

A/R/TOGRAFIAS PARA LA CREACIÓN

William Elías Arciniegas Rodríguez¹

-
- 1 Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Lingüística, UPTC. Doctor en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Docente Ocasional de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Adscrito al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE, en la Línea de Investigación: Arte, Estética y Educación Artística.
Contacto: william.arciniegas@uptc.edu.co

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón.

Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera.

Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Julio Cortázar

Instrucciones para subir una escalera.

Historias de cronopios y de famas, 1962, pp. 547-548

Un fantasma recorre la academia: el espíritu de la Creación. Se pasea por aulas, talleres y pasillos con ánimo inquieto, como un intangible que busca ser atrapado, aprehendido y aprendido por los habitantes de aquella realidad alterna, ese mundo a escala que reproduce las lógicas sociales y culturales que le rodean pero, esta vez, desde las teorías y las prácticas educativas. Siempre latente, se escabulle entre la normativa y la burocracia, coquetea en las clases, pero sabiéndose deseado, se muestra esquivo, incrementando el anhelo entre sus pretendientes.

Por esa naturaleza espectral, tratar de definir la Creación, tratar de diseccionar su anatomía y desentrañar sus mecanismos, crear un mapa de sus procesos, parece una contradicción, una tarea virtualmente imposible y, no obstante, parte de la naturaleza humana nos aboca ineludiblemente a ello. Sus rutas, con sus puntos de partida y sus destinos, no pueden unificarse, pues los contextos de su despliegue, de su desarrollo, son múltiples y variados, cambiantes e impredecibles. Esa ductilidad de condiciones impide la formulación de estructuras rígidas o esquemas dogmáticos que le regulen; por el contrario, implican la versatilidad y adaptabilidad de sus recursos y decursos, de sus agentes, de sus procesos mismos. Es parte —hay que insistir en ello— de su misma naturaleza: la Creación no admite fronteras ni ámbitos que le sean ajenos, no acepta modelos que pretendan direccionar su ruta o su accionar, ni delimitar sus resultados. Sin embargo, en este documento trataremos de exponer algunos mecanismos que permiten establecer una suerte de trazabilidad en su desarrollo, particularmente en el

ámbito específico de las Artes plásticas y su enseñanza, quizás señalar sus huellas, describir algunas de sus rutas recurrentes, incluso, —con algo de fortuna—, seguir aquellos pasos para entender un poco mejor su naturaleza y, en última instancia, crear.

En un primer momento hablaremos del *taller*, entendido como modelo metodológico, para luego tratar de representar sus dinámicas gráficamente y, acto seguido, emprender la misma tarea con el *design thinking*, el *art thinking*, y la a/r/tografía, modelo Este último al cual acogemos como el más cercano a nuestros intereses, gracias a la forma en que plantea la interacción y confluencia de los procesos artísticos, investigativos y educativos. Posteriormente, con base en estos análisis y representaciones, se plantea una metáfora visual de la a/r/tografía más cercana al contexto cultural inmediato para, finalmente, ser ejemplificada a través de la obra de reconocidos creadores regionales. Esta serie de reflexiones busca exponer y ejemplificar las interpretaciones sobre la creación, que pueden realizarse sobre un fenómeno tan complejo y polisémico, articulando conceptos clave para ello como la experiencia, la Pedagogía, la investigación y la identidad, entre otros. Así, se pretende plantear un entendimiento más complejo de los procesos creativos, reconociendo en sus modelos y resultados, dimensiones distintas que comprometen los ámbitos de la Política, la Ética, la Estética, la Pedagogía y la Semiótica, reunidas en el Arte, pues: “las obras de arte se sirven de los signos sensoriales, de los tipos sensoriales, y gracias a esto son eficaces patéticamente, lo cual les otorga al mismo tiempo

posibilidades de influencia pedagógica, política” (Grassi, 2015, p. 44).

En resumen, estos ejercicios de carácter investigativo, que empezaron como búsquedas e intuiciones surgidas por la permanente práctica docente, han venido alimentando procesos escritos y artísticos, confluyentes por momentos con intereses personales de vieja data, mientras que en otros momentos han abierto el abanico de posibilidades expresivas, dialógicas y pedagógicas, a ámbitos imprevistos. Pensar y repensar una práctica cotidiana, dialogar y debatir al respecto, plasmar en palabras nuestras reflexiones, puede llevarnos por caminos sinuosos y destinos insospechados, incluso de regreso al punto inicial de la reflexión, pero aún entonces habremos cambiado, seremos distintos porque, como Ulises, lo que nos hace quienes somos no es Ítaca, sino el viaje y, como él, todos experimentamos nuestra propia odisea.

Algoritmos para la Creación

Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo.

Albert Einstein

En 2014 fue estrenada en cines la comedia animada *The Lego Movie*², cuya trama se desarrolla en un universo sensible hecho con ladrillos de LEGO, donde todos sus

2 Dirigida y coescrita por Phil Lord y Christopher Miller, la cinta contó con la distribución de Warner Bros. Pictures, siendo merecedora de diversos premios internacionales, entre los que se destaca el BAFTA como mejor película animada de 2015.

habitantes siguen instrucciones para construir su entorno y vivir sus vidas. Sin ánimo de arruinar la película para quien no la haya visto, el momento crucial de la historia se da cuando, luego de múltiples aventuras, su protagonista, Emmet Brickowski, es capaz de hacer construcciones sin seguir las instrucciones de armado, es decir, es capaz de crear objetos, vehículos, y todo lo que su imaginación le permite sin seguir un plano o un esquema preestablecido, simplemente reorganizando los elementos disponibles de su entorno (los ladrillos) para crear nuevas cosas, nunca antes vistas, y salvar su mundo, convirtiéndose así en el “gran creador”, el ‘elegido’ anunciado por las profecías desde el comienzo de la cinta.

Más allá de los gustos o las apreciaciones personales que se puedan hacer sobre la película, su trama ejemplifica un aspecto clave de la acción creativa: no acata resignadamente reglas fijas. Seguir las instrucciones lleva a la reproducción de lo ya hecho, a la repetición, la reiteración, la interpretación y la copia, mientras que la innovación, la imaginación y la fantasía son factores esenciales tanto de la creación, como del creador mismo, difícilmente ponderables o caracterizables; sin embargo, lo que sí es posible hacer, es identificar algunos elementos recurrentes durante el proceso creativo que permiten plantear modelos para, consecuentemente, tratar de entender y, eventualmente, aplicar sus dinámicas. Un primer paso en esta dirección ha sido el establecimiento de los que hemos querido llamar ‘agentes y componentes de la creación’ (Sosa, P. & Arciniegas, W., 2021) que, como

se ha mencionado, despliegan dinámicas de interacción que se configuran de manera específica para cada ámbito de su desarrollo, es decir, operando conceptual y/o metodológicamente según sea el caso. Tratar de explicar con mayor claridad estas dinámicas es uno de los objetivos planteados en el presente proyecto editorial, y para ello se hace necesaria la construcción de esquemas gráficos variables y adaptables a las condiciones particulares de los procesos involucrados, estableciendo categorías jerarquizadas de elementos, acciones y posibles resultados. Estos esquemas, de variada apariencia, pueden articularse gracias a la teoría de grafos, entendida como sistemas de representación que permiten concretar visualmente distintos nodos (entes) y los enlaces (relaciones) que entre éstos pueden establecerse, creando estructuras de mayor o menor complejidad que representan redes cuyo estudio facilita la comprensión de fenómenos y procesos diversos —muchas veces apoyados en la estadística— con alcances que se extienden a ámbitos no matemáticos, como la Sociología o la Biología, donde las alteraciones sistémicas pueden darse constantemente (Galeano, J. & Pastor, J. 2019 pp.74-75).

En ese sentido, hemos de intentar recrear gráficamente aquellas estructuras de relaciones entre los *agentes* y *componentes* de la Creación plástica, con especial énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas pues, en el fondo, es un problema pedagógico el que nos convoca; no de otra manera se explica que se busque un modelo para analizar o tratar de entender algo que surge

casi espontáneamente fuera de las aulas, sin necesidad de ser diseccionado y analizado en demasía. Abordaremos entonces de manera muy sucinta cuatro modelos metodológicos tendientes a la creación: el *taller*, el *design thinking*, el *art thinking*, y la *a/r/tografía*, para tratar de representarles gráficamente y con ello, tratar de alcanzar un mejor entendimiento de sus dinámicas.

El primero de estos modelos es quizás uno de los más empleados, el del *taller*. No hablaremos aquí del lugar denominado genéricamente como taller (básicamente un espacio arquitectónico dotado de una serie de características físicas específicas para el desarrollo de actividades concretas, gracias al uso de igualmente definidos instrumentos, herramientas y/o materiales), sino del modelo metodológico cuya estructura triádica depende de la cabeza y determinante por excelencia de los procesos, es decir, del maestro: aquel genio creador que domina técnica y conceptualmente todos los aspectos del proceso creativo y que transmite dichos saberes mediante el ejemplo y la instrucción. Si bien podrían entenderse los procesos creativos al interior del *taller* como colaborativos —en tanto implican la participación de más de un individuo para la consecución de un fin—, esta colaboración no deja de enmarcarse dentro de un modelo de subordinación, explicitado con mayor claridad a través del ejercicio educativo, esencialmente unidireccional, jerarquizado y propedéutico. Prueba de ello es que los integrantes del *taller* no necesariamente comparten objetivos o tareas, mucho menos responsabilidades y, sin

embargo, les une aquel espíritu creativo y el interés por expandir sus conocimientos en el área de su desempeño. A pesar de que el maestro se supone experto, su proceso no se halla terminado, porque justamente su maestría implica un compromiso permanente con el hacer y con la exploración, con la búsqueda continua de su propia expresión, con el perfeccionamiento técnico, expresivo, conceptual y/o comunicativo de su obra, con alcanzar nuevas cumbres en su baremo personal o profesional; en suma, un compromiso consigo mismo. En este sentido, el maestro es el agente cuya tarea se encuentra siempre inconclusa, es —por paradójico que pueda parecer—, un eterno aprendiz, dispuesto a mejorar cada día, no en la persecución de un paradigma utópico, externo e inalcanzable, sino en un ideal íntimo, propio, incluso secreto, pero esencial que le define.

En el otro extremo, en la base de nuestro esquema tripartito, se encuentra el aprendiz. Este agente se halla sujeto a las condiciones propias del modelo metodológico en el que se inscribe, con los alcances que aquellas le significan: de un lado se encuentra en una posición privilegiada pues, en principio, no cualquiera es aceptado como aprendiz en un *taller*. Se requiere cierto grado de conocimiento y destreza para poder integrarse adecuadamente a las actividades allí desarrolladas, así como para poder discernir y aprovechar la información que en ese escenario circula. Sin embargo, se ve sometido a las limitaciones del desconocimiento, de la subordinación connaturales a su noviciado. A pesar de

que sus aportes pueden ser significativos, el crédito por estos será casi siempre del maestro, pues se presupone que sólo bajo su tutela y orientación se desarrollan las tareas y se concretan dichos aportes. En ese sentido, el aprendiz ha de reconocer tales limitaciones como una condición a superar con paciencia y perseverancia; de lo contrario se verá frustrado permanentemente y terminará renunciando al mismísimo *taller* o —quizás peor— permaneciendo estancado indefinidamente en aquella posición hipotáctica. El propósito del aprendiz es primordialmente formativo, no creativo, pues reconoce su ignorancia o falta de experticia y busca superarla gracias al trabajo y acompañamiento que encuentra tanto en el maestro, como en el ejercicio permanente que exige el *taller*. Así, los procesos del aprendiz no son autónomos y, por ende, no son libres, es decir, no son verdaderamente creativos sino reactivos³. Se dan en la medida que son respuesta a las directrices del maestro, a sus elecciones y sus preferencias, incluso a sus caprichos. Tan sólo en el momento en que el aprendiz deja de serlo, es decir, cuando deviene maestro, logra cambiar cualitativamente su estado y es capaz de crear en autonomía y libertad. Ese tránsito no ha de ser fácil ni particularmente rápido, incluso puede tardar un tiempo incalculable más allá de

3 Esta dinámica implica una serie de riesgos de variada índole, como los de la reproducción de un saber dogmático, o la reiteración en modelos educativos castrantes, señalada por Rancière como una lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: "hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o en un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* es lo que el maestro le *enseña*" (Rancière, 2013, p. 20).

haber abandonado la tutela del maestro; sin embargo, es parte de su naturaleza, pues ontológicamente el aprendiz está destinado a dejar de serlo; en otras palabras, parte del aprendizaje dado en el *taller* pasa por alcanzar la independencia creativa. El aprendiz que no quiera dejar de ser aprendiz, no es un buen aprendiz.

