puede ser empleado como medio para fomentar el desarrollo personal y social, promoviendo valores inclusivos como el respeto, la tolerancia y la empatía como se ha mencionado anteriormente. Asimismo, esta metodología mejora evidentemente habilidades y destrezas psicomotrices, sensoriales y de percepción, que son de gran

### Conclusiones.

Se concluye que el arte es una herramienta poderosa para fortalecer procesos pedagógicos inclusivos en el aula. A través de él, los estudiantes pueden expresarse de diferentes maneras y aprender a valorar las diferencias entre ellos, a reconocerse como humanos diversos, culturales y adaptables a los cambios que los impregna el siglo XXI. Apostarle a mejorar los procesos educativos inclusivos basados en

utilidad en la vida diaria de las personas en situación de discapacidad intelectual. Por lo tanto, la implementación del Art Thinking en la educación es necesaria porque a través de su utilización como herramienta pedagógica en la educación inclusiva tiene un resultado extraordinario en el aprendizaje y en la vida de las personas que lo experimentan de forma vivencial.

Por último, uno de los grandes retos de este proyecto era mostrarles a los docentes, maestros y comunidad educativa en general el cómo abordar la inclusión educativa desde una ruta clara, abordando lo artístico y lo no convencional en atención a la discapacidad intelectual.

las artes es una estrategia clave para promover un aprendizaje significativo y enriquecedor para todos tanto para estudiantes como para docentes.

Utilizar el Art Thinking como herramienta para promover la empatía y la comprensión mutua entre los estudiantes es valioso porque permite la exploración de sus propias experiencias e ideas, es una



metodología atemporal, enriquecedora y adaptable para cualquier tipo de espacio educativo.

## Referencias.

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

Blanco, R. (s.f.). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Red de inclusión educativa*, 3, 411-438. <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>

Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación*. Magisterio.

Colomo, J. (2014). *Arte y discapacidad: la utilización de expresiones artísticas en la práctica de trabajo social*. (Tesis de grado.

Universidad de Jaén). <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/440/1/TFGColomo%20Moreno%2C%20Jacinto%20Manuel.pdf>

Otero, L. (2018). Experiencias artísticas de personas con discapacidad cognitiva: caminos para la estima social. *ESCENA Revista de Artes*, 2 (77) 53-69.

Polo, A. (2019). *La aplicación del modelo metodológico Art Thinking en la etapa de Educación Infantil* (trabajo de grado, Universidad de Zaragoza) <https://zagan.unizar.es/record/88069/files/AZ-TFG-2019-2347.pdf>



## EL CUERPO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA: REINTERPRETACIÓN DE LOS RITMOS REPRESENTATIVOS DE LOS AÑOS 20 A LOS 80.<sup>38</sup>

Por: Zully Katerine Orozco Peña <sup>39</sup>.

133

### Resumen.

Esta propuesta de investigación-creación en proceso, surge de la exploración del cuerpo, el movimiento y la música, con el objetivo de analizar el cuerpo como medio de expresión artística a través de la reinterpretación de ritmos musicales representativos de las décadas de 1920 a 1980, como el charleston, swing jazz, rock and roll y música disco. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con un diseño metodológico que se estructura en cuatro fases: documentación, exploración, creación y socialización, basado en el modelo cíclico de Candy y Edmonds, que, a través de

laboratorios de movimiento, improvisación y procesos creativos dramáticos y coreográficos, se representan corporalmente los elementos esenciales de dichos ritmos. Se emplean técnicas como la observación participante, el análisis documental y entrevistas semiestructuradas (en proceso), orientadas a comprender y fortalecer el lenguaje corporal como medio de expresión, comunicación y construcción de memoria cultural, valor artístico y formación integral en contextos pedagógicos y escénicos.

**Palabras Clave:** cuerpo, reinterpretación, ritmos, movimientos, danza, teatro.

---

<sup>38</sup> Cómo citar: Orozco, Z. (2026). el cuerpo como medio de expresión artística: reinterpretación de los ritmos representativos de los años 20 a los 80. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 133-143). Sello Editorial Ima.

<sup>39</sup> Universidad del Atlántico. Correo electrónico: [zkorozco@gmail.com](mailto:zkorozco@gmail.com)



## Introducción.

Desde que el ser humano nace hasta que muere, ha utilizado su cuerpo como medio o canal para expresar emociones, sensaciones, pensamientos, ideas, etc, a través de los gestos, la mirada, la postura, los movimientos, e incluso el lenguaje verbal, convirtiéndose en una herramienta fundamental y casi poderosa de comunicación innata. Patricia Stokoe lo corrobora con el siguiente postulado: “La expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético y filogenético” (Stokoe y Harf 2020, p.13), es decir, el desarrollo individual que tiene el ser humano en su ciclo natural de la vida y su evolución.

Castañer (2002) afirma que “la expresión corporal es perenne, atemporal, y por tanto con posibilidad de ser trabajada desde la niñez hasta la vejez”(p.8), esto es una realidad que se materializa desde el momento que un recién nacido sale del vientre de su madre y se comunica con el exterior a través del llanto, lo primero que hace de manera innata es expresarse con el lenguaje del cuerpo antes que pronunciar su primera palabra y poco a poco lo que aprende a percibir a través de los sentidos

(sensopercepción), se convierte en un eslabón que permite conectar con otras personas de múltiples maneras en el medio en el que vive y se desarrolla.

En este orden de ideas el tema de la expresión corporal implica un abordaje amplio, ya que se direcciona en diversos campos donde se desarrolla esta rama: artístico, pedagógico, deportivo, terapéutico, cotidiano, y dentro de estos mismos campos se direccionan a vertientes específicas, que aunque sean diferentes en propósito y aplicación, la finalidad es la misma: “comunicar”, sin embargo esta propuesta de investigación se enfoca en la relación del cuerpo con la danza, entendiendo la danza como la manifestación expresiva del cuerpo y las emociones, a través del movimiento y los sentidos.

Por consiguiente, si la expresión corporal estudiada desde la danza, constituye un lenguaje simbólico que refleja las transformaciones sociales, políticas y culturales de cada época, el siglo XX no es la excepción, al emerger ritmos musicales representativos como charleston, swing, jazz, rock and roll, disco, entre otros, que no solo marcaron tendencia estética y musical, sino



que a través del cuerpo como medio de expresión artística, reflejaron un contexto histórico, sociocultural, que trascendió a manifestaciones de identidad, resistencia, rebeldía, libertad y protesta propia de la época. Sin embargo, en la actualidad existe un distanciamiento y quizás un desconocimiento de la riqueza corporal, musical, espacial y

emocional de estos ritmos por parte de las nuevas generaciones, debido al auge tecnológico, transformaciones culturales y el surgimiento de nuevos ritmos que han desplazado las prácticas tradicionales y herencia cultural universal, por ritmos que carecen de letra, armonía, musicalidad y riqueza cultura.

### Elementos teóricos.

La palabra expresión proviene del latín *expressio*, de *ex-* "fuera" y *primere* "apretar, sacar" y corporal proviene del latín *corporalis*, derivado de *corpus* que significa "cuerpo" o estructura física, por lo tanto, cuando se hace referencia a la expresión corporal, el término cuerpo se convierte en el verbo que posibilita que el sujeto manifieste lo que hay en su ser y se extienda por todas las ramificaciones de su estructura física con sentido y verdad. Laban (2006) lo explica de una manera sencilla: "El cuerpo es nuestro instrumento de expresión a través del movimiento. El cuerpo actúa como una orquesta en la que cada sección está relacionada con las demás, y forma parte del todo" (p.12).

Esta comparación que describe Laban, deja claro que no es viable que cada miembro del cuerpo trabaje de manera independiente al

ejecutar una acción, comunicar ideas, emociones, movimiento, de forma natural, puesto que la parte innata del lenguaje no verbal en su estructura física e interna funcionan de manera armónica como una "orquesta".

Por consiguiente, Stokoe (2017) "enfatisa en que, al revalorizar el lenguaje corporal, se intenta romper con la dicotomía mente- cuerpo" (p.14) y es que mente- cuerpo funcionan de manera articulada, no se puede desligar el hecho de exteriorizar corporalmente lo que sucede interiormente. Entre más se desarrolle los diferentes medios de expresión en el individuo, hay más posibilidades de desarrollar sus potencialidades, teniendo en cuenta que el cuerpo es el único instrumento de expresión que el hombre utiliza desde que nace.



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

Resulta casi imposible hablar o transmitir un mensaje sin realizar gestos, movimiento, adoptar determinada postura, mirada u ocupar un lugar en el espacio, de acuerdo con la afirmación de Pacheco (2015) “Los investigadores han estimado que entre un 60% y un 70% de lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal” (p.6), ya que el ser humano desde que inicia su jornada hasta que culmina, genera movimiento, ejecuta acciones corporales en las actividades básicas y cotidianas. Estas manifestaciones no funcionan de manera aislada, sino que operan de forma integrada y coordinada, conformando un sistema expresivo complejo a través del cual se comunica gran parte de la información en la interacción humana.

