

COLECTIVA Y COLABORATIVA

**LA ITINE
RAN
DE TE
ARTES
PLÁSTICAS
Y VISUALES**



Culturas

**Escuela Itinerante de Artes
Plásticas y Visuales**

Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

**Ministra de las Culturas,
las Artes y los Saberes**
Yannai Kadamani Fonrodona

**Viceministra de las Memorias, los
Patrimonios y la Gobernanza Cultural**
Saia Vergara Jaimes

**Viceministro (e) de las Artes
y la Economía Cultural y Creativa**
Fabián Sánchez Molina

Secretaría General
Luisa Fernanda Trujillo Bernal

Directora de Artes
Maira Salamanca Rocha

Grupo de Artes Plásticas y Visuales 2024
Alejandra Sarria Molano
Yolanda Chois Rivera
Ana Milena Garzón Sabogal
Juan David Moya
Mariela Romina Silva
Viviana Alfonso
Rossana Alarcón
Jair Torres Coy

**Equipo Apoyo Técnico /
Coordinación general**

Cristina Maria Ramírez Mendoza
Alexandra Idrobo Ayala
Niyireth Rodriguez Garcia

Apoyo Administrativo
Angie Milena Fajardo Palacios

Con el apoyo de
Fundación Arteria

De esta publicación:

Coordinación Editorial
Yolanda Chois Rivera

Diseño y Diagramación
David Álvarez Gómez
Mariana Álvarez Palacios

Revisión de textos
Nicolás Pantoja
Melissa Saavedra

Imprenta
La Fábrica de Ideas

**Ministerio de las Culturas,
las Artes y los Saberes
2026**

Indice

Ministra de las Culturas las Artes y los Saberes	
Yannai Kadamani Fonrodona.....	4
Procesos de deformación	
Alejandra Sarria Molano.....	6
¿Para qué hacer una Escuela? Capítulo Raíz (2024)	
Yolanda Choís Rivera	10
Territorialización de la Escuela.....	16
Las escuelas dentro de la Escuela: Metodologías Situadas y Vinculantes	
Angélica Ramírez Mendoza.....	18
Recogimos el material de deriva y nos lo echamos al hombro: relato de la Escuela del Trapecio Amazónico	
Entrevista a Cristina Ramírez.....	24
Una mediación entre las artes plásticas y las poéticas ancestrales	
Herlyng Ferla y Germán Avila.....	36
De la vida incierta a la vida juntxs	
Víctor Albarracín Llanos.....	46
Algo que se mueve aquí está poniendo a andar una onda que se proyecta hacia el infinito	
Casa Futura.....	52
Recuerdo Monte Oscuro	
Alexandra Idrobo.....	60
Conversa con mi padre Herminsul Grueso	
Eblin Grueso.....	66
Uno aprende lidiando con la materia, no hay otra forma	
Ericka Florez.....	74
¿Cómo hacer una Escuela en el Cauca? Una experiencia del acompañamiento constante y cercano. Zona Centro, Sur, Mazico, Wampia	
Eider Yangana y nomasmetaforas.....	79
La escuela como forma de conspiración afectiva	
Laagencia.....	90
Reseñas	
Breves reseñas. De quienes participan en esta publicación.....	96



EIAPV
CAUCA

Abriendo escuela en
la pirámide de Tulcán,
Popayán, el 21 de
septiembre de 2024

La Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales se consolida como una apuesta estratégica alineada con el Plan Nacional de Cultura 2024-2038, asumiendo el desafío de entender la cultura como un flujo vital de conocimientos que reside en la profundidad de nuestras regiones. Esta iniciativa se despliega a través del territorio nacional con el firme propósito de descentralizar la formación artística, reconociendo que la creación es, ante todo, un acto de cuidado, memoria y soberanía territorial.

Desde la inmensa diversidad del territorio biocultural colombiano, la Escuela se aleja de los modelos de enseñanza hegemónicos para abrazar la pluriculturalidad como eje central. De esta manera, la Escuela no busca imponer una forma específica de aprender, enseñar y hacer arte; su objetivo principal es fomentar el diálogo intercultural donde las prácticas artísticas contemporáneas y el saber ancestral convergen en condiciones de absoluta equidad y respeto mutuo.

Partiendo del compromiso por el bienestar colectivo y la protección de la vida en todas sus dimensiones, la Escuela articula sus acciones mediante el reconocimiento de los saberes locales, identificando aquellas prácticas artísticas que permiten a las comunidades tramitar sus realidades y construir territorios de paz. Este enfoque se traduce en acciones pedagógicas situadas que constituyen lugares de encuentro comunitario donde la formación responde directamente a los contextos sociales y ambientales de cada lugar. Así, se promueve una circulación de saberes que conecta a los artistas con sus comunidades, garantizando que el conocimiento territorial no solo se

preserve, sino que se fortalezca y proyecte como una herramienta de transformación social.