La dinámica entre estos dos agentes se asemeja mucho a la dialéctica amo-esclavo, enlazados en un estado de codependencia permanente: guía y guiado, articulados en un esquema vertical de construcción del conocimiento, unidireccionalmente conducido, limitado por la imposición y distancia jerárquica de los respectivos roles adoptados por estos agentes, donde, si bien el maestro se ‘nutre’ creativamente de todo a su alrededor (incluso del trabajo e interacción con sus aprendices) en una actitud atenta y dispuesta como ‘aprendiz eterno’, no es esta una condición *sine qua non* para su configuración como maestro; prueba de ello son los múltiples ejemplos en los que el maestro desdeña a sus aprendices, por el mero hecho de serlo. Este tipo de relación es una expresión de dominación desprovista de sutilezas protocolares, que reviste toda una postura ideológica frente al ejercicio educativo, y que busca infructuosamente justificarse en los saberes acumulados por el maestro, en palabras de Rancière (2011):

Y quien dice enseñanza quiere decir evidentemente cierta posición de dominio, quien dice investigador quiere decir también de alguna manera cierta posición de conecedor, quien dice profesor-investigador quiere

decir la idea de profesor que adecúa una posición de dominio institucional a una posición de dominación arraigada en el saber (p. 175)

En medio de esta relación existe un tercer agente clave, uno que se desempeña en un estado intermedio, transitorio, cuya acción —a pesar de ser pasado muchas veces por alto— es fundamental para dinamizar los procesos del *taller*, particularmente los formativos: la figura del monitor. Esta suerte de intercesor y capataz, dos en uno, regula y atiende las labores desarrolladas en el taller acatando las directrices impartidas por el maestro y guiando a los aprendices en su desarrollo. Su función es vital para expandir el campo de acción del maestro, convirtiéndose así en una especie de avatar del mismo, repitiendo y enfatizando —de ser necesario— las instrucciones dadas por el primero. En ausencia del maestro, es el monitor quien asume la responsabilidad formativa del aprendiz y conserva el norte trazado por el maestro-capitán, pudiendo resolver las dificultades técnicas o conceptuales acaecidas durante el proceso creativo, sin exceder sus atribuciones como encargado apenas provisional del taller. Diplomática labor que le otorga una condición especial, pues en su doble función de maestro *ad hoc* y aprendiz experimentado, conoce como nadie los procesos y pormenores del taller. Es el monitor aquel agente ‘bisagra’ entre maestro y aprendiz que articula y ayuda a dinamizar los procesos y saberes allí reunidos; de hecho, no sólo funge como intercesor, sino que aporta directamente en los procesos dados entre

maestro y aprendiz. El monitor es, en muchos casos y de muchas formas, el estadio ulterior que alcanza el aprendiz aventajado como parte de su proceso formativo antes, por supuesto, de lograr su emancipación definitiva.

Así, las dinámicas operativas del *taller* involucran un mínimo de tres agentes fundamentales: maestro, aprendiz y monitor, cuya interacción se desarrolla gracias a una serie indefinida de componentes metodológicos compartidos entre los que podemos mencionar el quehacer, la práctica, la experiencia, y el taller mismo como espacio de encuentro y actividad dirigida con especificidad, mientras que conceptualmente operan — entre otros— bajo los componentes de la inquietud intelectual y expresiva, la imaginación, la duda, y la pugna por la identidad, esta última entendida como la tensión permanente y connatural a este tipo de modelos que operan desde la subordinación y la búsqueda de la emancipación por parte del subordinado. Para tratar de entender y explicar mejor estas dinámicas, proponemos la representación de las mismas dentro de las fórmulas a/r/tográficas bajo el modelo de los ‘algoritmos’, concepto apropiado de las matemáticas para referirnos a las distintas maneras en las que se realiza una operación, dando orden y sentido a su accionar, con miras no sólo a desarrollar tareas o actividades específicas, sino a encontrar o construir soluciones a problemas asociados a dichos procesos. En este caso, el algoritmo del *taller* involucra a los agentes y su relación jerárquica, así como la direccionalidad de dicha interacción.

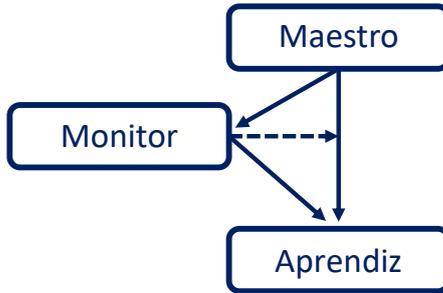


Figura 1. *Algoritmo de los agentes en el taller.*
Elaboración propia

Sin embargo, este algoritmo no permite expresar debidamente la dinámica que entre los agentes se da a partir de los componentes antes enunciados, y que les hacen operativos. Quizás aquí la descripción del modelo transmita la sensación de un autoritarismo casi dogmático, particularmente encarnado en la figura del maestro, reprochable a la luz de los nuevos modelos de enseñanza y teorías pedagógicas, y de hecho puede serlo; sin embargo, hemos de hacer claridad en que, a pesar de que muchos procesos formativos contemporáneos se asumen como *taller*, en realidad no lo son; responden a otros modelos metodológicos, pero se desarrollan en el espacio denominado ‘taller’ y quizás es esto lo que conduce a asumir que lo son.

Es posible que las dinámicas operativas del *taller* puedan expresarse de mejor manera a través de un modelo de matrices, en el cual una columna reúne a los *agentes* y otra los *componentes*, cuyas relaciones tejen una red de

relaciones un poco más compleja y, sin embargo, más fiel a lo que realmente sucede en la operatividad del *taller*. Este esquema pone de presente un factor transversal, eso que hace de la interacción creativa mucho más que una fría transmisión y recepción de información, pues son los componentes los que hacen de la Creación un intercambio de saberes, una experiencia colectiva trascendente, vital, superlativamente humana. Como seres sensibles, más allá de las jerarquías y convencionalismos organizativos, los diversos modelos de Creación (incluyendo obviamente el *taller*) implican una dimensión humana que permite empatizar y trabajar conjuntamente, en mayor o menor armonía y solidaridad, gracias a aquellos componentes como la imaginación o la experiencia, que nos hermanan creativamente.

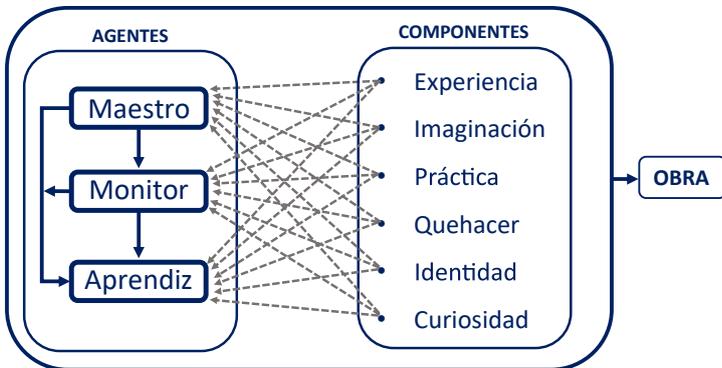


Figura 2. *Matriz de los agentes y componentes en el taller*
Elaboración propia.

Evidentemente la primera etapa de la interacción está dada entre aquellos diseñador/profesor y su asistente/estudiante, a través de una colaboración en doble vía que reconoce, valora y acepta los aportes de los dos agentes, en equidad, desde su dimensión individual, como reflejo de sus saberes y conocimientos, sin desconocer que el diseñador/profesor por su mismo trasgar posiblemente posee una visión más amplia del problema, lo cual — también gracias a su experiencia— le permite orientar los procesos hacia un estadio posterior, en el cual se integra al diálogo el público/cliente quien, lejos de tener una actitud pasiva, aporta su visión a la consolidación de la propuesta para, finalmente, obtener una obra o producto fruto de este diálogo y contribuciones. La lógica de este proceso es cíclica y unidireccional, pues los esfuerzos de todos los agentes están encaminados a un mismo propósito, y su evaluación es permanente. Dicha evaluación ha de ser entendida como un proceso transversal al creativo, de constante revisión y confrontación dialógica entre las distintas etapas con sus objetivos particulares que, en suma, permiten alcanzar un objetivo trascendente, es decir, llevar el proceso a buen término.

El *design thinking* plantea una etapa inicial de aprestamiento y sensibilización que permite desarrollar una conexión y comprensión empática de las motivaciones y condiciones que dan origen a la necesidad expresiva o comunicativa que busca resolver el proceso. Dentro de esta primera etapa, la observación ha de ser —más que una actividad— una actitud permanente de atención y análisis, que permite la síntesis conceptual y formal expresada en la segunda etapa del proceso creativo, la ideación, a

través de acciones puntuales como la bocetación y el prototipado. Es durante esta segunda etapa que se vive el momento crítico de la creación, aquel donde la chispa de la imaginación y la fantasía han de iluminar el camino para que las ideas surjan y se materialicen.

Cada una de estas etapas admite (incluso requiere) volver sobre la anterior, en un ejercicio de revisión, prueba y error, que va depurando y consolidando la propuesta final, tanto formal como conceptualmente, lo cual, a la postre, le blindo y fortalece de cara a la producción o realización definitiva ya en la tercera y última fase: la de implementación. Adicionalmente, permite una amplia y suficiente exploración técnica y conceptual frente a las posibilidades creativas que ofrece la temática o interés creativo abordado y que, gracias al trabajo colaborativo, puede ampliarse o reducirse permanentemente en una dinámica de inspiración-ideación-implementación cíclica y altamente productiva. Así, la posibilidad de retomar o repetir etapas y procedimientos incrementa exponencialmente las opciones creativas, incluso dando soluciones a los ‘problemas’ encontrados durante el proceso creativo, avanzando con cada acierto y rectificando ante el fallo.

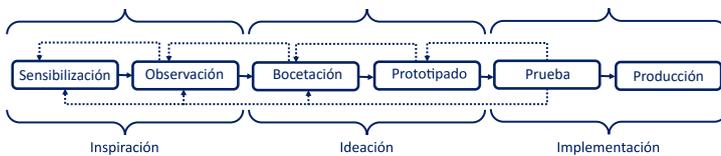


Figura 4. Diagrama de producción siguiendo el modelo del Design Thinking.
Elaboración propia

No es ésta necesariamente una ‘receta’ del éxito creativo o pedagógico; todo método está expuesto al fracaso, incluso con frecuencia, dado por los mismos mecanismos y factores que le pueden llevar al triunfo. Un excesivo revisionismo, la falta de decisión al momento de avanzar en las etapas procesuales, una mal enfocada sensibilización, o una inadecuada implementación son apenas algunas de las fórmulas del desastre.

Pero atención, si nos detenemos a pensar el propósito de este modelo metodológico es ante todo productivo, en otros términos: busca la rentabilidad, opera en una lógica empresarial, casi industrial, donde su objetivo principal es la producción de resultados concretos, respuestas a problemas de antemano definidos, y eficiencia en los procesos productivos, no la libertad creativa en sí misma. En otras palabras, el objetivo último del *design thinking* es la producción, signada por la rentabilidad y la eficiencia, y por ello no podemos confundir estos propósitos con los de la Creación. En el *design thinking* la claridad es una virtud inestimable, el tiempo es un factor invaluable, y la divagación es una pérdida de recursos imperdonable. La Creación opera en contravía de estos preceptos.

El ocio, la contemplación, la fantasía, la divagación son apenas unos de los componentes conceptuales y metodológicos esenciales de la Creación porque, como hemos mencionado en otros momentos, amplían el panorama del creador, redimensionan su comprensión del mundo y, consecuentemente, le permiten explorar con libertad, no sólo para encontrar respuestas a preguntas determinadas, sino a aquellas que no fueron planteadas

inicialmente, e incluso le permiten encontrar y formular nuevas y provocadoras preguntas que dan comienzo a nuevos ciclos creativos potencialmente infinitos. Desde el *design thinking* y sin un norte definido, es fácil perderse en la bruma de la exploración. Desde la Creación no existen nortes, y el extraviarse es en ocasiones la mejor ruta al descubrimiento. No son la certeza o el orden, sino la duda y el caos, los orígenes de la Creación.

Cartografías para la Creación

*No es oro todo lo que reluce,
Ni toda la gente errante anda perdida.*

J. Tolkien

(El señor de los anillos: la comunidad del anillo, 2002, p. 334)

A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing. And when Humanity lands there, it looks out, and, seeing a better country, sets sail. Progress is the realization of Utopias.⁴

Oscar Wilde

(The Soul of Man Under Socialism, 1891, pp. 303-304)

Hasta aquí los modelos metodológicos abordados comparten su naturaleza teleológica, buscan dar soluciones creativas a problemas o necesidades más o

4 “Un mapa del mundo que no incluya Utopía no vale ni siquiera la pena mirarlo, porque deja fuera el único país en el que la Humanidad siempre está aterrizando. Y cuando la Humanidad desembarca allí, se asoma, y, viendo un país mejor, zarpa. El progreso es la realización de las utopías.” Oscar Wilde. Traducción libre.

menos identificables y definidas. En este sentido, los agentes y componentes operativos de la Creación se articulan, como hemos visto, bajo principios rectores que permiten desembocar la acción creativa en obras/productos/creaciones relativamente previsibles a partir de sus contextos específicos; sin embargo, la Creación abarca escenarios y lógicas mucho más vastas y diversas.