En este sentido, la expresión corporal, es un campo bastante amplio que integran aspectos técnicos como la sensopercepción, proceso cinético, comunicativo, creativo, lenguaje preverbal, paralingüístico y extraverbal, corrientes, calidades y cualidades del movimiento y a su vez se involucra en manifestaciones artísticas como el teatro y la danza. Esta última (danza) utilizada con más relevancia en esta propuesta, es definida por castañer (2002) como “la que abre la posibilidad de crear, con

los gestos del cuerpo, un mensaje estético cargado de emoción y de ideas” (p.6) y por Gardner (2001) “como secuencias de movimientos corporales no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito, son intencionalmente rítmicos, y tienen valor estético a los ojos de quienes presencian la danza” (p.117). Estas dos definiciones, deja claro que el cuerpo como medio de expresión artística se convierte en un instrumento de creación capaz de representar y comunicar emociones, sensaciones, ideas, realidades, memoria colectiva, mediante el gesto, el ritmo y la exploración de movimientos.

En este orden de ideas el proceso de investigación – creación, abre camino para explorar en la reinterpretación de ritmos representativos de épocas como los años 20 a los 80, ritmos que no solo trajo consigo nuevas propuestas musicales, que representan un amplio abanico de estilos y responden a distintos momentos de transformación cultural, sino también nuevas formas de mover el cuerpo, nuevas identidades y nuevos lenguajes corporales, que permite reinterpretar desde lo corporal, los pasos característicos de cada ritmo sin perder su



esencia y priorizando la importancia de la expresión corporal para su fin.

## Ritmos representativos años 20 a los 80.

**Charleston:** emerge en los años 20, en EE. UU, charlestón, carolina del sur, se popularizó por la canción “The Charleston” de James P. Johnson. Se caracteriza por ser un ritmo rápido y alegre con movimientos enérgicos y dinámicos, se puede bailar solo o en parejas. Este ritmo surge como símbolo de rebeldía y de liberación femenina, marcando una revolución en la danza social, ya que se le dio protagonismo a la mujer. Fue un precursor del swing y otras formas modernas de baile social.

**Swing jazz:** surgió en los años 30 y 40 en los EE. UU, como una evolución del jazz. Se caracteriza por ser un ritmo fluido, marcado, animado y bailable, que ayudó a derribar barreras raciales en la música y baile. Fue influenciado por el charlestón con sus acentos rítmicos, la libertad corporal y colectiva, lo que permitió que la conexión directa entre música y movimiento amplificara la dimensión social del swing y lo posicionara como un fenómeno cultural integral. El Swing Jazz sirvió como puente hacia el Rock and Roll, configurándose como

una expresión juvenil de rebeldía, herencia directa del vigor rítmico del swing, pero con una proyección más masiva y comercial.

**Rock and roll:** surgió a mediados de los años 50 en EE. UU, resultado de la mezcla de ritmos afroamericanos como el rhythm and blues, el gospel y el country. Se caracteriza por ser un ritmo con pasos fuertes, rápidos y enérgicos, que marcó el inicio de la música juvenil moderna, rompiendo con algunas normas sociales de la época, en cuanto a la música, la moda y la revolución cultural, convirtiéndose en un símbolo de rebeldía y libertad de expresión. Finalmente, el Rock and Roll influyó significativamente en el surgimiento de la música Disco en los años 70, con su estructura rítmica sencilla, enfoque en el movimiento, energía y presencia corporal. El carácter festivo del rock fue retomado por la música disco.

**Música disco:** surge a mediados de los años 70, en Estados Unidos, como una forma de evasión ante problemas sociales y políticos, ofreciendo un espacio de libertad y



diversión. Temas alegres, bailables, con letras sobre fiesta, amor y libertad, producción elaborada y énfasis en la mezcla sonora,

cultura visual marcada por el brillo, la estética glam y la libertad corporal.

## Elementos teóricos y metodológicos.

**Método:** La presente propuesta de investigación- creación se sitúa en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” Hernández (2014), en este caso busca comprender los conceptos, experiencias y perspectivas de la importancia del cuerpo como medio de expresión artística a través de la reinterpretación de ritmos de diferentes épocas.

Además, esta propuesta está orientada a un tipo de investigación-creación, entendida como el proceso estructurado mediante el cual las ciencias y las artes puedan complementarse y generar nuevo conocimiento, a través de la creación Balletero y Beltrán (2018) que se logra explorando, experimentando y materializando los procesos artísticos, a

través de un alcance exploratorio-descriptivo-interpretativo.

**Diseño metodológico:** El diseño metodológico de la presente propuesta se organizó en cuatro fases, siguiendo el modelo cíclico y flexible propuesto por Candy y Edmonds (2018), quienes sugieren que la investigación-creación se desarrolla a través de iteraciones constantes entre la exploración teórica, la experimentación práctica y la reflexión crítica. Estas fases fueron:

1. Documentación teórica: A partir de la revisión de la literatura, se seleccionó la información necesaria para el tema de estudio, se sistematizó y analizó a profundidad, convirtiéndose en las fuentes documentales y referencias que alimentan y enriquecen la construcción teórica e investigativa de la propuesta. Esto permitió orientar el desarrollo descriptivo de la revisión y reflexión de la información basada en una revisión bibliográfica y audiovisual de la expresión corporal y los ritmos



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

representativos de las décadas entre 1920 y 1980.

**Exploración corporal:** se desarrolló laboratorios de movimiento, donde los estudiantes analizaron, exploraron y experimentaron a partir de su cuerpo la

importancia del lenguaje no verbal como instrumento para

reinterpretar ritmos representativos de cada época, así como ejercicios de improvisación para crear una historia teatral inédita a partir de dichos ritmos.

**Figura 1.** Laboratorio de movimiento.



**Nota:** exploración de movimientos para la reinterpretación de los ritmos representativos de los años 20 a los 80.

Elaboración propia.

**Creación artística:** con base en la exploración en el laboratorio de movimiento, se procedió a proponer y crear la estructura

(planimetría-estereometría) del montaje coreográfico y la creación dramática del montaje teatral.

**Figura 2.** preparación del montaje escénico.





**Nota:** Proceso de creación del montaje coreográfico y teatral del Semillero de Neuropedagogía en los lenguajes artísticos. Elaboración propia.

140

**Socialización del montaje escénico y reflexión:** la puesta en escena fue presentada en espacios escénico y académico.

**Figura 3.** Socialización del montaje escénico.



**Nota:** Presentación del semillero de neuropedagogía en los lenguajes artísticos en la semana de la Educación Artística. Universidad del Atlántico. Elaboración propia.

**Participantes:** 22 estudiantes que pertenecen al semillero de investigación “neuropedagogía en los lenguajes artísticos”

y están adscritos a diferentes programas de la Facultad de Educación.



Informantes claves: expertos en danza, música y expresión corporal

**Técnica e instrumento de recolección de datos:** Las técnicas e instrumentos que se emplearán para la recolección de datos en la propuesta investigativa en curso son las siguientes:

Técnica de observación participante con un instrumento de registro audiovisual.

Técnica de entrevista con un instrumento de guion semiestructurada. (en proceso)

Revisión documental, instrumento de ficha de análisis documental (recopilar y organizar las fuentes bibliográficas).

### Hallazgos y discusión.

Al inicio del proceso de investigación-creación, los participantes evidenciaron un desconocimiento general de los ritmos charleston y swing jazz, así como un conocimiento limitado del rock and roll y la música disco. Esta situación mejoró significativamente tras el acercamiento a fuentes bibliográficas y videográficas que permitieron contextualizar histórica y culturalmente dichos ritmos, así como familiarizarse con sus pasos, movimientos y expresiones características.

Lo anterior, basado en las afirmaciones de autores como: Hernández (2014) “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (403) y Martínez (2013) "El objetivo de la observación es obtener información de primera mano de los sujetos que están vivenciando el hecho observado" (p. 3).



A partir del laboratorio de movimiento, se observó como los participantes lograron reinterpretar los ritmos del Charleston, Swing, Rock and Roll y Disco, desde una perspectiva contemporánea, conservando algunos elementos estructurales

característicos de cada ritmo, e integrando experiencias propias de los intérpretes, dando como resultado una creación genuina y la vinculación de dimensiones sensoriales, emocionales, rítmicas y espaciales.

### Conclusiones.

1. El cuerpo como medio de expresión artística, además de ser un instrumento poderoso de lenguaje universal, que trasciende las barreras del idioma, también tiene la capacidad de funcionar como un archivo vivo que incorpora, transforma y comunica elementos culturales a través del movimiento.

2. La reinterpretación de ritmos representativos de los años 20 a los 80, no implica la reproducción exacta del estilo característico de cada ritmo, sino que genera un acto de creación y reconstrucción histórica, a partir de propuestas corporales y expresivas contemporáneas, que da lugar a un producto artístico genuino.

3. El proceso de investigación-creación se consolidó como un espacio de experimentación metodológica para articular la teoría y la práctica, favoreciendo el desarrollo de habilidades corporales, expresivas, cognitivas y fortaleciendo la capacidad creativa y reflexiva en los participantes.

4. La expresión corporal, en articulación con la danza y el teatro, se convierte en una estrategia pedagógica y artística eficaz, para desarrollar la sensibilidad estética, la conciencia corporal, memoria cultural y la construcción de procesos creativos en pro de la formación investigativa.