Un ejemplo de ello está dado en el tercer modelo de nuestro análisis: el *Art Thinking*. Este modelo ofrece una aplicabilidad mucho más amplia de dichos principios, extendiéndose al ámbito educativo en general. Su propuesta plantea la posibilidad de integrar las Artes en todas las demás áreas del conocimiento como un camino de aproximación alternativo a tales conocimientos, desde una perspectiva distinta, poniendo de manifiesto el sentido holístico del conocimiento humano y sus procesos creativos, integrando además los permanentes avances tecnológicos surgidos (y particularmente dados gracias a la revolución digital) en ámbitos como las telecomunicaciones y la informática. Aquí el Arte es el concepto transversal, aglutinador de saberes y conocimientos que, simultáneamente, expande sus límites. En otras palabras: “El *Art Thinking* es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales.” (Acaso, 2017, p. 6). Esto implica una dimensión social de la práctica artística, así como de la educativa; implica entender el papel político del artista y del educador (del artista/educador)⁵, que encuentra

5 Este punto es expuesto en otros términos por la teoría del *art thinking*, frente a los cuales se plantean algunas objeciones, abordadas más adelante.

en su realidad social la fuente, inspiración y razón de ser de su actividad, es decir, entiende que el fin de su hacer no es la producción de obras de arte o la transmisión de conocimientos, sino la transformación social.

Esta transformación pasa por un ejercicio de ‘reconciliación’ entre las prácticas artísticas y las educativas que, históricamente, se han guardado cierto recelo, actitud verificable en la posición periférica que suelen ocupar la formación estética y sensible en el currículo tradicional. Un primer paso que da este modelo para revertir tal situación es reconocer aquellas distancias entre la Educación y el Arte, entre educadores y artistas, que por momentos se niegan y se critican, pero que desde Comenio gravitan inevitablemente una junto a la otra. Bajo el modelo del *Art Thinking* la meta de la enseñanza es el aprendizaje en sí mismo, la configuración de seres integrales, capaces de llevar la ética y la estética a sus prácticas cotidianas, pudiendo éstas reflejarse en el cuerpo social, desde una conciencia de la dimensión política que esto acarrea y, en ese sentido, la Creación —gracias en gran medida al concurso de sus agentes y a sus componentes— se articula como operador complejo (metodológico y conceptual) de aquel cambio que aún permanece en ciernes. Es, en efecto, un proceso en construcción, lleno de posibilidades y riesgos, de conceptos aún por perfilar, de rutas inacabadas, de caminos sinuosos y otros más por construir pero que, en los marcos de la libertad y la utopía, se hacen día a día posibles. La metáfora del mapa es clara, y sus convenciones clarificadoras: el modelo metodológico ha de fungir como un faro que guíe el accionar en esta

travesía, y las conexiones entre los distintos componentes han de ser los caminos y puentes que se tienden para vincular y alcanzar nuestros objetivos. No existe aquí una meta definida, un destino al cual llegar, este es un trazado que se construye de manera autónoma en su mismo recorrido, en su paso a paso, como lo cantara Serrat complementando a Machado (2012): “golpe a golpe, verso a verso”. Este mapa, del cual cada quien es artífice, cartógrafo y explorador, es además la ruta para encontrar un tesoro oculto a plena luz: el conocimiento.

Evidentemente esta propuesta supone riesgos, por ejemplo el de extraviarse indefinidamente en ‘el bosque’ de la fantasía, perdiendo conexión con otros parajes y posibilidades. Tristemente, este destino se hace realidad cuando en algunos escenarios contemporáneos toma fuerza una tendencia al relativismo paralizante, a la validación del absurdo que —por ese camino fácil— da cabida al falso saber, la mediocridad y la ignorancia. Si bien consideramos positivo, incluso necesario de cuando en cuando, dejarse llevar por aquel ‘estado de flujo’ estudiado por Csikszentmihalyi (1997), no podemos considerar beneficioso perder del todo una guía, un punto de referencia desde el cual podamos emprender nuevas aventuras del conocimiento, máxime si nos aproximamos a las ‘costas’ de la educación. Explorar las rutas de la Creación, del Arte y del conocimiento es siempre una aventura que implica riesgos; igual que el personaje homérico, ‘cantos de sirena’ pueden llevarnos a la catástrofe, frente a los cuales debemos permanecer atentos. La divagación no puede conducirnos a circuitos

Asumir las consecuencias de estas responsabilidades no es tarea sencilla, así como tampoco el divagar es siempre edificante —por lo menos no en el largo plazo—, lo cual no significa que no defendamos la contemplación como una verdadera revolución, un cambio comportamental y espiritual en el marco de la cultura narcisista de las redes sociales, del “*like*”, de la conexión digital, de la inmediatez y el insaciable consumo que hace de los transeúntes un rebaño semiconsciente de sujetos con una cámara en la mano y muecas en el rostro, quienes foto tras foto, reacción tras reacción, avanzan registrando el mundo mientras el mismo mundo pasa a su lado sin ser visto. Detenerse, respirar, levantar la mirada y otear el horizonte, rastrear un aroma, percibir la brisa en el rostro o simplemente permanecer en silencio, se han vuelto acciones contraculturales.

El cuestionamiento que planteamos se da en relación con el acto creativo, en cómo dar ese cambio sustancial y transformador de la contemplación a la Creación y a la adquisición de conocimientos, presupuesto de forma puntual en el ámbito de la educación. Valga en este punto enfatizar que se trata de una presunción, no de un hecho cierto: todos sabemos que hacer parte de la academia no es *per se* garantía de aprendizaje, menos aún de aquel que promueva el pensamiento crítico. Esta disonancia, esta falencia sustancial es la que nos lleva a insistir, una vez más, en la importancia de la relación simbiótica Arte-Educación y en la necesidad de realizar una tarea permanente de evaluación a dicha ecuación. Si bien es en

este contexto que el *Art Thinking* se presenta como una propuesta atractiva para zanjar las brechas existentes entre estos factores, sus mismos principios le llevan a proponer acciones ‘controversiales’, como fusionar los papeles de sus agentes para postular un híbrido platónico, una suerte de ‘arteducador’, que finalmente no es ni lo uno, ni lo otro.

El docente no es, no puede ser, no tiene un porqué ser, una clase de genio que resuelve las paradojas y contradicciones surgidas de la superposición entre Arte y Educación, desconociendo así sus distintas ontologías. Achacarle esta responsabilidad es violentar los límites de su formación y de su vocación. Es inscribirle en una corriente posmoderna de relativización globalizante que fomenta la posverdad, que promueve la validación del absurdo y lleva a una subjetivación idiotizante: “la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política, ni, por supuesto en la pedagogía” (Acaso, 2013, p. 52). Este tipo de afirmaciones —y más que afirmaciones, preceptos— que buscan orientar el ejercicio educativo dentro del modelo *Art Thinking*, desdibujan los propósitos trazados por la visión política y transformadora de la realidad social que en otros momentos defiende como fundamento del docente y del artista. Desafortunadamente para este modelo: “El arteducador posmoderno se opone al pensamiento lógico y racional y a la metodología como forma de pensamiento riguroso porque concibe esos rasgos como muestras del dogmatismo científico que ya no son operativos en su

concepción posmoderna” (Muñoz, 2020, p. 33). Con lo cual nos acercamos a un muy peligroso subjetivismo que relativiza y deslegitima el mundo hasta la inoperancia, como nos advertía Sokal (1996):

my concern about the spread of subjectivist thinking is both intellectual and political. Intellectually, the problem with such doctrines is that they are false (when not simply meaningless). There is a real world; its properties are not merely social constructions; facts and evidence do matter. What sane person would contend otherwise? And yet, much contemporary academic theorizing consists precisely of attempts to blur these obvious truths.⁶

Y no es que la idea de cuestionar y relativizar el mundo heredado nos sea opuesta; en eso coincidimos con Castoriadis —particularmente en la posibilidad de “auto-alteración” desde una comprensión histórico-social de la humanidad (Ponce, 2016)— pero como anotara Lichtenberg (2008): “Hay una gran diferencia entre creer todavía y creer de nuevo. Creer todavía que la luna ejerce influencia sobre las plantas revela tontería y superstición. Pero creerlo de nuevo es una prueba de sabiduría y reflexión” (p. 47). Es decir, asumir un

6 mi preocupación por la difusión del pensamiento subjetivista es tanto intelectual como política. Intelectualmente, el problema con tales doctrinas es que son falsas (cuando no simplemente sin sentido). Hay un mundo real; sus propiedades no son meras construcciones sociales; los hechos y las pruebas sí importan. ¿Qué persona cuerda diría lo contrario? Y, sin embargo, gran parte de la teorización académica contemporánea consiste precisamente en intentos de difuminar estas verdades obvias (Sokal, 1996) Traducción libre.

relativismo dogmático como solución apriorística ante las complejidades curriculares y pedagógicas, no es más que un escape facilista y una licencia deshonestamente –intelectualmente hablando– para los devaneos y ocurrencias de algunos artistas que se involucran en la actividad docente sin el debido rigor o formación, así como de algunos educadores que distan mucho de serlo en realidad. Nótese que no buscamos generalizar, pero sí señalar fenómenos tristemente recurrentes en estos contextos.

Mecanismos para la Creación

*Reading maketh a full man; conference
a ready man; and writing an exact man⁷*

Francis Bacon

(The essays of Francis Bacon, 1908, p. 234)

Hemos planteado hasta aquí varios dilemas que rayan en el plano ontológico: ¿Ser arteducador? ¿Ser educador o ser artista? ¿Ser creador? Ser todos y ninguno. ¿Educar o crear? ¿Cómo orientar estos procesos? ¿Cómo coordinar tan complejos y diversos intereses? ¿Cómo o dónde encontrar un puente lo suficientemente robusto para soportar dichas cargas? Hay que construirlo.

Nuestra apuesta consiste en dar valor independiente a cada una de estas tareas, a cada una de estas metas, para

7 “La lectura hace al hombre completo; la conversación, ágil; el escribir, preciso” Francis Bacon. *The essays of Francis Bacon*, 1908, p. 234. Traducción libre.

ser lo que se decida —o ser ninguna— con conciencia y honestidad hacia sí mismo. En este sentido, es la investigación aquel engranaje clave, articulador de los dos elementos base de nuestra reflexión (Arte y Educación). La investigación permite la dinamización de sus agentes ya que, gracias a la fuerza motora de la Creación, permite igualmente acoger sus componentes para una operación efectiva. En respuesta a estas necesidades conceptuales surge la a/r/tografía, (cuarto y último de los modelos aquí abordados) pues permite el desarrollo de cada ámbito de manera independiente, pero simultáneamente articuladas para orientar sus esfuerzos y búsquedas propias.

Recordemos que la a/r/tografía es un modelo metodológico que reúne el arte, la investigación y la enseñanza (*art, research, teaching*, de allí su acrónimo) como tres elementos fundamentales que en su interacción posibilitan de forma coherente, armónica y dinámica el desarrollo de cada una de ellas, entendidas como las tres columnas que sostienen la actividad educativa e investigativa, en general, y la creativa (expresada comúnmente a través del Arte, pero que compromete muchos otros escenarios) en específico. En lugar de buscar fusionar estos ámbitos, la a/r/tografía plantea que son los espacios entre ellos los que posibilitan el accionar de cada uno, es decir, la dinámica surgida entre estos factores, gracias a sus diferencias y coincidencias, es la que permite la construcción metodológica de un

modelo investigativo que potencia los procesos creativos y la reflexión pedagógica. En palabras de su creadora: *A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between*⁸ (Irwin, 2013, p. 199).

El a/r/tógrafo es entonces una persona capaz de asumir distintas funciones de acuerdo a las necesidades de su contexto y a las etapas procesuales de su proyecto, lo cual le permite desempeñar los roles de artista/investigador/docente —con sus correspondientes y distinguibles actividades, siguiendo lógicas distintas y en tiempos distintos—, de manera articulada, mas no simultánea, como sí lo plantea el modelo de la investigación-creación que, en su momento, hemos cuestionado (Albarracín, L., Arciniegas, W. & Sosa, P. (2020), y que —en ese sentido—, coincide con la figura del arteducador, propuesto desde *the Art Thinking*. Es importante aclarar en este punto que la distinción entre aquellos tres escenarios y acciones (crear/investigar/enseñar), es complementaria, dialógica, y que en su articulación se dinamizan mutuamente. Esta triple actividad, permite una triple perspectiva y fomenta una triple manera de pensar que, en principio, abre las puertas a una mixtura sinfín de posibilidades creativas, investigativas y pedagógicas; un mestizaje que configura

8 “La a/r/tografía es una metodología de investigación, una práctica creativa y una pedagogía performativa que vive en las prácticas rizomáticas del intermedio liminal.” (Irwin, 2013, p. 199). Traducción libre.

los rasgos identitarios de quien se compromete profunda y vivencialmente con su *ser* y su *hacer*.

Métissage is a metaphor for artist-researcher-teachers who integrate these roles in their personal and professional lives. It is also a metaphor for the very processes and products that are created and used within this activity. That is why the acronym a/r/t is so appropriate. A/r/t not only recognizes the roles individuals must play, it also affords all of us an imaginative turn as we come to understand and appreciate that the processes and products involved in creating works of art, whether they are objects or professional performances, are the most exemplary forms of integrating knowing, doing, and making. The processes and products are aesthetic experiences unto themselves because they integrate three (or possible more) forms of thought. It is in this integration that convergence and divergence must work together to resolve contradictory, yet teachable, moments⁹ (Irwin, 2004, p. 30).