## Referencias.

Ballestero, M y Beltran, E. (2018). *¿investigar creando? Una guía para la investigación- creación en la academia.* Editorial Universidad del Bosque.  
<https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/2018-09/Investigar%20creando.pdf>

Candy, L., & Edmonds, E. (2018). *Practice-Based Research in the Creative Arts: Foundations and Futures from the Front Line.* [http://lindacandy.com/wp-content/uploads/2018/02/018-LEON\\_a\\_01471-Candy-web.pdf](http://lindacandy.com/wp-content/uploads/2018/02/018-LEON_a_01471-Candy-web.pdf)

Castañer, M. (2002). *Expresión Corporal y Danza.* Inde publicaciones.  
<https://books.google.com.co/books?id=i6koXKSGv9QC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: Las Inteligencias múltiples.* Fondo de cultura Económica Ltd.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación.*  
[https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857\\_DOC\\_2023-03-01\\_18:46:18.pdf](https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf)

Labam, R. (2006). *El Dominio del Movimiento.* Editorial Fundamentos (2nd. Ed).

[https://www.google.com.co/books/edition/El\\_dominio\\_del\\_movimiento/RxfK2InKabQC?hl=es&gbpv=1&dq=laban+expresion+corporal+y+danza&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/El_dominio_del_movimiento/RxfK2InKabQC?hl=es&gbpv=1&dq=laban+expresion+corporal+y+danza&printsec=frontcover)

Martínez, V. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.*

<https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/M%C3%A9todos%20t%C3%A9nicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>

Pacheco, G. (2015). *La Expresión Corporal en el Aula Infantil.*  
<https://www.studocu.com/ec/document/unidad-educativa-particular-eugenio-espejo/psychology-sl/lbro-expresion-corporal-nivel-inicial-1/96161379>

Stokoe, P. (2020). *La Expresión Corporal en el Jardín de Infante.* Editorial Paidós.

Stokoe, P. (2017). *Expresión Corporal Guía Didáctica para el Docente.* Melo Ediciones Musicales S.A.  
<https://es.scribd.com/document/431010467/Guia-Didactica-Para-El-Docente-Patricia-Stoko>



## COMPOSICIONES Y ARREGLO DE MÚSICA ANDINA COLOMBIANA DEL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA PARA DUETO DE TROMBÓN Y GUITARRA CON PERCUSIÓN.<sup>40</sup>

Por: Mg. Vladimir Romero Vizcaíno<sup>41</sup>

Mg. Adalberto Pardo Rodríguez<sup>42</sup>

144

### Resumen.

Desde el Programa de Música de la Universidad de Cundinamarca, este proyecto de investigación-creación responde a la necesidad urgente de fortalecer el vínculo entre la formación académica y las expresiones musicales tradicionales del país. El trabajo se centra en la creación de un repertorio inédito para dueto de trombón y guitarra con percusión, basado en ritmos propios del departamento de Cundinamarca como el bambuco, torbellino, pasillo, guabina, danza y rumba criolla. Este formato instrumental, poco explorado en el contexto de la música andina colombiana, permite ampliar las posibilidades expresivas y tímbricas del trombón, históricamente relegado a roles de acompañamiento.

La iniciativa busca contribuir tanto a la producción académica como a la difusión del patrimonio sonoro del país, integrando procesos de composición, interpretación, grabación fonográfica, diseño editorial y socialización en escenarios académicos y artísticos. De esta forma, el proyecto articula la creación musical con los ejes misionales de la Universidad, en especial con el semillero SEINMUS y el grupo de investigación UDECARTE, fomentando la participación activa de estudiantes en formación y docentes investigadores.

El impacto del proyecto se traduce en el fortalecimiento del repertorio instrumental colombiano, la valorización del trombón en la música tradicional, y la generación de conocimiento en el marco de una educación

---

<sup>40</sup> Cómo citar: Romero, V., Pardo, A. (2026). Composiciones y arreglo de música andina colombiana del departamento de Cundinamarca para dueto de trombón y guitarra con percusión. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 144-149). Sello Editorial Ima.

<sup>41</sup> Universidad de Cundinamarca Correo: [vromerov@ucundinamarca.edu.co](mailto:vromerov@ucundinamarca.edu.co) Celular: 3134945182

<sup>42</sup> Universidad de Cundinamarca Correo: [adalbertopardo@ucundinamarca.edu.co](mailto:adalbertopardo@ucundinamarca.edu.co) Celular: 3115178593



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

artística pertinente, innovadora y con sentido territorial. Se promueve así la integración entre tradición y contemporaneidad, contribuyendo al reconocimiento de nuestras músicas como parte esencial del desarrollo

cultural, académico y social de la región y del país.



**Palabras Clave:** Trombón, guitarra, percusión, música andina, creación.

### Introducción.

La música tradicional andina colombiana representa una de las expresiones más ricas y significativas del patrimonio cultural del país, en especial en regiones como el departamento de Cundinamarca, donde los géneros como el bambuco, el torbellino, la guabina y el pasillo han contribuido a consolidar una identidad sonora propia. Sin embargo, la mayoría de los formatos interpretativos que circulan en el ámbito académico y popular se centran en ensambles convencionales, limitando la exploración tímbrica y expresiva de instrumentos poco comunes en este contexto, como el trombón. Este proyecto de investigación-creación surge como una respuesta a dicha necesidad, proponiendo la elaboración de composiciones originales y arreglos musicales para un formato no tradicional: dueto de trombón y guitarra con percusión. Desde una perspectiva translocal y

creativa, se busca no solo enriquecer el repertorio académico con obras inéditas, sino también fomentar el diálogo entre lo tradicional y lo contemporáneo, promoviendo nuevas posibilidades interpretativas para músicos en formación y profesionales. La iniciativa se enmarca en el compromiso institucional de la Universidad de Cundinamarca por fortalecer los procesos de creación artística y de investigación musical, vinculando al semillero SEINMUS y al grupo UDECARTE en el desarrollo de productos académicos que aporten al reconocimiento y difusión de la música andina colombiana. Así, el presente trabajo se configura como un ejercicio de articulación entre territorio, cultura, innovación y pedagogía, cuyo propósito es consolidar propuestas sonoras que amplíen el horizonte musical desde una mirada crítica, creativa y situada.



## Elementos teóricos.

El presente proyecto se fundamenta en la articulación entre la música tradicional andina colombiana y los enfoques contemporáneos de la creación musical. En el plano teórico, se reconocen los aportes de estudios sobre los géneros musicales autóctonos de Cundinamarca como la guabina, el bambuco, el pasillo, el torbellino, entre otros y su evolución desde las tradiciones populares hacia los contextos académicos. A partir de investigaciones previas [Ariza (2015); González (2019); Barragán (2021); Bastidas (2014); Bolívar y Devia Canchala (2019); Castellanos (2023); Chaguezac (2018); Elorza (2015); González (2002); López y San Cristóbal (2014); Ríos, Tovar y Ceballos (2015); Torres (2018); Cubides (2023)], se establece que existe una marcada ausencia de repertorio original para instrumentos de viento metal en la música tradicional, lo cual justifica la necesidad de generar obras que integren al trombón como solista dentro de estos lenguajes sonoros.

Desde una perspectiva metodológica, el proyecto se desarrolla bajo el enfoque de la investigación-creación, entendida como un

proceso que combina la exploración estética, la práctica artística y la reflexión crítica para la producción de nuevo conocimiento. En este sentido, se ha estructurado un plan de trabajo que comprende cinco fases: (1) creación de cuatro composiciones y un arreglo para trombón y guitarra con percusión; (2) asesoría de trabajo de grado con base en los productos desarrollados; (3) grabación y producción fonográfica; (4) circulación académica mediante conciertos, ponencias y publicación de resultados y (5) creación de un artículo sometido a revista indexada en donde se demuestra una alta calidad de investigación.

El diseño metodológico busca, además, generar articulación entre los procesos investigativos del grupo UDECARTE, las dinámicas del semillero SEINMUS y los objetivos del programa de Música de la Universidad de Cundinamarca, consolidando una experiencia formativa e innovadora que contribuye a la consolidación de repertorios, al fortalecimiento de las prácticas musicales locales y a la valoración del patrimonio cultural intangible de Cundinamarca.