9 El mestizaje es una metáfora del artista-investigador-maestro que integra estos roles en su vida personal y profesional. También es una metáfora de los mismos procesos y productos que se crean y utilizan dentro de esta actividad. Por eso es tan apropiado el acrónimo a/r/t. A/r/t no solo reconoce los roles que deben desempeñar los individuos, sino que también nos brinda a todos un giro imaginativo a medida que llegamos a comprender y apreciar que los procesos y productos involucrados en la creación de obras de arte, ya sean objetos o performances profesionales, son las formas más ejemplares de integrar el saber, el hacer y el crear. Los procesos y productos son experiencias estéticas en sí mismos porque integran tres (o posiblemente más) formas de pensamiento. Es en esta integración que la convergencia y la divergencia deben trabajar juntas para resolver momentos contradictorios, pero enseñables (Irwin, 2004, p. 30). Traducción libre.

Esta postura requiere atravesar un punto de inflexión existencial liberador que pasa por la toma de conciencia política de las repercusiones que tiene una práctica dogmática o una anárquica. En este sentido, el docente que confronta su escenario educativo desde una perspectiva comprometida con su oficio, no puede permanecer indiferente ante las dificultades o limitaciones de su contexto —internas o externas—, de las que pueden hacer parte inclusive la pasividad o el desinterés de sus estudiantes, así como la de los integrantes de su propio gremio; el *a/r/tógrafo* es aquel individuo que atiende un llamado vital que lo impulsa a la acción, pero siempre encaminada, guiada por principios metodológicos que integran conceptual y metodológicamente su pensamiento y su hacer, su práctica (artística/investigativa/educativa) hacia una postura vivencial del conocimiento; de esta manera, su entusiasmo no tendría por qué verse ‘diluido’ en un activismo intrascendente —que a la postre conduce a la frustración—, sino que puede redimensionarle como constructor, desde sus dichos y sus hechos, de la verdadera transformación social.

Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor (Freire, 1999, p. 107).

No basta, debemos insistir, en el deseo fervoroso de transformar el mundo; se requiere el concurso conjunto

de la sensibilidad y la razón para encauzar los esfuerzos, individuales y colectivos, hacia propósitos comunes. La identificación de los factores necesarios y suficientes para dicho cambio ha de ser el primer paso hacia su empleo, que ha de responder igualmente a una lógica rectora, una ruta pertinente, incluyente y facilitadora de los procesos y emprendimientos que sinérgicamente confluyan. En el ámbito educativo es la investigación el principio articulador de su dinámica, y la Creación el operador que les moviliza. La investigación es descubrimiento, pero también creación, de conocimiento, de saber, de experiencia. Una educación sin investigación es un cementerio de datos, un desfile de nombres y fechas grabadas en piedra que raramente cobran sentido en el relato de nuestras vidas; para que la educación sea significativa, para que realmente ayude a la construcción de sentido, debe ser apropiada por todos y cada uno de sus agentes, como una experiencia vital, liberadora y transformadora; por ello, el a/r/tógrafo es aquel agente que más allá de sus deberes contractuales o laborales, asume la Creación como una práctica cotidiana, parte de su naturaleza e identidad, alguien que encarna — a pesar de las contradicciones, paradojas, encuentros y desencuentros— la triple tarea del creador que investiga y enseña, desde su práctica cotidiana.

researching is a living inquiry of what it means to know and to search as artists, as researchers, and as teachers. Our understanding of the term artist is embodied, holistic, and broadly defined. However, it is imbued with the understanding that to live the life of an artist who is also a researcher and teacher is to live a

contiguous life, a life that dialectically moves between connecting and not connecting the three roles. The dialectical in/between spaces amid these roles are dynamic living spaces of inquiry: Spaces touching at the edges, then shifting to be close, adjacent, but not touching—only to touch again¹⁰ (Springgay, *et al.*, 2005, pp. 900-901).

¿Qué es un estudiante que no estudia? y por analogía: ¿Qué es un docente que no investiga? ¿Qué es un artista que no crea? La investigación es connatural a la educación, así como la Creación lo es para el Arte. En este sentido, a pesar de que la a/r/tografía reconoce la diversidad expresiva, hace énfasis en la escritura como medio propicio —por no decir ideal— no sólo para la difusión de sus ideas, sino para el diálogo, la creación y la adquisición de conocimiento. Esta práctica no implica necesariamente ceñirse a los formatos convencionales de escritura académica (artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, etc.), en muchas oportunidades impuestos institucionalmente, sino que admite otras, quizás poco ortodoxas, pero absolutamente válidas en tanto en cuanto reflejan el sentir y pensar de la experiencia allí

10 Investigar es una indagación viva de lo que significa saber y buscar como artistas, como investigadores y como docentes. Nuestra comprensión del término artista es corporeizada, holística y ampliamente definida. Sin embargo, está imbuida de la comprensión de que vivir la vida de un artista que también es investigador y docente es vivir una vida contigua, una vida que se mueve dialécticamente entre conectar y no conectar los tres roles. Los espacios dialécticos en/entre en medio de estos roles son espacios dinámicos vivientes de investigación: espacios que se tocan en los bordes, luego cambian para estar cerca, adyacentes, pero sin tocarse —solo para tocarse nuevamente (Springgay, 2005, pp. 900-901). Traducción libre.

expuesta, una experiencia vital, no teórica, pues como hemos venido apuntando, el ejercicio a/r/tográfico es esencialmente vivencial y propende por la configuración de la experiencia. En este sentido:

A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one's life. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection, meditation, story telling, interpretation, and/or representation, artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways. A/r/tographers represent their questions, practices, emergent understandings, and creative analytic texts as they integrate knowing, doing, and making through aesthetic experiences that convey meaning rather than facts¹¹ (Springgay, *et al.*, 2005, p. 903).

Así, la escritura permite traducir y ejemplificar — particularmente a través de la metáfora y la metonimia— las lecturas creativas/investigativas/educativas que redimensionan la experiencia de mundo, no solamente referidas a la vida particular del a/r/tógrafo, sino de

11 La a/r/tografía es una práctica viva; una escritura de vida, una experiencia de creación de vida en los aspectos personales, políticos y profesionales de la vida de uno. A través de la atención a la memoria, la identidad, la autobiografía, la reflexión, la meditación, la narración, la interpretación y/o la representación, los artistas/investigadores/profesores exponen sus prácticas de vida de manera evocadora. Los a/r/tógrafos representan sus preguntas, prácticas, comprensiones emergentes y textos analíticos creativos a medida que integran el saber, el hacer y el hacer a través de experiencias estéticas que transmiten significado en lugar de hechos (Springgay, *et al.*, 2005, p. 903). Traducción libre.

sus lectores, quienes encuentran allí la materialización de aquellas ideas, sensaciones e intuiciones compartidas del mundo sensible, que alimentan sus propios espíritus creativos. Esta es una condición *sine qua non* para la consolidación de la propuesta a/r/tográfica, pues de nada sirve escribir sólo para sí mismo; el diálogo es fundamental, y para que éste exista han de promoverse y utilizarse los diversos medios y lenguajes disponibles en cada contexto, opciones alternativas de comunicación, canales de difusión, promoción, diálogo, encuentro de saberes y experiencias de todo orden que, es innegable, contemporáneamente suelen privilegiar de manera denodada la imagen por su velocidad, recursividad y universalidad.

En este sentido, podemos tratar de representar la lógica a/r/tográfica con diversos mecanismos, incluyendo metáforas visuales como, por ejemplo, la de una maquinaria que, en cada uno de sus engranajes representa los agentes y componentes intervinientes y necesarios para su operación. Como en los grafos anteriores, éste admite muchas otras piezas, conexiones, piñones, poleas y engranajes, planos y convenciones variables y personalizadas que permiten entender, con mayor o menor fortuna, los procesos y fenómenos de nuestro interés. Sin ser un reloj de precisión, su tiempo es el ahora y su motor: la Creación.



Figura 6. *Mecanismo siguiendo el modelo a/r/tográfico.*
Elaboración propia.

Tejiendo una nueva metáfora

Quien escribe, teje. Texto viene del latín «textum», que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan.

Eduardo Galeano

Una de las tantas posibilidades que brinda el modelo a/r/tográfico es la de recrear (representar) sus procesos, propuestas y resultados sirviéndose de múltiples medios y lenguajes, entre los que destacan —como apuntábamos— el escrito y el visual, cada uno potenciado gracias a la variedad de recursos artísticos, técnicos y expresivos de

los que dispone cada creador pero, sobre todo, gracias a la inmensa fuente de posibilidades narrativas que constituye la individualidad vivencial del *ser* que busca ser artista/investigador/docente desde su propia orilla, reconociendo que habita en el borde de un mar común, en el extremo irresuelto e irresoluble de sus múltiples naturalezas, en el quiebre de la ola, en la espuma, en ese avanzar y retroceder donde no se sabe si el que cede es el mar o la arena. Ejemplos como los de LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015), son muestra de aquella múltiple expresión de su vivencia, hecha experiencia sensible, investigativa y pedagógica.

Renderings offer possibilities of engagement. To render, to give, to present, to perform, to become— offers for action, the opportunity for living inquiry. Research that breathes. Research that listens. Renderings are not methods. They are not lists of verbs initiated to create an arts-based or a/r/ tographical study. Renderings are theoretical spaces through which to explore artistic ways of knowing and being research. They may inform the doing of research, the final representation, and/or the ways in which viewers/readers understand and access an a/r/tographical text¹² (Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S., 2005, p. 899).

12 Las representaciones ofrecen posibilidades de compromiso. Representar, dar, presentar, realizar, llegar a ser —ofertas para la acción, la oportunidad para la indagación viva. Investigación que respira. Investigación que escucha. Las representaciones no son métodos. No son listas de verbos iniciados para crear un estudio basado en las artes o a/r/tográfico. Las representaciones son espacios teóricos a través de los cuales explorar formas artísticas de saber y ser investigación. Pueden informar la realización de la investigación, la representación final y/o las formas en que los espectadores/lectores entienden y acceden a un texto a/r/tográfico. Traducción libre.

En este sentido, la experiencia que se plantea desde el modelo a/r/tográfico responde a una concepción acorde con los postulados del materialismo dialéctico, es decir, entiende la experiencia como la acción efectiva sobre la realidad material, objetiva y separada de la conciencia (subjetiva) humana, para su transformación mediante los medios y recursos a su disposición. Esto comprende la transformación social, empezando por el mismo artista/investigador/docente que encuentra en su hacer, en su *continuum* creativo, su esencia vital. Debemos aquí hacer un paréntesis para plantear algunas salvedades pues, como decía Lenin refiriéndose a las posturas de algunos filósofos empiriocriticistas, han existido y existirán quienes insistan en “crear sistemitas idealistas con la palabreja ‘experiencia’.” (Lenin, 1976, p. 140).

En primer lugar, hablar de experiencia puede llegar a ser algo ambiguo cuando se piensa desde la subjetividad interpretativa de un fenómeno; en ese sentido, solemos desprevénidamente hablar desde el plural “experiencias” que, como tal, son únicas e irrepetibles, es decir, estaríamos entendiendo la ‘experiencia’ como un objeto de estudio, algo esencialmente imposible. En segundo lugar —y aunque para algunos pueda parecer una obviedad—, vale la pena anotar que aquí el concepto “experiencia” no refiere a la repetición de actividades a lo largo del tiempo. Ni siquiera a la acumulación de ‘experiencias’, pues como acabamos de anotar, cada una de ellas es irrepetible.

Así pues, la experiencia a/r/tográfica es la acción creativa en su máxima expresión: está dada en el ejercicio artístico/investigativo/educativo surgido de la toma de conciencia de sus agentes (a/r/tógrafos) que se relacionan con su contexto para transformarse a sí mismos y a su entorno, pudiendo con ello transformar la realidad material —léase social—, de manera efectiva a través de la Creación. La experiencia es transformadora, implica un cambio, un análisis, una reflexión dada por la toma de conciencia liberadora sobre lo que se está ‘experienciando’ y esto la distingue de la ‘vivencia’ cotidiana, sobre la cual generalmente no reparamos. La experiencia es una acción política de reconocimiento y autorreconocimiento, personal y cultural, una acción de evaluación de las condiciones de posibilidad de *ser* en el mundo, a través de las prácticas cotidianas del crear/investigar/educar, algo que muchos a/r/tógrafos, como Jill Smith (2009), recoge en sus reflexiones frente al ejercicio educativo en su contexto geográfico y cultural en Nueva Zelanda.

Exploring relationships between the politics of culture, education and curriculum and the educational needs of students from diverse cultural backgrounds was an important focus of the data collection and analysis. Analysis of the fieldwork data was informed by the ideas of cultural theorists like Freire (1985) and Giroux (1992) who think that schools have a responsibility to educate for an equitable democratic

society, and teachers should critically examine them as political and cultural sites¹³ (p. 266).

Siguiendo estas premisas, ofrecemos otra metáfora visual, otro grafo, un esquema que permite ejemplificar los componentes anteriormente representados en los grafos aquí reunidos, pero que de manera particular da a la experiencia un papel protagónico para el desarrollo de la actividad artística/investigativa/docente. Se trata de una imagen profundamente arraigada en el territorio americano, y particularmente en los pueblos andinos, como los que ancestralmente habitaron el actual territorio del departamento de Boyacá (desde donde surgen estas palabras); se trata del tejido¹⁴.