## Hallazgos y discusión.

Los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación-creación han permitido constatar la viabilidad y riqueza expresiva del formato instrumental propuesto: trombón y guitarra con percusión. A través de la creación de cuatro composiciones originales y un arreglo basado en ritmos tradicionales de Cundinamarca como la guabina, el torbellino, el pasillo, el bambuco y la rumba criolla, con los cuales se logró no solo expandir el repertorio para el trombón en contextos no convencionales, sino también establecer un diálogo entre la tradición musical andina y las prácticas compositivas contemporáneas. Uno de los hallazgos más significativos es el redescubrimiento del trombón como instrumento solista en un contexto típicamente reservado a cuerdas pulsadas y aerófonos tradicionales. Las obras compuestas integran técnicas propias del lenguaje académico del trombón con recursos estilísticos característicos de la música tradicional, como acentos rítmicos sincopados, uso de modos diatónicos autóctonos y estructuras formales propias de los géneros trabajados. Este proceso permitió

evidenciar que la adaptación del trombón a estos lenguajes no solo es posible, sino enriquecedora desde el punto de vista sonoro y pedagógico. Desde una perspectiva empírica, las sesiones de grabación y montaje de las obras revelaron la necesidad de una exploración tímbrica precisa, especialmente en el uso de la percusión como puente entre los dos instrumentos principales. Así mismo, la participación de estudiantes del semillero SEINMUS fortaleció sus habilidades analíticas, interpretativas y creativas, reafirmando el carácter formativo del proyecto. En términos teóricos, la discusión se orienta hacia la revalorización del patrimonio musical local mediante formatos instrumentales alternativos, lo que representa una contribución sustancial a los estudios en creación musical en Colombia. Este trabajo demuestra que es posible generar conocimiento y transformar la tradición mediante la innovación responsable, posicionando a la Universidad de Cundinamarca como referente en procesos de investigación-creación con enfoque territorial y cultural.



## Conclusiones.

El desarrollo de este proyecto de investigación-creación ha permitido avanzar de manera significativa en la generación de repertorio original para un formato instrumental poco convencional dentro de la música andina colombiana: el dueto de trombón y guitarra con percusión. A través de la composición de obras inéditas, se consolidó un aporte relevante a la expansión del lenguaje sonoro del trombón en contextos tradicionales, demostrando su potencial expresivo y versatilidad técnica en diálogo con los ritmos y formas musicales del departamento de Cundinamarca. Uno de los aportes centrales de este trabajo radica en la posibilidad de articular la creación artística con los procesos académicos y pedagógicos del programa de Música de la Universidad de Cundinamarca. La participación activa del semillero SEINMUS permitió fortalecer las competencias investigativas y creativas de los estudiantes, reafirmando el rol de la

universidad como generadora de conocimiento y promotora de la cultura musical regional. Adicionalmente, el proyecto propicia un diálogo entre tradición e innovación, en el que se valoran los elementos identitarios de la música andina sin sacrificar el carácter experimental y contemporáneo de las propuestas. La grabación, publicación y circulación de las obras resultantes promueve la preservación del patrimonio inmaterial de la región, al tiempo que posiciona a la Universidad como un referente en prácticas investigativas basadas en la creación artística con enfoque territorial. En suma, este trabajo no solo responde a una necesidad artística y académica, sino que contribuye de manera activa a la construcción de una educación musical pertinente, incluyente y transformadora, comprometida con la diversidad cultural y el desarrollo sostenible del país.

## Referencias.

Ariza Benavides, N. D. (2015). *12 composiciones progresivas para trombón, basadas en aires de la región andina colombiana* [Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander].  
<https://noesis.uis.edu.co/items/02b3d038-71e0-4a24-9c71-70678a3cc38e>

Barragán, M. A. (2021). *Creación de pequeña suite de música andina para cuarteto de trombones* [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada].  
<http://hdl.handle.net/10554/52910>



Bastidas Ortiz, E. F. (2014). Adaptación musical de aires tradicionales colombianos para trombón solista [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. <https://repositorio.upn.edu.co/items/006bdf31-7827-4289-959b-06f8e225f40e>

Bolívar Loaiza, S., & Devia Canchala, P. A. (2019). *Adaptación musical del bambuco Bochicaneando para grupo de cámara conformado por flauta traversa, trombón y piano* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/112c8166-7605-4d6c-9cb4-a73c40138e75>

Castellanos Martínez, J. A. (2023). *Adaptación de cinco piezas de música colombiana para ensamble de trombones* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB]. <https://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15775/CastellanosMartinezJohnAlexander2018.pdf?sequence=1>

Chaguezac Salazar, B. O. (2018). La interpretación de la música para trombón [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/8454>

Cubides Gutiérrez, L. E. (2023). *Aires de tres regiones de Colombia para trombón y bombardino* [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/5322/AIRES%20DE%20TRES%20REGIONES%20DE%20COLOMBIA%20PARA%20TROMB%3%93N%20Y%20O%20EUFONIO%201.pdf?sequence=1>

Elorza, J. U. (2015). *Adaptaciones para flauta traversa y guitarra de piezas colombianas para piano de finales del siglo*

XIX y principios del XX [Trabajo de grado, Universidad EAFIT]. <https://repositorio.eafit.edu.co/items/ccf9f941-5d2f-498b-8318-92f5acc4660b>

González C., J. W. (2019). *Adaptación y creación de música colombiana de bambuco, pasillo y joropo para el aprendizaje y formación del trombón* [Tesis doctoral, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/14254>

González, M. A. C. (2002). Folclore, música y nación: El papel del bambuco en la construcción de lo colombiano. *Nómadas*, (17), 219–231. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117951017.pdf>

López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos (Vol. 1)*. Editorial UOC.

Ríos, O., Tovar, J., & Ceballos, L. (2015). *Propuesta interpretativa de la música andina colombiana en formato de cuarteto típico colombiano* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/71f03349-3786-4928-960d-be53dcdfe84a>

Torres Vergel, Y. M. (2018). *Estudio de las características técnicas de tres estilos contrastantes en el trombón* [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/2324>

Fernández, H. (1878). *El diablo suelto* (C. Barreto, Arr.) En TrombonArt [Partitura no publicada].



## PEDAGOGÍA SOCIOESTÉTICA DE LA LIBERACIÓN SIMBÓLICA, DESCOLONIZAR LA MIRADA ALGORÍTMICA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.<sup>43</sup>

Por: Dr. Javier Mauricio Ruiz Galindo<sup>44</sup>

150

### Introducción.

La pedagogía socioestética de la liberación simbólica nos invita a repensar la educación artística como un espacio político y cultural en el que se disputan sentidos, memorias y formas de habitar el mundo. La propuesta pedagógica no se basa en formar únicamente habilidades técnicas o sensibilidades estéticas, sino en comprender que lo sensible constituye el terreno en el cual se organiza lo social, se visibilizan o silencian voces, y se reproducen o resisten estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, educar en el arte significa activar procesos de descolonización simbólica frente a los imaginarios hegemónicos que hoy se

imponen, especialmente a través de la mirada algorítmica y la homogeneización digital de la cultura. La pedagogía socioestética, inspirada en autores como Paulo Freire, Jacques Rancière, Herbert Marcuse y Jean Baudrillard, busca que los artistas en formación cualquiera sea su disciplina aprendan a leer críticamente el mundo más allá de los textos y las imágenes, sino también los entramados simbólicos que organizan qué puede ser dicho, pensado o sentido en la vida colectiva.

De esta manera, la educación artística se convierte en un campo de resistencia en el que la imaginación, el deseo y la sensibilidad recuperan su potencia emancipadora. Al

---

<sup>43</sup> Cómo citar: Ruiz, J. (2026). Pedagogía socioestética de la liberación simbólica, descolonizar la mirada algorítmica desde la educación artística. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 150-158). Sello Editorial Ima.

<sup>44</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (UT), Magíster en Ciencias de la Educación (U. Central de Chile), Especialista en Gerencia Educativa y Docencia Universitaria, Abogado y Maestro en Artes plásticas. Director Rural del Colegio Motorista CED. Correo: [jmruijzg@ut.edu.co](mailto:jmruijzg@ut.edu.co)



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

visibilizar narrativas locales, rescatar memorias silenciadas y fortalecer la pluralidad cultural, se abre la posibilidad de construir una justicia simbólica que acompañe la justicia social. Así, la pedagogía socioestética de la liberación simbólica no es un añadido al currículo, sino una apuesta política y ética por la democratización de lo sensible y la construcción de nuevos mundos posibles desde la escuela y la comunidad.

Esta presentación se divide en cuatro partes, la primera es definir un marco socioestético para lo estético, la segunda, para definir lo político y la tercera para lo simbólico y a partir de allí alinear epistemológicamente la propuesta de una pedagogía socioestética de la liberación.

Lo estético se entiende como la dimensión sensible de la experiencia humana, en la que se configuran modos de ver, sentir, imaginar y representar el mundo. En un sentido clásico la estética se limita al estudio de lo bello o el arte como un fin. Desde la

### **Descolonizar la mirada algorítmica.**

Como fenómeno de reflexión abordamos críticamente la mirada algorítmica y la homogeneización digital de

perspectiva socioestética se invierte esta carga a un principio social que constituye un campo político y simbólico en el que se disputan visibilidades, narrativas e identidades.

En esta perspectiva, lo estético se vincula con el reparto de lo sensible (Rancière), es decir, con las formas en que una sociedad organiza qué puede ser visto, dicho o pensado, y qué queda silenciado o excluido. Así, lo estético es un terreno de poder y puede operar como mecanismo de colonización, cuando normaliza imaginarios hegemónicos y reproduce exclusiones, o como espacio de emancipación, cuando habilita la redistribución de lo sensible y la construcción de mundos alternativos.