Las implicaciones comunicativas, ideológicas, simbólicas, históricas y culturales, del tejido andino han sido —y siguen siendo— motivo de múltiples estudios y reflexiones sobre los procesos sincréticos derivados del choque cultural que supuso la invasión al territorio americano, así como de los violentos capítulos del dominio colonial que llevaron al avasallamiento y destrucción de los saberes

13 Explorar las relaciones entre las políticas de la cultura, la educación y el currículo y las necesidades educativas de los estudiantes de diversos orígenes culturales fue un enfoque importante de la recopilación y el análisis de datos. El análisis de los datos del trabajo de campo se basó en las ideas de teóricos culturales como Freire (1985) y Giroux (1992) quienes piensan que las escuelas tienen la responsabilidad de educar para una sociedad democrática equitativa, y los maestros deben examinarlas críticamente como lugares políticos y culturales (Smith, 2009, p. 266). Traducción libre.

14 De hecho, la palabra “Boyacá” se deriva de los vocablos chibcha *Boy* que significa “manta”, y *Cá*, “lugar, cercado, región o vallado”, por lo que el nombre del departamento podría entenderse como “tierra de mantas” (Ocampo, 1997, p. 17).

precolombinos —todo por cuenta del impulso imperial europeo—, cuyas repercusiones siguen siendo palpables hoy día; tal es el caso de la desaparición del lenguaje ancestral de los *quipus*: sistema de cordeles, hilos torcidos y nudos, expresión de una compleja combinación de lenguaje matemático e histórico-narrativo, desaparecido tras la conquista. (Tun & Díaz, 2015). En América, el lenguaje escrito impuesto por los invasores suplantó —cuando no simplemente arrasó— no sólo los lenguajes ancestrales relacionados con el textil, sino muchas de sus lógicas y estructuras cosmológicas y estéticas (Urton, 2022). Tan solo algunas de aquellas estructuras han sobrevivido por ejemplo en la distribución y jerarquización espacial del territorio, reflejo de aquel mundo conceptual, mágico-religioso de los pueblos originarios (Zuidema, 1976). Estos estudios y ejemplos, hacen enormemente tentadora la idea de descifrar en las técnicas de los tejidos andinos una lógica discursiva que permitiera, a postmodernos ‘Champolliones’, traducir y desentrañar los misterios que las antiguas civilizaciones dejaron cifrados en sus ropajes y demás vestigios textiles, tarea todavía pendiente de historiadores y antropólogos quienes, por qué no, quizás apoyados en medios a/r/tográficos, nos permitan conocer sus hipótesis y hallazgos en un futuro, ojalá no muy lejano.

Mientras esto sucede, podemos aventurarnos a afirmar que las estructuras lineales del tejido, y en concreto algunas de las estructuras sencillas, es decir aquellas que “proceden del entrecruzamiento de dos juegos de hilos -una trama y una urdimbre-” (Desrosiers, 1997, 0p. 337) en los tejidos andinos, son un punto de partida fértil para

la especulación y la proyección de hipótesis artísticas/ investigativas/educativas, como la presente: si asociamos metafóricamente la trama a la serie de componentes de la creación, factores y ámbitos de su operación, tendremos ante nosotros una estructura más que propicia de posibilidades de exploración que involucre dichos elementos, a través de los cuales la experiencia va desarrollándose como la urdimbre que les atraviesa y les integra; en otras palabras: ya que la experiencia no está dada, ésta se desarrolla y fortalece en la medida en que integra los elementos teóricos y conceptuales a su paso, en la medida en que se construye, y en ese decurso ‘teje’ una ‘red’ de relaciones complejas que en su conjunto crean.

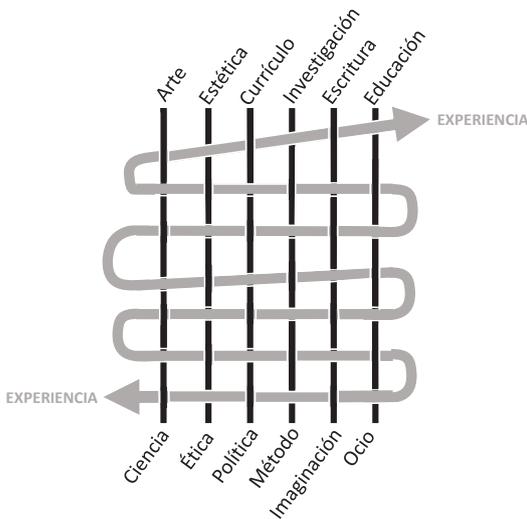


Figura 7. *Tejido siguiendo el modelo a/r/tográfico.*
Elaboración propia

Como podría adivinarse, esta es una metáfora que ha sido empleada para explicar muchos otros procesos, tómesese como muestra el trabajo de Eréndira Álvarez (2015) recogido en su propuesta didáctica para la enseñanza de los fundamentos de la Biología evolutiva; este y otros casos, nos ratifican el enorme potencial semiótico y comunicativo de esta estructura, que facilita la representación de proyectos y procesos de variada índole, pudiendo generar patrones, motivos, ritmos y secuencias de entrecruzamiento de los elementos puestos en juego en cada caso, un ejercicio metafórico, una lúdica de la Creación.

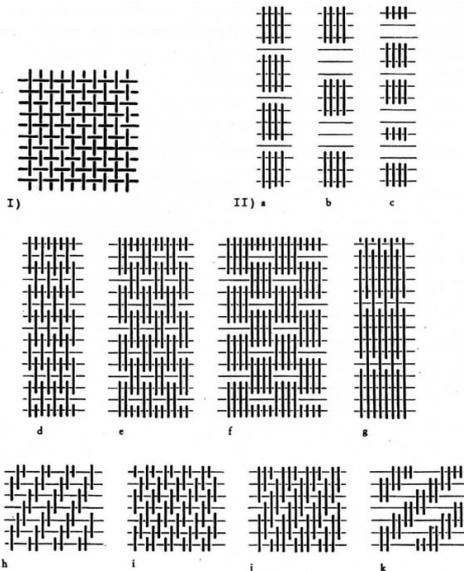


Figura 8. Ritmos de entrecruzamientos regulares de hilos de urdimbre y trama para las estructuras cara urdimbre: I) tela, 11 estructuras con hilos flotantes. a, b, c: hilos flotantes ortogonales simultáneos 3/3, 3/1 y 2/2/1; d, e, f, g: hilos flotantes ortogonales alternos 3/1, 3/1 doble, 3/1 cuádruple, 9/1; h, i, j, k: hilos flotantes en diagonal o en sarga 2/2, 2/2 dobles, 2/1 y 3/1. Fuente: Desrosiers, 1997, p. 342

¿Cuál ha de ser la forma de nuestro tapiz? ¿Qué motivos aparecerán dibujados en nuestro esquema? ¿Hasta qué punto podremos unirlos a otros, formando una enorme colcha de retazos? ¿No es acaso esa una apropiada metáfora de lo que somos como sociedad? Las respuestas están aún sin formular, pero quizás las podemos intuir en los procesos y obras desarrolladas por creadores/investigadores/docentes que, sin necesariamente asumirse como a/r/tógrafos, llevan a cabo ejercicios creativos, investigativos y educativos de gran impacto en sus respectivas comunidades; a manera de ejemplo, trataremos de reseñar a continuación, muy brevemente, los trabajos de tan solo dos de los muchos talentosos y comprometidos creadores/investigadores/docentes de Boyacá; apenas unos pocos hilos de palabras que resultan siempre insuficientes para acercarse y apreciar en su justa dimensión los procesos de quienes con su obra tejen una ‘tierra de mantas’ y libertad.

Neil Avella. Creación vital

A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados.

Anónimo (1960, p. 104)

El departamento de Boyacá cuenta con diversas instituciones, públicas y privadas, que promueven activamente la producción y la investigación en múltiples campos, incluyendo por supuesto, las Artes y

la Pedagogía. Históricamente, quizás las más destacadas en esta empresa han sido las instituciones universitarias, entre las cuales sobresale la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, el más grande centro público de educación superior del centro-oriente nacional. Por sus aulas han desfilado algunos de los más prominentes profesionales del país, paradigmas en la docencia, las ciencias y las Artes.

Justamente, en el ámbito de las Artes, uno de sus más talentosos egresados es el prolífico Neil Avella González (1969), licenciado en Artes Plásticas, Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, y merecedor de numerosos reconocimientos nacionales, particularmente por su producción plástica, en la que los elementos bucólicos de su entorno son resignificados como símbolos identitarios que combinan tradiciones, técnicas, materiales y prácticas ancestrales relacionadas con los oficios y faenas agrarias, así como con la gastronomía boyacense. Su obra artística abarca diversos medios y técnicas bidimensionales (entre las que destacan el dibujo como base fundamental de toda su producción, y la pintura como medio expresivo desde la mancha y el color; sin embargo, es en la escultura y el modelado donde despliega con mayor fuerza e impacto su caudal creativo. Algunos de sus trabajos hacen parte del mobiliario urbano en su natal Duitama, entre los que destacan la serie de personajes históricos de la ciudad¹⁵, y la efigie

¹⁵ Esta obra viene siendo elaborada por Avella desde 2012 hasta la fecha, ampliando periódicamente el número de modelos que hoy suman más de 10 esculturas a tamaño real de músicos, pintores, artesanos y otras destacadas personalidades de la ciudad.

en homenaje al cacique Tundama, ancestral regente de aquellos territorios y uno de los líderes indígenas que mayor oposición presentó ante los invasores españoles.



Figura 9. Neil Avella en su taller durante el modelado inicial en arcilla de su obra finalizada en resina poliéster, homenaje al cacique Tundama, 2019.

Foto: Archivo personal.

Sin embargo, la obra plástica de Avella alcanza cantidades incalculables, pues su dedicado empeño es una actividad diaria; hablamos de un habitante insomne del taller que encuentra en la Creación su razón de ser. Por ello, para efectos prácticos, hemos de referirnos a apenas una pieza en particular, parte de una serie de instalaciones exhibidas en el espacio expositivo de la Escuela de Artes de la UPTC, conocida como Galería El Cuarto.¹⁶ Esta obra le ha valido reconocimientos en distintos escenarios, entre los que se cuenta haber sido seleccionada en representación de la región Andina y la Orinoquía por la curaduría “Conversación|Sentires y Reflexiones”, del programa de exposiciones del Banco de la República, Imagen Regional 9. Dicha selección, a cargo de los hermanos Máximo y Valentina Flórez, ofreció un panorama amplio de la heterogénea producción artística contemporánea en una zona geográfica y cultural particularmente diversa. La obra en cuestión, titulada simplemente “Corona”¹⁷ retoma un instrumento tradicional en la elaboración de arepas boyacenses, para recontextualizar el trabajo artesanal y llevarlo al espacio expositivo donde, con diestra ejecución y profunda carga simbólica, Avella (2019) habla de su herencia familiar y cultural, de su pasado y de su presente.

Corona es una obra que guarda gran relación con la vida en el campo, con la producción de alimento y la autocracia. Así, al retomar elementos cotidianos

16 Esta breve muestra, llevada a cabo entre el 31 de agosto y el 15 de septiembre de 2017, bajo la curaduría de quien escribe, reunió una pequeña pero significativa muestra de los trabajos cerámicos emprendidos por Avella a finales de la segunda década del siglo XXI.

17 Figura solar elaborada con réplicas en cerámica del molino de mano, marca Corona, dispuestos sobre una fina base de harina de maíz.

de la cocina rural, como el molino manual de marca Corona, tomó su diseño como objeto estético y creó una corona con numerosas piezas en cerámica; estos molinos están decorados con engobe rojo (el colorado) traído de Tuate (vereda de Belén, Boyacá, donde perviven las técnicas cerámicas muiscas). Dicha corona se enmarca sobre un círculo de harina de maíz, y es un homenaje a mi madre y a mi tía Cecilia, quienes hacían unas arepas de maíz con cuajada espectaculares (Avella, 2019).

Las conexiones simbólicas en la obra de Neil Avella abarcan desde los referentes a la cosmogonía precolombina, hasta la denuncia política frente a la seguridad alimentaria y la restricción al uso de semillas nativas, pasando por la reivindicación de las tradiciones culturales y gastronómicas del campesinado andino, y la crítica por la crisis industrial de una ciudad que durante el siglo XX tuvo en el Molino Tundama, uno de sus referentes agroindustriales más importantes, fuente de trabajo y orgullo para toda la región, ahora desaparecido.



Figura 10. *Corona*. Instalación. Molinos de mano en cerámica sobre harina de maíz. Imagen Regional 9. Banco de la República, sede Bucaramanga. Neil Avella, 2019. Foto: Archivo personal.

Como ésta, muchas otras piezas artísticas de Avella dan cuenta de su profunda conciencia política y de su especial sensibilidad frente a la identidad rural y campesina de la cual proviene, lo cual no es sólo fruto de su experiencia como heredero de estas prácticas, sino que se da gracias a su facultad analítica que, desde sus procesos investigativos, le permiten hacer una mirada ‘otra’ a su propia cultura. Uno de sus trabajos más destacados en esta área, es el conseguido con la identificación, clasificación y análisis de la denominada “Colección Hernández”, conjunto de obras que por largo tiempo permanecieron descuidadas, dentro de las que se pueden encontrar trabajos de algunos de los más importantes artistas nacionales del siglo XX, como: Rómulo Rozo, Marco Tobón Mejía, Rafael Tabera, Ricardo Acevedo Bernal, Ramón Barba, Ricardo Borrero Álvarez, Coriolano Leudo, y Oscar Naranjo, entre otros (Avella, 2017). El trabajo histórico y curatorial de Avella, no sólo le han permitido a los estudiosos del tema encontrar una invaluable fuente de información sobre las prácticas artísticas regionales durante el siglo pasado, sino que le han nutrido personalmente en su visión y comprensión del panorama artístico durante aquel periodo, y las perspectivas que se vislumbran para el que estamos atravesando.