En síntesis, lo estético desde esta perspectiva socioestética es una condición constitutiva de lo social, en la que se articulan memoria, identidad y resistencia, y desde la cual emergen posibilidades de justicia simbólica y cultural.

la cultura a través de la educación artística. Es decir que se atiende la formación en artes como un aparato crítico de construcción



simbólica desde el cual se aborda socioestéticamente la experiencia político-estética, proceso desde el cual se interrogan los patrones, estéticas y subjetividades legitimadas y excluidas de esta realidad social.

En este sentido lo político da un giro y no se reduce a la gestión institucional del poder o a las prácticas gubernamentales, sino que designa el espacio de disputa simbólica en el que se define el reparto de lo sensible, es decir, en los modos en que se organiza quién tiene voz, qué experiencias son reconocidas y cuáles permanecen silenciadas.

De modo que, lo político atraviesa la experiencia cotidiana, las narrativas culturales, los dispositivos tecnológicos y las prácticas educativas, ya que en todos ellos se juega la posibilidad de incluir o excluir subjetividades. La colonización algorítmica, por ejemplo, constituye una forma de lo político en cuanto regula percepciones y condiciona imaginarios; mientras que las prácticas de decolonización y creación estética crítica revelan lo político como espacio de resistencia y reconfiguración del mundo común.

Otro concepto fundamental es el de lo simbólico y en esta presentación es una condición fundamental que hace posible la cultura, el lenguaje y la experiencia humana.

En Filosofía de las formas simbólicas afirma que “el hombre vive en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen parte de este universo, son los variados hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana” (Cassirer, 2016, p. 47). Esto significa que lo simbólico estructura la experiencia estética, pues no solo media la relación con las obras, sino también los vínculos entre los sujetos que comparten sus significados.

En esa misma línea, Cassirer reconoce que, “En el hombre, el proceso de la realidad se convierte en un proceso de significación; el mundo físico se transforma en un mundo simbólico, en el que cada forma de expresión constituye un medio de comprensión y de configuración del ser.” (Cassirer, 2016, p. 44). Así, lo simbólico es una dimensión significativa, cultural y relacional que sostiene la construcción de sentido compartido. Desde esta perspectiva, la experiencia estética no es aislada ni



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

individual, sino un acontecimiento cultural en el que los sujetos se reconocen y se vinculan a través de formas simbólicas que modelan la percepción y la memoria colectiva.

Retomando entonces la relación estética de lo político en la educación artística, podemos asegurar que su nicho de acción se encuentra en el diseño de caminos para establecer entramados simbólicos. El entramado simbólico es el tejido de significados, narrativas, imágenes, memorias y prácticas mediante el cual una comunidad configura su experiencia del mundo. No se trata de un conjunto de signos aislados, sino de una red interdependiente que organiza la vida social y cultural, otorgando sentido a los territorios, las identidades y las formas de convivencia.

Desde una perspectiva socioestética, este entramado se constituye como un campo de disputa política: en él se visibilizan o se silencian voces, se legitiman o se marginan saberes, y se establecen las fronteras de lo decible y lo imaginable. La colonización digital, por ejemplo, impone entramados homogéneos que borran memorias locales, mientras que las prácticas de decolonización y educación artística crítica buscan reinscribir

narrativas diversas, fortaleciendo la justicia social y la sostenibilidad cultural.

En síntesis, el entramado simbólico es la arquitectura cultural de lo sensible, donde se entrelazan la memoria colectiva, la identidad y la imaginación política, convirtiéndose en el fundamento de la vida común y en un espacio decisivo para la resistencia y la emancipación.

La mirada algorítmica representa un riesgo porque no solo organiza la información, sino que también condiciona la manera en que entendemos la cultura y el mundo. Al transformar la experiencia humana en datos, la diversidad de relatos locales se convierte en materia prima para un sistema que privilegia lo rentable sobre lo significativo. Como advierte Zuboff (2019), esta “lógica del capitalismo de vigilancia convierte la experiencia humana en materia prima para ser traducida en datos y predicciones de comportamiento” (p. 34). De esta forma, los relatos propios de cada comunidad son debilitados, y lo simbólico, que debería ser espacio de memoria y creación compartida, se ve reducido a un recurso explotado por el mercado digital.



Este proceso funciona como una forma de colonialismo digital que amenaza directamente la riqueza cultural de los territorios. Couldry y Mejías (2019) lo explican al señalar que “los datos se han convertido en una nueva forma de colonialismo, donde la vida social es sistemáticamente apropiada y explotada” (p. 4). Al operar bajo esta lógica, los algoritmos imponen un orden que decide qué voces son escuchadas y cuáles son silenciadas, debilitando la pluralidad simbólica que sostiene la vida en comunidad. En esta línea, Han (2014) advierte que la “transparencia algorítmica elimina la alteridad y reduce la complejidad de lo social a patrones de control” (p. 22), empobreciendo el tejido cultural y reforzando jerarquías invisibles.

El efecto más grave es que se limita la capacidad de las personas para imaginar y construir sus propias narrativas. Han (2014) señala que “el régimen digital no permite la distancia contemplativa, pues captura la atención y la encierra en un bucle de repetición y control” (p. 27). Esto genera dependencia de representaciones homogéneas y reproduce exclusiones históricas, como explica Walsh (2009), quien afirma que la colonialidad “produce silenciamientos y exclusiones, afectando la posibilidad de reconocer la diversidad de saberes y memorias” (p. 67). En última instancia, lo que se pone en riesgo es la sostenibilidad de la vida colectiva.

### **Hacia una pedagogía socioestética de la liberación simbólica.**

La pedagogía socioestética de la liberación simbólica es una propuesta educativa crítica que articula la pedagogía freireana con la socioestética para entender la educación como un proceso de emancipación no solo material, sino también simbólica. Su eje central es la idea de que las estructuras de dominación se sostienen en imaginarios, narrativas, estéticas y dispositivos

tecnológicos que organizan lo visible y lo pensable en la sociedad.

Inspirada en Paulo Freire, Jacques Rancière, Herbert Marcuse y Jean Baudrillard, esta pedagogía plantea que leer críticamente el mundo implica también desmontar los códigos simbólicos, visuales y algorítmicos que naturalizan la opresión. Se trata de formar sujetos capaces de



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

reapropiarse del lenguaje sensible, descolonizar los signos y disputar el reparto de lo sensible desde los márgenes.

En este horizonte, la pedagogía de la liberación simbólica busca activar la imaginación, el deseo y la sensibilidad como potencias transformadoras, orientando los procesos educativos hacia la creación de nuevos mundos posibles. Su apuesta es que la educación no solo transmita contenidos, sino que también habilite experiencias de resistencia simbólica y de justicia estética, donde los estudiantes sean protagonistas en la construcción de narrativas y representaciones alternativas frente a los discursos dominantes.

La educación artística, cuando se orienta hacia la reflexión crítica, se convierte en un espacio que permite cuestionar los discursos dominantes y abrir alternativas de sentido. Giroux (1997) recuerda que “la pedagogía crítica es un espacio de lucha cultural donde se ponen en cuestión las narrativas dominantes y se abren posibilidades para la acción transformadora” (p. 45). Esto quiere decir que el arte en la escuela no solo forma en habilidades, sino que abre un campo de resistencia simbólica donde los estudiantes aprenden a identificar cómo funcionan los discursos que buscan

homogeneizar la cultura y encuentran herramientas para crear relatos propios.

En este mismo sentido, Freire (1970) señala que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 72). La educación artística aporta a esa praxis al generar espacios donde la creación se convierte en un acto de reflexión crítica y de construcción colectiva. Así, las prácticas artísticas activan memorias, visibilizan experiencias y fortalecen la capacidad de los sujetos para narrarse desde su propio lugar, confrontando los relatos impuestos por las industrias culturales y los algoritmos. En palabras de Hall (1997), “la representación es el lugar donde se produce y se negocia el significado, donde se configuran identidades y se ponen en disputa los marcos de poder cultural” (p. 35).

Finalmente, el análisis crítico en el marco de la educación artística permite descubrir cómo los medios y las imágenes legitiman ciertas formas de conocimiento mientras silencian otras. Giroux (2005) subraya que “la pedagogía crítica debe desenmascarar cómo las imágenes, los medios y los discursos dominantes legitiman



ciertas formas de conocimiento mientras silencian otras” (p. 14). Esta tarea ayuda a recuperar las voces y memorias marginadas, ofreciendo a los estudiantes un horizonte de acción colectiva y de emancipación simbólica. Como sintetiza Walsh (2009), “las prácticas pedagógicas deben ser entendidas como espacios de insurgencia que cuestionan las lógicas hegemónicas y producen horizontes de sentido alternativos” (p. 67).

En esta línea, la educación artística deja su perspectiva unidimensional de formación técnica, y adopta una postura socioestética como estrategia política que devuelve fuerza a lo simbólico como base de la vida común.

Las narrativas estéticas pueden contrarrestar la homogeneización cultural cuando entienden el territorio no como un espacio fijo, sino como un entramado vivo de memorias, símbolos y prácticas colectivas. Cassirer (2016) lo expresa claramente al señalar que “el hombre vive en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen parte de este universo” (p. 47). Esto significa que cada territorio guarda en su interior formas propias de ver y sentir el mundo, que permiten a las comunidades sostener vínculos y pertenencias. Frente a la uniformidad cultural

impuesta por lo digital, estas narrativas reafirman que lo simbólico es también político, porque organiza la vida común desde lo sensible.

A la vez, lo simbólico es creador de cultura, y no un simple reflejo de la realidad. Por eso Cassirer subraya que “el símbolo no es un simple signo que remite a una cosa, sino una forma creadora que configura el mundo humano” (2016, p. 51). En esta perspectiva, las narrativas estéticas ayudan a disputar el control de los significados, visibilizando experiencias locales que suelen quedar en silencio. Tal como advertía Benjamin (2003), la modernidad técnica “quiebra la tradición que daba sentido compartido a la experiencia” (p. 23), lo cual hace aún más urgente recuperar relatos comunitarios que devuelvan densidad y diversidad a las memorias colectivas.

Finalmente, la propuesta de De Sousa Santos (2010) invita a pensar el territorio desde una “pluralidad de saberes” (p. 52), entendiendo que cada memoria y práctica cultural es también una apuesta por la justicia y la sostenibilidad. Así, las narrativas estéticas abren caminos para que las comunidades disputen la homogeneización y sostengan su derecho a la diferencia como



base de la convivencia justa. En este sentido, el territorio se convierte en un espacio dinámico donde las prácticas artísticas y

simbólicas reafirman la pluralidad cultural frente a la colonización digital.

### Conclusiones.

La educación artística sí puede ser una herramienta pertinente para visibilizar la pluralidad cultural y los saberes locales porque actúa en el campo de lo sensible, donde se construyen las memorias colectivas y se sostienen las identidades. Catherine Walsh (2002) lo explica al señalar que “la interculturalidad crítica se construye en y desde la diferencia, no como simple reconocimiento cultural, sino como práctica política que disputa los lugares de enunciación” (p. 20). Esto quiere decir que el arte en la educación no se limita a mostrar expresiones culturales, sino que permite que las comunidades recuperen su voz frente a narrativas globales que suelen silenciarlas.

Además, en un contexto de digitalización y homogeneización, la educación artística asume un papel clave al democratizar los marcos simbólicos. De Sousa Santos (2018) recuerda que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (p. 13), lo que significa que defender

la pluralidad cultural es también defender la justicia misma. La práctica artística, en este sentido, se convierte en un medio para reinscribir en lo común aquellas memorias, lenguajes y sensibilidades que, como advierte Mignolo (2007), “son constantemente amenazadas por narrativas globales que buscan imponer una única racionalidad” (p. 32). Así, la educación artística no solo protege el pasado, sino que habilita proyectos colectivos de futuro compartido.

Finalmente, la potencia de estas prácticas radica en que fortalecen lo común como base de sostenibilidad cultural. Como señala Walsh (2010), “las prácticas culturales y educativas de los pueblos no solo preservan memorias, sino que constituyen proyectos políticos de vida en común” (p. 18). En este sentido, la educación artística devuelve densidad simbólica a la vida social, abre espacio a saberes subalternos y legitima expresiones históricamente invisibilizadas. De este modo, se convierte en estrategia



política y pedagógica para resistir la homogeneización y afirmar la justicia cultural como fundamento de justicia social.

## Referencias.

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Couldry, N., & Mejías, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Han, B. C. (2014). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.



## PARA TODAS, TODO.<sup>45</sup>

Por: Gabriela Miguel Montaña Roncancio<sup>46</sup>

Dayan Alejandra Pérez Sánchez<sup>47</sup>

Rosa Alicia Terpsícore<sup>48</sup>

Alma Luz Díaz Arredondo<sup>49</sup>

Juana Valentina Paredes Guzman<sup>50</sup>

159

### Introducción.

El proyecto "PARA TODAS, TODO" de investigación-creación generó un espacio de reflexión y creación colectiva, con el objetivo de visibilizar las violencias basadas en género (VBG) tales como el acoso callejero, desde una perspectiva interseccional que acoge a las cuerpos e identidades feminizadas.

A través de talleres teórico-prácticos de danza y performance (Hip Hop, Sex Siren, Runway y Modelaje Comercial), se re-interpretó la sensualidad y el uso del espacio

público como resistencia política. Reconociendo las vivencias y relatos compartidos de las participantes, así como la apropiación de las cuerpos como territorios de memoria y disputa.

La pieza performática fue presentada en diferentes espacios públicos de Bogotá (Carrera 13, Plaza de la Mariposa, Plazoleta del Chorro Quevedo y Carrera Séptima) y se compuso en tres momentos. Cada presentación suscitó diálogos y expuso discursos patriarcales como, por ejemplo,

---

<sup>45</sup> Cómo citar: Montaña, G., Pérez, D., Terpsícore, R., Díaz, A., Paredes, J. (2026). Para Todas, todo. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 159-164). Sello Editorial Ima.

<sup>46</sup> Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [fuchacapucha@gmail.com](mailto:fuchacapucha@gmail.com) - [memontanar@udistrital.edu.co](mailto:memontanar@udistrital.edu.co)

<sup>47</sup> Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [daaperezs@udistrital.edu.co](mailto:daaperezs@udistrital.edu.co)

<sup>48</sup> Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [raterpsicore@udistrital.edu.co](mailto:raterpsicore@udistrital.edu.co)

<sup>49</sup> Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [aldiaza@udistrital.edu.co](mailto:aldiaza@udistrital.edu.co)

<sup>50</sup> Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [juanaparedes23@gmail.com](mailto:juanaparedes23@gmail.com)



## Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores

reacciones de burla, interés, curiosidad y extrañeza por parte del público.

Dentro de los resultados más significativos, se destacan la reapropiación del vínculo comunitario, la resignificación del cuerpo como herramienta de emancipación y la consecuente creación de un espacio seguro, desde el cual podemos alzar nuestras voces para desafiar y denunciar las violencias cotidianas.

En conclusión, "PARA TODAS, TODO", demostró que, desde una perspectiva

### Introducción.

Esta ponencia tiene como finalidad socializar los resultados del proceso de investigación-creación que hizo parte del proyecto ganador de la beca Jóvenes por el Cambio del Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes de Colombia en el año 2024, realizada por nuestra colectiva Fucha Capucha. En este proceso, dialogamos sobre las violencias basadas en género (VBG) ejercidas a las diversas feminidades, abordando una problemática que nos ha violentado desde siempre: el acoso callejero.

Con el paso del tiempo, estas formas de violencia se han normalizado y naturalizado, fue a partir de esto que surgió "PARA

interseccional, la danza y el performance, pueden ser una

vía para la acción política, la transformación cultural de una comunidad y el acompañamiento emocional, posicionando las cuerpos feminizadas como sujetas activas de cambio y memoria.

**Palabras clave:** Violencias basadas en género, Performance, Identidades feminizadas, Interseccionalidad, Feminismo.

TODAS, TODO", una puesta performática que, a través de las cuerpos denuncia el acoso y se sitúa en el espacio público para confrontar a sus diversos agresores. La puesta performática busca poner en diálogo la disputa por el espacio público, la calle también nos pertenece, convocando así a otras mujeres y feminidades que puedan sentirse representadas en las diversas experiencias vividas en el proceso de creación, así como en la circulación del resultado del proyecto, en la que cada una de las integrantes comparte sus vivencias personales y los objetivos alcanzados mediante las muestras performáticas.



## Marco teórico y metodología.

Esta investigación-creación se sustenta en una pedagogía crítica, abierta y feminista, que concibe el cuerpo femenino como un territorio simbólico y material en constante disputa. Inspirada en los planteamientos de Judith Butler (1990) sobre la performatividad del género, los cuerpos que importan y aquello que merece ser visto en lo público, la propuesta reconoce que la feminidad no es una esencia fija, sino una construcción discursiva que puede ser desestabilizada desde la acción corporal. Desde esta perspectiva, el proyecto “PARA TODAS, TODO”, desarrollado en Bogotá D.C. Entre agosto y octubre de 2024, propuso una metodología participativa en la que las cuerpas emergieron como espacios de memoria, resistencia y trans-formación.

El enfoque metodológico dialoga con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), por medio de un enfoque horizontal, dialógico y la experiencia encarnada como fuentes legítimas de conocimiento.

Asimismo, retoma la noción de biopoder de Michel Foucault (1975), entendiendo que el control sobre los cuerpos —especialmente los femeninos y disidentes— se ejerce mediante dispositivos sociales que esta práctica busca subvertir a través de prácticas artísticas.

La estructura de los talleres integró sesiones teóricas y prácticas en cuatro ejes performáticos: hip-hop, sex siren, modelaje comercial y foto-vídeo, runway y voguing. A partir del trabajo colectivo y la reflexión crítica sobre el acoso callejero, se gestó una creación escénica en el espacio público, donde el cuerpo se convirtió en acto político y pedagógico.

Este proceso propició espacios seguros, afectivos y emancipadores, donde lo artístico y lo educativo se fundieron como herramientas de lucha feminista.