Hay un poco de desconocimiento de nuestra historia: en un momento determinado se perdió la memoria e inclusive el legado de los grandes o destacados maestros que tuvo la región. Por ejemplo en la escultura, la mitad de escultores colombianos importantes de la primera mitad del siglo XX, eran boyacenses... Ese

desconocimiento, esa falta de apropiación de lo que hemos sido, de lo que teníamos, hace que se vaya perdiendo y que quedemos un poco a la deriva sin entender nuestra historia artística. Prácticamente estamos sufriendo un complejo adánico —pensar que no hubo nada antes de nosotros, porque no lo conocemos—, y aunque algo se ha hecho, falta trabajar más sobre la historia de las personas, los artistas que han aportado a nuestra cultura y a la disciplina de las artes plásticas (Avella, 2022).

Sin embargo, ninguna de estas actividades (ni la creación, ni la investigación) sacian la inquietud intelectual de este incansable creador. Su labor como docente ha sido transversal a sus procesos plásticos e investigativos. Durante largos años como profesor en el Instituto de Cultura y Bellas Artes de Duitama, Culturama, —que dirigió exitosa, pero brevemente en 2021— así como con su vinculación como docente a su *alma mater*, la UPTC, Avella ha podido ser copartícipe de los procesos formativos de las nuevas generaciones de artistas y creadores boyacenses, entre quienes se ha ganado su admiración, respeto y aprecio —no sólo por su innegable talento y dedicación, sino por su jovialidad y carisma—, siendo reconocido como uno de los mejores docentes en cada uno de los claustros donde ha participado. Ese contacto humano, cercano y afable que le caracteriza, le ha permitido acercarse a nuevos públicos, a nuevas inquietudes, muchas de las cuales se ven reflejadas en sus diarios de clase, instrumento pedagógico muchas veces relegado, que dejan entrever sus preocupaciones didácticas y sus reflexiones frente al ejercicio educativo, matizadas por anécdotas y su visión del territorio.

VAMOS TODOS VAMOS, VAMOS A BELÉN

Luego de pasar por Cerinza, llegamos a Belén e hicimos parar el bus para ver desde las ventanas el busto de Pedro Pascacio Martínez que elaboró nuestro bachueista, maestro Luis Alberto Acuña. La doctora Omaira comentó su anécdota vivida en estas tierras y que una foto frente al joven busto le respaldaba la veracidad de los hechos.

Posteriormente nos abordó el guía, quien resultó ser Javier, un muy estimado alumno mío en la escuela de artes plásticas del ICBA de Tunja, igual de sencillo, igual de amable, quien se tomó su misión de guía muy a pecho y se desenvolvió con mucha eficiencia. Ahí en el pueblo tuvimos que esperar un momentico a la mamá de Javier que también estaba en el pueblo y, como hoy es día de mercado, se encontraba en esa labor, pero aún le faltaba unos últimos detalles del mercado de tienda.

Del pueblo a la vereda de Tuate es como media hora de camino en carro y no sobra decir que el paisaje es espectacular. Javier nos llevó a las minas de arcilla, la cual queda a mano izquierda de la escuela en la rivera de una quebrada que pasa por ahí. Claro que la bajadita es un poco escabrosa y para nosotros mucho más, pues cargamos a Teodoro en la espalda y como iba con sandalias fue un poco más difícil la bajada; Rubén Darío también me dio una manito en ese tortuoso descenso y luego ascenso. Sólo así, sólo cargando a Teo comprendimos un poco más la valiosa labor ceramística de la región pues la arcilla la llevan desde ahí con pretales y a la espalda (Avella, 2005, s.p.).

Arte, política, historia, cultura, sociedad y educación son algunos aspectos que confluyen y se articulan a lo largo y ancho de la obra de Neil Avella, una obra que codifica los

elementos simbólicos de su entorno cultural a través de objetos cotidianos con sencilla honestidad, llevándolos al estadio de la obra de Arte, donde: “lo ordinario se vuelve bello como huella de lo verdadero. Y se transforma en huella de lo verdadero si se lo arranca de su evidencia para hacer de él un jeroglífico, una figura mitológica o fantasmagórica” (Rancière, 2009, p. 42). Así, la obra de Avella se constituye en experiencia artística/investigativa/educativa, pues en cada una de estas facetas, este creador refleja sus preocupaciones más sentidas y profundas, esas que hacen parte de su identidad como hijo de campesinos, como alguien que durante su etapa estudiantil vendía los productos de su huerta para solventar sus gastos, un habitante del altiplano rural, conectado con las dinámicas políticas y sociales de su tiempo, de su momento histórico, fruto de la educación pública y sabedor —porque lo vivió— de la responsabilidad inmensa que significa el hacer, el oficio incansable, la obra que se construye día a día, a partir del diálogo y los aportes que cada una de estas facetas le brinda a la otra: crear, investigar, enseñar, tres momentos de una acción permanente y vital, la Creación.

Karen Ochoa. Encuentro e identidad

*En la literatura o en cualquier otra actividad,
hombres y mujeres tenemos que rescatar
aquellos espacios, mal considerados femeninos,
que el progreso ha devaluado por considerarlos
improductivos. Esos espacios que te conectan
con tu espíritu y con lo que en realidad eres.
Hablo de ciertos rituales, como pueden ser el de
la cocina o el bordado.*

Laura Esquivel

Licenciada en Artes Plásticas, egresada de la UPTC y Magíster en Patrimonio Cultural de la misma universidad, Karen Paola Ochoa Espitia (1982) es una destacada y multifacética creadora que ha incursionado en el grabado, la ilustración infantil, el diseño y la fabricación de joyas en filigrana (técnica que aprendió en la ribereña Mompox, gracias a su acercamiento a los talleres de los joyeros-artesanos de esa región y a la Escuela Taller Santa Cruz de Mompox). Sin embargo, su gran pasión la encuentra en el bordado, tarea que le ha permitido integrar las técnicas y conocimientos del oficio, heredados por su familia, a los adquiridos en sus viajes, donde no sólo ha recibido cursos y capacitaciones sobre las técnicas propias de cada cultura, sino que ha podido ‘tejer’ lazos de amistad y empatía con maestros artesanos de un oficio considerado desde tiempos inmemoriales sinónimo de paciencia, señal de lujo, y expresión de identidad.

Aunque el bordado se ha asociado tradicionalmente a la feminidad, como uno de los pasatiempos propios de una ‘buena ama de casa’, quizás sin proponérselo terminó configurando espacios de diálogo intimista y sororidad cómplice, ambientes seguros para la construcción de narrativas secretas a la sombra de la historia oficial, espacios que comúnmente son conocidos como “costureros”, y que son en realidad escenarios de intercambio de saberes y cohesión social.

A pesar de que la industrialización de sus procesos masificó su uso en las más variadas prendas, el minucioso y paciente trabajo de bordar a mano figuras sobre tela, no ha desaparecido; de hecho, durante los últimos años ha recobrado fuerzas gracias en parte a la nueva valoración que sobre los roles de género y los oficios asociados a éstos se hace desde las organizaciones comunitarias y académicas. Así mismo, corrientes como el llamado *Slow Movement* —que promueve el uso de técnicas tradicionales preindustriales como estrategia meditativa encaminada a mejorar la calidad de vida en medio del desbocado inmediatez contemporáneo—, han permitido el incremento de espacios para la práctica del bordado como técnica de expresión personal y de encuentro pausado, a través del Arte, con la naturaleza y con la otredad.

se trata de un estilo de vida, un *modus vivendi* que se extiende no solo a los contextos de las organizaciones que se han formado con los años, sino a formas de actuar y pensar que no se suman a ninguna estructura, y que incluso empiezan desde ámbitos tan íntimos como la familia. Actualmente gente alrededor del mundo toma acciones y decisiones de tipo *slow* sobre muchos aspectos de su vida sin siquiera saber que existe una tendencia o un movimiento como tal. En las circunstancias actuales bajo un contexto de ritmo desenfrenado y presiones externas de toda índole, y en un mundo complejo donde se presentan todos los días crisis y nuevos retos que abordar, lo *slow* propone un tratamiento a profundidad, consensuado, colaborativo, sostenible, pausado y pensado a corto, mediano y largo plazo (Isaacs, 2016, p. 31).

En esta línea, el *Slow Stitching* (bordado lento o bordado manual) es una reivindicación y una invitación a interiorizar los procesos creativos; es un llamado a la contemplación y a la valoración de este oficio como parte del patrimonio inmaterial, a la preservación de las técnicas ancestrales y al autocuidado desde la intimidad y la introspección, desde el rescate de los tiempos y espacios personales y comunitarios, donde se tejen los lazos más fuertes de la sociedad. Consciente de estas responsabilidades, y como heredera de saberes familiares y culturales transmitidos con amor y devoción, Karen Ochoa lleva su oficio a nuevos públicos impartiendo talleres de bordado en los que hombres y mujeres participan activamente en la elaboración de delicadas piezas, cargadas de colores y formas, pero también de historias y memoria.



Figura 11a. *Karen Ochoa en medio del campo boyacense, 2021.*
Fotos: Archivo personal.



Figura 11b. *Muestra de trabajo textil. Karen Ochoa, 2021.*
Fotos: Archivo personal.

Sus trabajos vinculan elementos icónicos del paisaje rural, entre los que destaca la relación mimética —rastreada a lo largo de su obra— entre el surco del arado campesino y la huella dactilar, señales identitarias de un territorio que, poblado por casitas de barro, cultivos, montañas y caminos, van configurando un espacio simbólico del paisaje recreado como propio. Recursos técnicos, como las variaciones en la longitud de la puntada o el matizado de los hilos, le permiten representar los diversos cultivos y texturas que tapizan el territorio boyacense. Esa vinculación entre campo y bordado, le ha hecho formular talleres bajo el nombre “*picnic bordador*” que, en vinculación con iniciativas sororas, le permiten ritualizar los espacios abiertos como lugares de encuentro con la naturaleza y con otros bordadores, a la vez que fomenta el diálogo y la Creación, haciendo de su labor un acto simbólico a través del Arte: “El

arte anticipa el trabajo porque realiza su principio: la transformación de la materia sensible en presentación de la comunidad a sí misma”. (Rancière, 2009, p. 57). Estos ejercicios le han merecido reconocimientos como becas y estímulos oficiales, gracias a los cuales, y en la misma lógica expuesta, articula su oficio al de artesanos y niños de comunidades rurales con quienes desarrolla piezas que combinan materiales y experiencias, integrando elementos icónicos patrimoniales del territorio andino, como vestigios pictográficos precolombinos de la cultura Muisca, aún visibles en cercanías del municipio de Ramiriquí, Boyacá. Así, el patrimonio y el territorio se ‘enlazan’ a través de la juntanza de técnicas, saberes y experiencias.



Figura 12. *Encuentro con bordadoras tradicionales en el distrito de Vinchos, Departamento de Ayacucho, Perú, 2012.*

Foto: Archivo personal.

Su ejercicio docente ha llevado a Ochoa a repensar la mimesis como estrategia didáctica capaz de superar las barreras generacionales, educativas, culturales e idiomáticas, lección aprendida ya en Colombia, pero ratificada durante su interacción con tejedoras tradicionales en Perú, quienes sólo hablaban quechua, y posteriormente con sus pares chinos, quienes sólo hablaban mandarín, dos lenguas que ella no domina. En ambos casos la mirada, o mejor, la que ella llama “mirada oblicua”, se reconoce como lenguaje universal en el marco de los procesos de apropiación técnica, pues los saberes relacionados con este oficio suelen ser objeto de gran recelo y custodia. Un ejemplo paradigmático son los “dechados”: fragmentos de tela en los que cada bordadora recopila de manera personalizada colecciones de puntadas, creadas o aprendidas, a manera de documento guía y de consulta para sus creaciones posteriores que, simultáneamente, se resguarda como materialización de un muy apetecido conocimiento, fruto de largas horas de trabajo y dedicación. Los dechados, en palabras de Ochoa (2019) son:

instrumentos de consulta invaluable que permiten rememorar y reconstruir puntadas: unas elaboradas a lo largo del tiempo, transmitidas por las maestras en tiempos pasados, a través de la mirada y el tacto; otras más actuales, realizadas por invención propia o como resultado de miradas emulativas... Cada dechado es diferente, no hay dos idénticos, estos se elaboran según el aprendizaje, la práctica y destreza de cada bordadora (p. 171).