## Reflexiones finales.

Uno de los hallazgos principales fue enunciar la performance como una práctica capaz de nombrar y transformar las violencias basadas en género (VBG) según Sonia Castillo Ballén (2025) que expone la performance como ruta metodológica -más no método- de investigación provocando dinamismo en la interpretación de carácter colectivo y personal. La creación colectiva no solo presentó y rebatió el acoso callejero, sino que lo resignificó desde la resistencia y la dignidad. Al articular prácticas que se enmarcan en culturas urbanas como el Hip Hop y Ballroom con un enfoque feminista interseccional, se movilizaron cuerpo y memoria como herramientas políticas, validando la experiencia encarnada como conocimiento legítimo, según la propuesta de José Arias Peñuela (2019):

“Las epistemologías feministas referencian al lugar de enunciación, que implica al sujeto cognoscente en el campo de conocimiento, en donde la posición de género, clase o raza tiene unos efectos corporales, experienciales, en últimas, políticos y en la construcción de conocimiento (...) es aquel que encarnamos, que se

despliega en el horizonte de la vida y sufre y disfruta, aquel que no puede hablar globalmente porque comprende que ese ha sido el rol del amo, el rol de quienes están muy tranquilos en sus lugares de poder y generan políticas e intervenciones social, es sin comprender las necesidades específicas” (p.26).

Este proceso permitió generar nuevas formas de enunciación desde lo sensible y lo encarnado.

Asimismo, se evidenció que el espacio público, comúnmente vivido como lugar de exposición y riesgo para las mujeres, puede ser resignificado mediante la acción performática como un territorio de resistencia. Las reacciones negativas enfrentadas durante las presentaciones, lejos de ser un obstáculo, confirmaron la necesidad de seguir tensionando los discursos normativos sobre los cuerpos feminizados y su lugar en la ciudad.

Otro hallazgo clave fue la función sanadora del arte. La danza y el movimiento permitieron canalizar emociones como la rabia, ansiedad o incomodidad, dando paso a



procesos de sanación colectiva. El cuerpo dejó de ser un ente pasivo para convertirse en un instrumento de acción política.

Finalmente, la juntanza y la sororidad emergieron como ejes transversales. La red entre mujeres y disidencias permitió construir un espacio seguro donde el reconocimiento

mutuo y el acompañamiento se transformaron en fuerza y acción política. La experiencia compartida no solo fortaleció el empoderamiento y la emancipación, sino también la convicción de que resistir juntas es posible, urgente y necesario.

### Conclusiones.

En primer lugar, se logró generar un impacto dentro de los espectadores, basado en el cuestionamiento y análisis en torno a las violencias basadas en género (VBG) que enfrentamos las mujeres y disidencias sexo-genéricas. Fue un proceso de empoderamiento en el cual se desafiaron dinámicas que giran en torno al acoso callejero en la ciudad de Bogotá y que, por ende, afectan a gran parte de la población de la ciudad.

Asimismo, se visibilizan reacciones positivas de mujeres y disidencias de género, en donde estas se sentían identificadas y apoyadas de una forma simbólica. Esto es un ejemplo de las maneras por medio del arte y la performance se enuncian y denuncian ciertas experiencias de acoso callejero. Nuestro proyecto es un ejemplo importante

de cómo a través del arte y el universo simbólico se puede incidir en las dinámicas de la sociedad actual para transformarlas.

Por otro lado, al hacer notorias las reacciones negativas del público se evidenció la persistencia de un pensamiento patriarcal y machista, el cual debe ser transformado para una sociedad más justa y libre para todas, todes y todos. Ya que, “el acoso callejero es una forma de violentar los Derechos Humanos, el derecho a la libertad, a la igualdad, a la libertad de tránsito, libertad de expresión y personalidad, a la seguridad y, en general, a una vida libre de violencia”. (Salvador, 2023, párr. 6).



En última instancia, se creó un espacio seguro para la transmisión de conocimientos y saberes en donde cada integrante desde su lugar de enunciación aportó a la creación colectiva. Asimismo, se logró tener un proceso terapéutico y de sanación en el cual logramos sentirnos apoyadas y acompañadas.

Teniendo un proceso de observación de nuestra situación como mujeres y disidencias de género mediante el cual conseguimos enunciar y denunciar de formas potentes y de re-existencia.

### Referencias.

Adrián, G. (2000). *Pedagogías de performance: Habitando la frontera*. En ENEMA (Ed.), *Publicaciones de la Facultad de Artes Plásticas de Cuba*. Facultad de Artes Plásticas de Cuba.

Ballén, S. C. (2015). *Modos de relación silente: Bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades*. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 131–152.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/13546>

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Citro, S. (s.f.). *Cuerpos significantes, nuevas travesías dialécticas*. (pág. 2-16). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Comandú, M.A. (s.f.). *Cuerpo: presencia y transitoriedad*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Penguin Classics.

Fuentes, D.T. (2011). *Estudios Avanzados de Performance*. México: Fondo de Cultura Económica, Instituto Hemisférico de Performance y Política.

Peñuela, J.D. (2019). *Ñeritudes gotico tropicales*. Bogotá, Colombia: Maestría en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



## DESMONTAJE DE UN PERSONAJE.<sup>51</sup>

Por: Johan Camilo Suarez Chiquillo<sup>52</sup>

Daniel Medina Salamanca<sup>53</sup>

Mg. Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas<sup>54</sup>

165

### Introducción.

Este texto reflexiona sobre el desmontaje de los personajes *Coso* y *Fuji Moradori*, creados para la obra *Degradados* del V semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. *Coso* nace desde una crisis personal, representando la fragilidad, la crítica social encubierta y el humor sarcástico. *Fuji Moradori* surge como un villano improvisado, opuesto al proletariado, con un discurso político irónico y referencias ideológicas diversas. Ambos personajes fueron construidos mediante una metodología colectiva que combinó la exploración corporal, investigación simbólica, diseño

estético y trabajo dramaturgico, registrada en El Libro del Artista. El desmontaje permite comprender cómo lo vivencial se transforma en lenguaje escénico, político y pedagógico, permitiendo al actor reconciliarse con experiencias personales y ofrecer herramientas a nuevos artistas. La obra y sus personajes revelan el poder de la comedia y la sátira como medios para abordar lo doloroso con lucidez y generar pensamiento crítico en el espectador.

**Palabras clave:** desmontaje, personaje, metodología pedagógica.

---

<sup>51</sup> Cómo citar: Suarez, J., Medina, D., Tinjacá, H. (2026). Desmontaje de un personaje. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 165-171). Sello Editorial Ima.

<sup>52</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Escénicas. Teléfono: (319) 2926312. Correo electrónico: E-mail: [kamilosuarez1@outlook.com](mailto:kamilosuarez1@outlook.com) [jcsuarezc@upn.edu.co](mailto:jcsuarezc@upn.edu.co)

<sup>53</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Escénicas. Teléfono: (322) 7827783. Correo electrónico: [s4.m3.daniel@gmail.com](mailto:s4.m3.daniel@gmail.com) [dmedinas@upn.edu.co](mailto:dmedinas@upn.edu.co)

<sup>54</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Escénicas. Teléfono: (320) 4306698. Correo electrónico: [hftinjacac@upn.edu.co](mailto:hftinjacac@upn.edu.co) [hftkardenas@gmail.com](mailto:hftkardenas@gmail.com)



## **Introducción al tema: desmontar un personaje como ejercicio reflexivo.**

El desmontaje de un personaje es un proceso de análisis crítico que se sitúa más allá de la interpretación escénica. Es un ejercicio donde se descompone lo construido durante la creación actoral para comprender las capas que componen al personaje, sus resonancias con lo vivencial, lo metodológico y lo político.

Desmontar un personaje implica narrar desde dentro, desde el cuerpo y la experiencia, pero también desde el pensamiento que emerge una vez que el proceso escénico se ha decantado.

En el presente texto se realiza el desmontaje de los personajes *Coso* y *Fuji*, también referenciado como *Rata* y *Ministro*, personajes contruidos para la obra colectiva *Degradados*, producto del montaje del V semestre 2024-1 de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Este desmontaje es tanto una bitácora experiencial como un ejercicio metodológico, que recupera el proceso de creación, las tensiones personales, los dispositivos pedagógicos empleados y las preguntas críticas que estos personajes encarnan.

## **Planteamiento del problema: origen del personaje y objetivo del desmontaje.**

Coso no surgió de una idea premeditada ni de una búsqueda consciente de discurso escénico. Su aparición fue el reflejo de un momento de dificultad personal. Luego de una experiencia que marcó profundamente mi cuerpo de manera literal y por consecuencia mi percepción como actor, ingresé al proceso de montaje cargando una sensación de

inutilidad, impotencia y desconexión con el trabajo físico y colectivo. Mientras mis compañeros avanzaban en sus construcciones actorales con energía y entusiasmo, yo me sentía cada vez más lejano de todo.

Fue en ese contexto de fragilidad emocional y corporal que, en medio de un



ejercicio de improvisación propuesto por el director, emergió de forma casi inconsciente una figura ambigua: un personaje que deseaba el poder, pero no podía ejercerlo por sí mismo, que pensaba desde la sombra, que murmuraba estrategias sin protagonismo.

Así nació Coso, un ser de baja autoestima, con una gestualidad menor, que se escuda en otros personajes para que sus ideas sean escuchadas. Un personaje de estatus bajo, que no confronta, sino que se infiltra.

Fuji surge de la dramaturgia escrita por el estudiante Johan Camilo Suarez llamada *Los 13 meses del año*, escrito el cual trata de un escritor en decadencia que le apuesta todo a su última obra en donde defiende la idea de organizar los días del año en trece meses a través de un personaje llamado Luis Navarro, un político a favor del proletariado que busca una justa distribución del tiempo laboral para generar mejor calidad de vida y trabajo mediante la distribución del tiempo.

Luego en un ejercicio de improvisación de una escena de la obra *degradados* llamada “el interrogatorio” aparece la silueta del personaje Fuji Moradori pero en un sentido

contrario al personaje Luis Navarro, puesto a que en escena se presenta un personaje opuesto al proletariado, un personaje que busca explotar la mano de obra por beneficio propio, que quiere expandir los 12 meses del año a 13 aumentando la jornada laboral, y recortando periodos de descanso como los vacacionales, gracias a esta escena de improvisación surge el villano de la obra, algo que no estuvo planeado pero gracias a la dramaturgia escrita y a la escena de improvisación se perfiló con muy buen argumento para entrar en la obra, ya que Fuji fue el último personaje en crearse en el mundo de *Degradados*.

El objetivo de este desmontaje es, por tanto, comprender cómo una experiencia límite y adversa puede transfigurarse en un recurso poético, político y escénico. Coso y Fuji se volvieron, sin preverlo, en personajes con gran potencial dentro del montaje, resonando de forma directa con el público desde la sátira, el humor y la crítica disfrazada. El análisis permite indagar cómo se articula la vida personal con la creación colectiva, cómo se transforma el dolor, las ideas y los escritos en discursos y cómo se construye una máscara desde la verdad.



## Enfoque metodológico: entre lo vivencial y lo pedagógico (El libro del artista).

La creación de Coso y Fuji Moradori no fue un gesto aislado ni improvisado. Aunque su origen fue intuitivo y espontáneo, su consolidación como personaje respondió a un proceso metodológico colectivo estructurado, guiado por el acompañamiento docente, los ejercicios dirigidos y las búsquedas autónomas de cada integrante del grupo. Este enfoque queda registrado en el documento *El Libro del Artista*, elaborado durante el semestre como bitácora de creación y reflexión pedagógica.

La metodología implementada se desarrolló en cinco fases de creación, entre las que se destacan:

- Exploración libre e intuitiva: ejercicios con el cuerpo, improvisaciones y trabajo con arquetipos o animales, en los que surgieron energías y estructuras corporales distintivas para cada personaje.

- Investigación simbólica y escénica: análisis de referentes visuales, sonoros y dramáticos que dieron profundidad al universo de la obra.

- Construcción corporal y vocal: definición de gestualidades, posturas, tonos de voz, ritmos y presencias escénicas que delinearon con precisión a cada figura.

- Diseño de vestuario y presencia física: elección de prendas y elementos que reforzaran la identidad simbólica y estética del personaje.

- Trabajo dramático y contextual: análisis del texto y del mundo ficcional de la obra, así como su vínculo con temáticas como la impunidad, el poder y la marginalidad.

Desde esta metodología, Coso y Fuji Moradori fueron abordados no solo como personaje actoral, sino como una figura pedagógica, construida a partir del cruce entre experiencia y reflexión. El personaje también fue compartido en espacios formativos, como el conversatorio presentado en la gira por el Huila, donde junto con Johan Suárez (intérprete de Fuji Moradori), se explicó el proceso ante públicos en formación artística, incluyendo herramientas como el texto mediador (*El libro del artista*), el vestuario y ejercicios demostrativos.



## Reflexión y hallazgos: Coso como “galleta envenenada”.

Uno de los hallazgos más significativos fue comprender que la debilidad puede ser una forma de potencia escénica. Coso no brilla por su voz ni por su fuerza, sino por su capacidad de adaptarse, de escabullirse, de decir lo que otros callan. Se comunica directamente con el público, rompe la cuarta pared, y desde el humor sarcástico —su “galleta envenenada”— entrega críticas profundas a las estructuras sociales, políticas y morales. Lo hace sin confrontar de frente, pero dejando en el espectador una sensación de incomodidad lúcida.

Por otra parte Fuji demuestra el reflejo de la sociedad y sus gobernantes, su presencia escénica recae en la interacción con el público por medio de sus discursos políticos comúnmente usados en la sociedad, en su ambición y egoísmo por buscar saciar sus beneficios propios por medio de la comedia física, así como el peso de la construcción del personaje en cuanto a su estética física, vestuario, biografía y referentes que se usaron para la construcción estética e ideológica del personaje, causando en el espectador un amor odio por sus acciones y desarrollo dentro de la obra.

Los personajes también permitieron el descubrimiento de una relación íntima con el público, que en cada función se reconfigura. Esta capacidad adaptativa, nacida de la improvisación y del contacto vivo con la audiencia, le otorgó a Coso y Fuji Moradori una dimensión pedagógica inesperada: los personajes no solo representan algo, sino que activa algo en quien los observa.

En términos técnicos, Coso resultó un personaje de simbolismo complejo, pero de construcción simple. Su gestualidad, su energía, su voz, su ritmo, su humor y su lógica discursiva lo convierten en un detonador crítico.

Fuji Moradori resulta un personaje construido sin intención, pero con un complejo desarrollo nutrido por varios referentes como Napoleón Bonaparte, Danny Devito en su papel del pingüino en la película de Batman, así como los en sus discursos inspirados en el Che Guevara, Gustavo Petro y Luis Carlos Galán para convertir el personaje en el villano perfecto en el universo de la obra Degradados.



Desmontar el personaje de Fuji Moradori fue una oportunidad de plantear el punto de vista pedagógico que adquirí durante su desarrollo, y mostrar mediante su desarrollo, metodologías que permitieron al actor encarnar el personaje y darle presencia escénica para convertirlo en un personaje de peso en la obra, estas herramientas busco brindarlas a actores formados o en formación, como a personas afines de las artes escénicas

c.mo rutas posibles para abordarlas y llevar a cabo el desarrollo de un personaje.

Finalmente, desmontar a Coso fue también una forma de reconciliarme conmigo mismo. Habitarlo me permitió nombrar y transformar un momento de quiebre. Hoy ya no me identifico con él, pero al actuarlo, revivo desde el arte una etapa oscura de forma crítica, consciente y sanador.

170

### Conclusión.

El desmontaje de Coso y Fuji demuestra que los personajes actoralmente pueden ser una vía de pensamiento y autoconocimiento, una herramienta estética, y también una experiencia pedagógica. Estos personajes, nacidos de la crisis y la marginalidad, de dramaturgias y referentes, encontraron en la comedia y la sátira un lugar para hablar de lo que duele sin moralizar, para

decir sin imponer, para sobrevivir sin desaparecer.

Gracias al proceso colectivo de creación en Degradados, y a metodologías como las consignadas en El libro del artista, fue posible transformar lo personal en político, lo vivencial en escénico, y lo individual en colectivo.



## Referencias.

Burton, T. (Director). (1992). *Batman Returns* [Película]. Warner Bros. (Referencia usada para el personaje del Pingüino interpretado por Danny DeVito).

Galán, L. C. (1989). *Discursos y declaraciones públicas* [Archivo digital]. Fundación Luis Carlos Galán. <https://www.fgalan.org.co> (Referencia usada para inspirar discursos del personaje Fuji Moradori).

Guevara, C. (2003). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Ocean Sur. (Referencia

ideológica citada como influencia en la construcción del discurso del personaje).

Enciclopedia Britannica. (2020). *Napoleón Bonaparte*.

<https://www.britannica.com/biography/Napoleon-I> (Consultado como figura histórica para estructurar rasgos de ambición y poder en Fuji Moradori)

Petro, G. (2021). *Una vida, muchas vidas*. Planeta. (Citado como influencia discursiva y retórica en la construcción del personaje Fuji).



# Educación Artística



En Pedagogías Artística el lector encontrará 16 capítulos de investigación, investigación creación y reflexión sobre la educación en artes que abarcan temáticas como: el vouguin y el ballroom; artes plásticas y regulación emocional; la investigación desde el pensamiento indígena; la práctica pedagógica en la educación artística; la danza tradicional en procesos de investigación creación; la educación, autodeterminación y el ser educable; fotografía médica; la flauta traversa y su abordaje desde la música tradicional; el campamento literario como estrategia didáctica; el art thinking, la danza y la expresión artística corporal; música andina colombiana para trombón y guitarra; pedagogía socio estética descolonial; el performance como espacio de denuncia de violencias y lugar de encuentro de la diversidad de género; y el proceso de montaje-desmontaje de un personaje en las artes escénicas.

De parte de la Corporación Ima, su sello editorial, el Grupo de Investigación Música para mi Barrio y del Simposio de Educación Artística, esperamos que este libro de formación sea un verdadero espacio de encuentro, otra forma de apreciar el arte que hacemos y un lugar de diálogo y conversación para los artistas educadores sumergidos en las regiones de Colombia en la tarea de construir sociedad desde las artes.

ISBN: 978-958-53158-3-9



Simposio de Educación Artística  
Videoconferencias, Ponencias  
Auditorio Biblioteca Dario Echeverri  
Del Banco De La República