Paradójicamente, el secretismo de las técnicas es lo que ha permitido la supervivencia de las mismas, pues en su custodia —generalmente hereditaria— se reconoce y afianza su incalculable valor simbólico y patrimonial. Así, gracias a la práctica artística/investigativa/docente de creadores como Karen Ochoa, el bordado transmuta de un oficio doméstico, a una práctica artística cargada de simbolismo, reconocida como un objeto de estudio en el marco del análisis y la salvaguarda patrimonial. El ejercicio de esta creadora, una vez más, reúne su triple condición de creadora/investigadora/docente que, sin declararse tal, encarna los procesos creativos, analíticos y discursivos que su oficio exige y que la a/r/tografía logra ‘entretejer’ conceptualmente. La potencia política y simbólica de sus trabajos y reflexiones, hacen que quienes participan de sus clases, evalúen no sólo el territorio geográfico habitado, sino el territorio emocional encarnado, el territorio social tejido con otros, y los ritmos internos que cada uno de estos contextos demanda.

el arte verdadero no puede ser ni un juego estetizante ni un proceso individual, aislado, pues forma parte de la esencia del hombre y lleva a cabo una tarea necesaria. La obra de arte evoca una situación fundamental en la que los signos gastados y banalizados por la vida cotidiana descubren su sentido originario; suscitan estados de ánimo que permiten al hombre vivir sus pasiones fundamentales (Grassi, 2015, p. 40).

Esta construcción colectiva de un espacio y un tiempo ‘otro’, separado del dictaminado por el mundo exterior, configura un elemento transversal al ejercicio del

bordado: su dimensión performática. Así como el aprendizaje emulativo y los ejercicios de mimesis técnica son factores importantes en la transmisión y aprendizaje de esta tradición, no lo es menos la creación polivocal de un espacio para el encuentro alrededor de un saber tan particular y tan significativo como el que se lleva a cabo en el costurero. La acción conjunta de las personas allí reunidas implica un compromiso estético, pero también una preocupación ética y política frente a su legado cultural, cuestionamientos y reflexiones palpables en la obra de Karen Ochoa, impulsora y creadora de utopías que borda con sus estudiantes.

Más uno. Contexto y autorreconocimiento

Mi vereda parece un pesebre, hay casitas en todo lugar, allá arriba vive mi abuelita y por allá abajo vive Don Pascual. Hay Rodríguez, Buitragos, Guerreros, Ruices, Castellanos, Torres por doquier, y Mariás, Auroras, Carmelas y otros cuantos lindos nombres de mujer. (bis)

Y de arriba abajo, l'abrazo un camino, por el que pasamos, to'los campesinos, lleno'e florecitas de mucho color, donde yo me pongo mis citas de amor.

En los montes, potreros, quebradas, mil conversas se dejan oír, por allá una mirlita se anuncia y un mirlo en su canto le dice que sí. Hablan toros, ovejas, marranos, burros, vacas, bueyes, y ahora en el corralun gallito corre a su gallina, pero ella no quiere dejarse alcanzar. (bis)

Y de arriba abajo...

A pesar del machete y el hacha, todavía se puede mirar Arrayanes, alisos y robles, y tal cual bonito palo'e Guayacán Encenillos, hayuelos, mortiños, helechos, laureles y hasta pa'jugar Pu' ahí se topan pepitas de chocho, de santamaría y turras de ocal. (bis)

Y de arriba abajo...

*Mi vereda parece ir de fiesta, su vestido está lleno de luz,
de luz verde, amarilla, violeta, y en veces rojita, y en veces azul.
porque el trigo, el maicito, la papa, el fríjol, la alverja y los rayos del sol
van tejiendo telas de colores de las mesmiticas que luce mi amor. (bis)*

Y de arriba abajo...

Jorge Velosa

Canto a mi vereda (Del álbum De mil amores, 1990)

Estos dos creadores (Avella y Ochoa) comparten, más allá de su coincidencia geográfica, una vinculación con lo rural, con el paisaje y las costumbres campesinas profundamente arraigadas en la identidad boyacense, incluso entre quienes no podemos identificarnos como herederos directos de sus labriegos, pero que igualmente nos enorgullecemos de compartir gentilicio con ellos. Así mismo, estos creadores coinciden en concebir el ejercicio del dibujo como una práctica fundamental para sus obras, no sólo por su versatilidad técnica, sino por su capacidad expresiva, facilitadora de los procesos de bocetación, así como para la tan necesaria captura rápida de ideas e inspiración. Es el dibujo una técnica y un medio expresivo sin parangón para creadores de múltiples áreas; por ello, aprovechando estas páginas, quiero compartir una última reflexión acerca de los procesos que involucran la Creación, la investigación y la docencia, esta vez a través de un personaje muy cercano a mis afectos. Si nunca es fácil hablar de uno mismo, menos aún lo es escribir al respecto, por eso, hablaré aquí de otro yo.

Campo Elías Tocaré nació en el año 2001, como un *alter ego* que desde el humor gráfico me permitió opinar frente a la realidad social del Departamento de Boyacá y de la nación, a través de las páginas de algunos de los más importantes semanarios regionales, durante más de una década. Campo, porque en un departamento eminentemente agrícola no podía tener otro nombre, Elías como su ‘padre’ —y como su ‘abuelo’—, y Tocaré, como una decisión resignada con acento campesino frente a la vida y sus vicisitudes. Su existencia fue la representación gráfica de una manera de *ser* del habitante de este territorio que, con rasgos identitarios correspondientes al estereotipo campesino, pasó de ser un artificio expresivo a convertirse en una imagen reconocible dentro del coro de opinadores en la región.

BOYACÁ: UN SÓLO PERSEVERE



Figura 13. Caricatura publicada el 23 de diciembre de 2005, por el diario *Boyacá 7 días*, entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET.
Fuente: Arciniegas, 2009.

Las caricaturas de opinión han sido desde hace siglos un recurso expresivo de connotaciones políticas y sociales importantes; sus antecedentes más lejanos se remontan al Egipto faraónico, aunque la concepción contemporánea que tenemos de ellas provienen de las estampas y grabados que circulaban en la Europa del siglo XVIII y que luego se publicaron con gran éxito en sus diarios desde el siglo XIX. En aquel ámbito, la creación de personajes que encarnan o buscan encarnar la ‘voz de los pueblos’ fue y es todavía, una estrategia muy recurrente, basada en las figuras alegóricas que poblaron el imaginario occidental desde la antigua Grecia. Recordemos que este recurso retórico emplea imágenes para representar ideas abstractas, como la justicia, la gula, o la identidad nacional, entre otras. Sin la pretensión de que el personaje fuese una alegoría establecida de la boyacensidad, su aparición reiterada durante años en la prensa regional le otorgó un grado de reconocimiento considerable, siendo además visibilizado masivamente a través de la internet, al punto que algunas de sus representaciones fueron utilizadas por manifestantes que, espontáneamente, le recrearon en carteleras y pancartas durante las protestas sociales a finales del 2013, en el marco del paro nacional agrario, recordado por la tristemente célebre frase “ese tal paro, no existe”. Aunque el personaje ya no circula en los diarios impresos, esporádicamente aparece en redes sociales, cuando los sucesos políticos o sociales le llevan a levantar su voz, como sucedió durante el estallido social que se extendió durante los primeros meses del 2021.

TRATANDO LOS CAMPESINOS

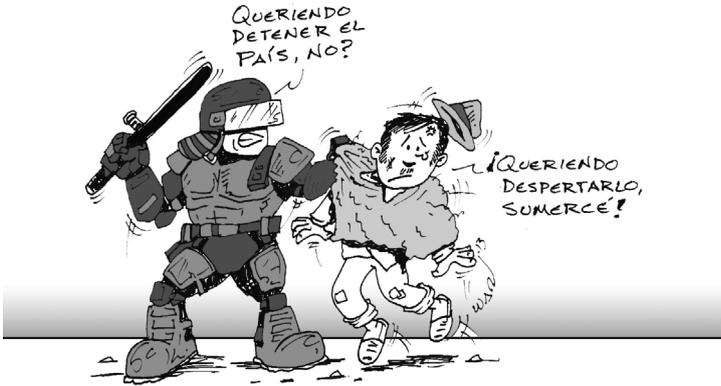


Figura 14. *Caricatura publicada el 28 de agosto de 2013, por el diario Boyacá 7 días, entonces subsidiario de la Casa Editorial El Tiempo, CEET. Posteriormente fue compartida a través de la redes sociales profusamente durante los días de las manifestaciones.*

Fuente: Archivo personal.

Este ejercicio creativo ha estado permanentemente acompañado de una simultánea práctica docente, a través de cursos y asignaturas, cuyo currículo —enfocado en el humorismo gráfico y la caricatura como géneros expresivos del dibujo—, busca fomentar el debate público y el pensamiento crítico, fundamentales para la buena salud democrática y académica. Así mismo, ha permitido la estructuración de propuestas de corte pedagógico e investigativo que buscan exponer el potencial didáctico que esta forma especializada de imagen cumple dentro de los procesos cognitivos y creativos:

[el dibujo humorístico] puede emplearse como recurso didáctico durante el proceso aprendizaje en tres etapas: primero, como elemento que acerca al espectador a formas y conceptos que en principio le son ajenos, familiarizándole con ellos en un nivel inconsciente, acostumbrándolo y 'abonando el terreno' para ulteriores y más profundos acercamientos. Segundo, como instrumento catalizador del pensamiento propio, al informar y cuestionar al lector frente a uno o varios temas específicos, lo que le obliga a buscar otras fuentes de información que le ayuden a complementar y ampliar su conocimiento al respecto. Por su capacidad de síntesis la caricatografía puede omitir detalles o elementos (que presupone ya conocidos) que pueden servir para una comprensión más amplia del tema abordado. Es en este punto cuando se da realmente el primer paso hacia la formación autodidacta. Tercero, como ejercicio mental y plástico al forzar al lector-creador, primero a interpretar las imágenes, conceptos o los acontecimientos desde una perspectiva humorística, y luego a recrearlos o 'traducirlos' al lenguaje gráfico... al tiempo que pone en práctica y desarrolla sus habilidades técnicas en el dibujo o expresión gráfica, y su capacidad de síntesis e ingenio para dar un giro humorístico al tratamiento del tema (Arciniegas, 2010, pp. 79-80).

Así, la reflexión, la indagación y la creación permanentes desarrolladas en torno a las condiciones del contexto político, social o cultural, que exige el dibujo humorístico para su práctica e interpretación, configuran un marco de posibilidades para la problematización de los valores identitarios, de las prácticas culturales que le encarnan

y de las imágenes que les representan. En ese sentido, proyectos como “Invite & Convite” Diálogos del Territorio entre Boyacá y Santander desde la Co-creación: Estéticas, saberes y patrimonio¹⁸; se destacan como escenarios propicios para fomentar tales discusiones, a través del diálogo y el encuentro que permiten, por ejemplo, el fortalecimiento de espacios expositivos donde las obras reunidas dejan entrever la amplia gama de posibilidades interpretativas y expresivas frente a temas comunes, como la identidad y el patrimonio regionales. En este contexto, la obra “piquiniqui” fue la representación plástica del ‘paseo de olla’, práctica tradicional en la región andina, donde familiares y amigos se reúnen para compartir sus alimentos al aire libre, en medio de la naturaleza, generalmente a orillas de un cuerpo de agua o en un terreno despejado. Este diorama, ejecutado al interior de una ‘cazuela’ de barro cocido, recrea de forma sencilla, pero con profundo valor simbólico, experiencias autobiográficas —insumo invaluable para los procesos a/r/tográficos— mientras invita al reencuentro con la naturaleza, la gastronomía tradicional y la construcción de espacios intimistas, que se debaten en ese ‘no lugar’ surgido entre lo público y lo privado.

18 Este proyecto, desarrollado durante el año 2021, contó con el concurso de la Universidad de Boyacá, la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, la Universidad de Santander, la Asociación Escuela de Artes y Desarrollo Humano Mario Andrés González Sandoval y MINCIENCIAS.

La creación de este personaje y su evolución —tanto formal como conceptual—, son reflejo de los cambios políticos, económicos y culturales que durante las últimas dos décadas han repercutido en las dinámicas sociales de los habitantes del departamento de Boyacá. En este sentido, la imagen adquiere la condición de documento histórico (Burke, 2005), pues traduce los acontecimientos y el sentir social frente a unos momentos específicos de su historia, por supuesto desde una perspectiva unipersonal pero que, en medio de su individualidad —atravesada por todas las consideraciones y limitantes que esto implica—, logra condensar y aglutinar rasgos de identidad y empatía de un colectivo que descubre allí una narrativa, su narrativa, es decir, su memoria.



Figura 15. *Piquiniqui* (2021). Diorama en papel sobre un plato de barro cocido. 16 cm x 26 cm. Obra seleccionada para exposición dentro del proyecto “Invite & Convide”.

Fuente: Archivo personal.

Colofón

*¿Qué es entonces el tiempo...?
Si nadie me plantea la cuestión, lo sé.
Si quisiera explicarla a quien la plantea, no lo sé.*

Agustín de Hipona

Confesiones, (Libro XI, p. 560)

Las alusiones directas o indirectas al contexto geográfico, a las prácticas culturales, y a los elementos simbólicos puestos en juego en sus dinámicas, son elementos compartidos en las obras aquí referidas, pero más allá de estos escasos ejemplos, en cada caso los creadores/investigadores/docentes traducen sus mundos personales a lenguajes comunes, lo que les permite establecer diálogos más allá de las fronteras idiomáticas, culturales o temporales; el Arte se hace lenguaje universal y atemporal, la experiencia como hilo que teje y entrelaza los diversos factores, componentes y agentes de la Creación, se hace omnipresente dentro de los procesos a/r/tográficos. Sólo la toma de conciencia frente a las múltiples dimensiones que adquieren estas prácticas, puede hacerles realmente significativas y trascendentes; de lo contrario, no pasarán de ser meros ejercicios infructuosos, muestras de activismo infértil, mecanización del hacer que se aleja de la Creación y se conforma con la repetición de procesos y experiencias que, *ad nauseam*, nos anclan al pasado.

Por ello, el establecimiento de modelos rígidos y dogmáticos en las prácticas educativas, investigativas

y creativas, solo conduce a la frustración y el fracaso, escolar, investigativo y creativo, sólo para empezar... En este sentido, el modelo a/r/tográfico no es realmente un modelo o un paradigma (entendido en su doble implicación, inspiradora, pero simultáneamente limitante), sino que se presenta como una manera para tratar de entender las diversas formas que acoge la Creación en tres distintos pero confluyentes campos: el Arte, la Investigación y la Educación. Los diversos modelos de representación son y serán siempre apenas imperfectos intentos por mostrar sus dinámicas, esfuerzos del entendimiento para desentrañar su operación y eventualmente adaptarla con miras a su mejor ejecución en contextos específicos, porque justamente la versatilidad y adaptabilidad, es decir, la indefinición es lo que define realmente a la Creación. Lo inefable, lo imprevisto, lo incalculable, aquel espíritu dionisiaco que distingue la vida.

the roles of artist, researcher, and teacher must become active processes and practices of living a life deeply. Deep inquiry into our lives requires a/r/tographers to make meaning through their senses, bodies, minds, and emotions. It is a research process that is fluid, uncertain, and temporal¹⁹ (Springgay, *et al.*, 2005, p. 908).

19 los roles de artista, investigador y docente deben convertirse en procesos activos y prácticas de vivir una vida en profundidad. La investigación profunda de nuestras vidas requiere que los a/r/tógrafos den sentido a través de sus sentidos, cuerpos, mentes y emociones. Es un proceso de investigación fluido, incierto y temporal (Springgay, *et al.*, 2005, p. 908). Traducción libre.

La Creación plantea así una emancipación intelectual y emocional del mundo heredado, una anarquía metodológica, una forma de ser y hacer distintas. La Creación se define en el hacer, en la experiencia, no en la teoría, no en la conceptualización, no en la academia, no en las páginas de los libros, de ningún libro. ¿Cómo definir lo indefinible? ¿Cómo contestar la pregunta incontestable? ¿Cómo explicar un proceso como la Creación? Cuando le preguntaron a Borges ¿Cómo era su proceso creador? maravillosamente respondió:

Es que yo siento que algo va a ocurrirme, entonces trato de situarme en actitud pasiva, y luego surge algo, que puede ser un endecasílabo. Entonces eso me deja sospechar que voy a escribir un poema blanco o un soneto, y luego trato de intervenir lo menos posible y dejar que las cosas sucedan. Después viene el trabajo técnico de eliminar las repeticiones o de intercalar las repeticiones, pero en fin, es un proceso que yo mismo no entiendo (Borges, 1973, 12'37").

La Creación sucede, sin premeditación, cálculo o norma. La Creación es anarquía por antonomasia, es su definición más exacta, aquella que da sentido a una sociedad verdaderamente revolucionaria:

en donde el pensamiento libre se desprende de la letra del dogma, en donde el genio del investigador ignora las viejas fórmulas o en donde la voluntad humana se manifiesta en acciones independientes, en todas partes donde los hombres sinceros, rebeldes a toda

disciplina impuesta, se unan por su plena voluntad para instruirse mutuamente y reconquistar juntos, sin amos, su parte de la vida y la satisfacción integral de sus necesidades (Kropotkin, 2005, p. 17).

El creador busca satisfacer un apetito íntimo que le obliga, le condiciona y le define, un impulso incontenible por hacer, por expresar. Por diversos medios explora, por diversas rutas persigue su afán y así, diversidad encuentra, sólo para volver a buscar. Su pantagruélico e insaciable deseo tiene la medida de su pensamiento y la distancia de su fervor. Nada ni nadie le puede detener, la Creación es una pulsión. Por eso su definición es, al fin de cuentas, imposible, mucho más su regulación. La propuesta a/r/tográfica no busca encasillar la Creación a sus ámbitos de interés, por el contrario, reconoce la inmensidad de sus alcances y se limita a tratar de describir las maneras en que puede pensarse desde la experiencia que se teje en el entramado Arte/Investigación/Educación. En este sentido, los grafos aquí propuestos no buscan —de ninguna manera— erigirse como modelo de nada, para nadie; son tan sólo ejemplos de cómo puede pensarse este ‘problema’, de cómo expresar gráficamente aquel deseo por encontrar la ‘cuadratura del círculo’ para su operación. Esta tarea expresiva y analítica que, a pesar de las apariencias, no ha sido sencilla, ha expuesto cómo la complejidad y la simpleza se parecen mucho y es que, llegar a entender lo simple es un proceso muy complejo. Realmente no hay nada simple, o mejor, no hay nada simplemente simple. Desestimar lo simple es fácil, incluso muy frecuente, pero llegar a la profundidad de la simpleza,

es una tarea muy compleja. Por ello, toda teorización al respecto será siempre debatida y rebatida —en parte ese es su propósito—. Sólo lo que se hace existe, y la acción existe sólo en el momento de su propia realización, en el momento en que verdaderamente *es*, en el momento cumbre, sublime y fugaz de su existencia, en el momento de la creación. ¿Qué es la Creación? La Creación *es*.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- (2013). *Redvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- (11 de enero de 2013). *El profesor como DJ: remixeando la cultura visual y el arte contemporáneo con la educación*. María Acaso. Disponible en: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2013-el-profesor-como-dj-remixenado-la-cultura-visual-y-el-arte-contemporaneo-con-la-educacion/>
- (2017). *Del design thinking al art thinking: cómo transformar la educación a través de las artes*. I Congreso Internacional Innovación Educación. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Albarracín, L., Arciniegas, W. & Sosa, P. (2020). *CREACIÓN. Investigación y Arte*. Tunja: Editorial UPTC.
- Álvarez, E. (2015). *Conocimientos fundamentales de biología evolutiva: propuesta didáctica para educación secundaria*. Tesis doctoral en Ciencias Biológicas Facultad de Ciencias. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299457477_Conocimientos_fundamentales_

de_biologia_evolutiva_propuesta_didactica_para_educacion_secundaria

- Anónimo (1960). *Popol Vub: las antiguas historias del Quiché*. Segunda edición, Colección Popular. Traducción: Adrián Recinos. México: Fondo de Cultura Económica
- Arciniegas, W. (2009). *Seis años aWARDando. Boyacá hecha caricatura*. Tunja: Fondo Mixto de Cultura de Boyacá.
- (2010). *Caricaturografía. Una propuesta artística y pedagógica*. Tunja: Editorial UPTC.
- Avella, N. (2005). *Vamos todos vamos, vamos a Belén*. Diarios de clase. Inédito.
- Avella, N. (2017). *Entrevista*. Entrevistado por Máximo Flórez y Valentina Flórez. Conversación | Sentires y Reflexiones: Curadurías de Imagen Regional 9. Región Andina y Orinoquía. Disponible en: https://www.banrepcultural.org/exposiciones/imagen-regional-9/region-andina-y-orinoquia/neil-avella?fbclid=IwAR2Hv-rjiSxLEd_uTtuParunB1EnyCVFSz5n16HYMNnXdDiazcO8x0anmY
- (2017). *Las colecciones de la Casa Carlos Arturo Torres Peña. Aproximación a su contexto histórico y valor patrimonial*. Tesis de maestría en Estética e Historia del Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12010/2694>.
- Avella, N. (2019). *Entrevista*. Entrevistadores: Máximo y Valentina Flórez en el marco de la convocatoria: “Conversación | Sentires y Reflexiones”. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/imagen-regional-9/region-andina-y-orinoquia/neil-avella>
- Avella, N. (Mayo 2022). *Entrevista 1*. Entrevistador: Arciniegas, W.

- Bacon, F. (1908). *The essays of Francis Bacon*. New York: Charles Scribner's sons. Disponible en: <https://www.bauerverlag.eu/downloads/Essays-of-Francis-Bacon.pdf>
- Borges, J. (1973). *Entrevista*. Entrevistado por Alvaro Gálvez y Fuentes. Êdoctum. Encuentro. Conferencia sobre literatura con: Jorge Luis Borges, Salvador Elizondo, Juan José Arreola, Germán Bleiberg y Adriano González León. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_A1acA6D1Yc
- Burke, P (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: A&M Gráfico.
- Cortázar, J. (2017). *Cuentos completos 1 (1945-1966)*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Traducción: Nuria López. Barcelona: Editorial Kairós.
- Desrosiers, S. (1997). *Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes*. En: Bouysse Cassagne, T. (Ed.), *Saberes y memorias en los Andes, In memoriam Thierry Saignes*. París: Éditions de l'IHEAL. doi:10.4000/books.iheal.825
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, J. & Pastor, J. (2019). *De los puentes de Königsberg a las redes sociales. Teoría de grafos y redes complejas*. España: EMSE EDAPP, S.L.
- Grassi, E. (2015). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Barcelona: Anthropos editorial.
- Grassi, E. (2015). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Barcelona: Anthropos editorial.
- Irwin, R. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En Irwin, R. & de Cosson, A. (Eds.) *A/r/tography: Rendering self*

- through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver: Pacific Educational Press.
- (2013). *Becoming A/r/tography*. *Studies in Art Education*, 54 (3), 198–215. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/24467860>
- Isaacs, E. (2016). *El movimiento Slow y la comunicación: orígenes, iniciativas y prácticas más allá de organizaciones y etiquetas. Respuesta social y sostenibilidad medioambiental*. Tesis gradual. Maestría en Comunicación, Facultad de Comunicación y Lenguaje. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21084/IsaacsTrianaEfrainAlberto2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kropotkin, P. (2005). *La conquista del pan*. Ed. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015). *Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion*. *International Journal of Education Through Art*. 11. Disponible en: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/intellect/eta/2015/00000011/00000003/art00003>
- Lenin, V. (1976). *LENIN. Obras escogidas en doce tomos*. Tomo IV (1908 y 1915). *Materialismo y empiriocriticismo. Notas críticas sobre una filosofía reaccionaria*. Traducción: Venancio Uribe. Moscú: Editorial Progreso.
- Lichtenberg, G. (2008). *Aforismos*. Traducción: Juan del Solar. España: Edhasa. Disponible en: <https://pdfcoffee.com/lichtenberg-aforismos-3-pdf-free.html>
- Machado, A. (2012). *Proverbios y cantares*. Campos de Castilla. Biblioteca Hispanoamericana del siglo XX. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Muñoz, H. (2020). *El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. Observar*. *Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, (14), 26-45. España: Universidad

- del País Vasco. Disponible en: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/111>
- Ocampo, J. (1997). *Identidad de Boyacá*. Secretaría de Educación de Boyacá. Tunja: Editorial Jotamar.
- Ochoa, K. (2019). *La envidia artesanal, un mecanismo de protección, emulación y salvaguardia entre artesanas tunjanas*. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 21 (2), 157-183. DOI: 10.17151/rasv.2019.21.2.8
- Ponce, L. (2016). *Ontología, política e historia en Cornelius Castoriadis*. En *Castoriadis: autonomía, institución y sujeto. Diferencia(s)*. *Revista de teoría social contemporánea*. No. 2 - Año 2 - Mayo 2016 - Argentina: ISSN: 2469-1518. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170601015226/RevistaDiferenciasNro2.pdf>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. 1ra. edición. Santiago: LOM Ediciones
- (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Traducción: Javier Bassas Vila. Barcelona: Herder Editorial
- (2013). *El espectador emancipado*. Traducción: Ariel Dillon. Buenos Aires: Manantial.
- San Agustín (2010). *Confesiones*. Traducción: Alfredo Encuentra Ortega. Madrid: Gredos.
- Sokal, A. (1996). *A physicist experiments with cultural studies*. *Lingua Franca*. Disponible en: <http://linguafranca.mirror.theinfo.org/9605/sokal.html>
- Sosa, P. & Arciniegas, W. (2021). *Creación. Operador en educación, arte y lenguaje*. Tunja: Editorial UPTC.
- Smith, J. (2009). *The A/R/T connection: linking art practice, research and teaching*. *International Journal of Education Through Art*. 5. 265-281. 10.1386/eta.5.2and3.265/1.
- Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. Qualitative

- Inquiry, 11(6), 897–912. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Tolkien, J. (2002). *El señor de los anillos: la comunidad del anillo*. 9ª. Ed. Buenos Aires: Planeta.
- Tun, M., & Díaz, M. (2015). *Recuperar la Memoria Histórica y las Matemáticas Andinas*. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8 (1), pp. 67-86. Disponible en: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/164>
- Urton, G. (2022). *El Cosmos Andino* (2da edición). El Cosmos Andino. Disponible en: https://www.academia.edu/72105800/G_Urton_El_Cosmos_Andino_2da_edicion_
- Velosa, J. (1990). *Canto a mi vereda*. Álbum *De mil amores*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1DUqyq6H51s>
- Wilde, O. (1891). *The soul of man under socialism*. (*El alma del hombre bajo el socialismo*). Disponible en: <https://archive.org/details/soulofmanunderso00wildrich/page/303/mode/1up?view=theater>
- Zuidema, T. (1976). *The Ceque System of Cuzco. The social organization of the capital of the Inca*. Leiden: Brill.