La Escuela Itinerante se reafirma como un puente para asegurar que el pulso creativo de los territorios excluidos de los circuitos tradicionales ocupe el lugar que le corresponde en la narrativa nacional. Este compromiso se ha materializado a través de un recorrido por los diversos lugares de Colombia a los que ha llegado durante el 2024: desde el **Amazonas** en Leticia, Puerto Nariño y La Chorrera; atravesando el **Cauca** en Santa María de Timbiquí, La Sierpe, La Balsa, Puerto Tejada, Guachené, Padilla, La Toma, Popayán, Timbío, Wampia, La Vega, Bolívar y Puracé; hasta llegar a las cuencas de **Buenaventura** en Yurumanguí y su zona urbana. Nuestra ruta ha abrazado también al **Chocó** en Unguía, Cértegui, Atrato-Yuto y Quibdó; la fuerza del Caribe en **Barranquilla y Magangué**; y el piedemonte del **Putumayo** en Sibundoy, Mocoa y Puerto Asís.

La Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales, más que un modelo de enseñanza vertical, propone una articulación armoniosa y horizontal con las comunidades, donde el aprendizaje es mutuo y el respeto por el saber local es la base de toda interacción, consolidando así un tejido colectivo donde cada gesto creativo es un testimonio vivo de un país que se reconoce en su pluralidad.

Yannai Kadamani Fonrodona
Ministra de las Culturas, las Artes y los Saberes

PROCESOS DE DEFORMACIÓN

Alejandra Sarria Molano

Líder del Grupo de Artes Plásticas y Visuales

La Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales nace como una necesidad de reflexión y transformación sobre lo que tanto en el Ministerio, como a nivel institucional en general, se entienden como procesos de “formación” en artes plásticas y visuales. Ese término “formación” ya nos pone ante un problema, supone una mirada jerarquizada y homogénea de las pedagogías. La formación pareciera una idea más cercana a la instrucción que a la apertura de múltiples lógicas y maneras de acercarse al saber y al conocimiento. Y problematizar ese término es importante porque es la sombrilla desde la que se acogen y se crean los programas y proyectos relacionados con el aprendizaje en las instituciones y las políticas culturales. Si hablamos de formación, suponemos cuerpos, seres o materias que son previamente informes y requieren que las formemos: ¿cómo? ¿qué forma toman? ¿qué significa “formar” a otro? ¿quién le da forma a la forma? La palabra misma ya produce una relación de poder que es necesario romper.

Esas preguntas acompañaron el proceso de pensar cómo sería un programa de pedagogías en artes plásticas y visuales que no obedeciera a esa lógica de la formación, es decir, que no asumiera que hay unos formados y unos informes. Por el contrario, que reconociera que los procesos de aprendizaje son ejercicios de encuentros entre mundos y que existen siempre como intercambios, que entendiera que nadie llega sin forma; todxs llegamos con historias, técnicas, prácticas, memorias y modos de conocer.

Pensar en ese problema nos llevó a revisar lo que ya se había hecho desde la institucionalidad pública nacional en las artes plásticas y visuales, y a reconocer que a lo largo de las décadas se habían dado muchos esfuerzos por construir formas pedagógicas para el arte, algunas con gran éxito y reconocimiento como los Laboratorios de investigación-creación justamente por su capacidad de expandirse

a saberes múltiples y colectivos. Sin embargo, en el momento que empezamos la Escuela, a inicios del 2024, los procesos existentes y recientes sí obedecían, en sentido estricto, a la palabra “formación” y reproducían lógicas verticales del enseñar y aprender. Además, esas decisiones se enmarcaban en una lógica arraigada a los saberes disciplinares y materiales de lo que concebimos en términos hegemónicos como arte contemporáneo.

Todo esto dejó clara la necesidad de generar un programa de pedagogías en artes plásticas y visuales que pudiera construirse de otro modo, en el que no fuera la institución la que determinará qué podía enseñarse y qué debía aprenderse, sino que se construyera de manera porosa y con otros. Las experiencias de otros ejercicios pedagógicos en el marco del arte contemporáneo reciente en Colombia como la Escuela de Garaje, la Escuela Incierta y La Nocturna nos abrieron el camino para pensar otras formas de las pedagogías y, también, cómo podríamos construir una Escuela, no solamente unos cuantos laboratorios o unas acciones puntuales de talleres, sino una Escuela con posibilidades de permanencia en los territorios, con programas complejos, con duraciones de mediana plazo y con planes de estudio. Pero, además, una Escuela, si se quiere, indefinida, porosa, mutante e itinerante.

La Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales existe como la respuesta a todas estas inquietudes y desde ahí se construye con sus tres premisas base: horizontal, situada y colectiva.

Horizontal porque no predefine nada sobre la forma que debe tomar un proceso de aprendizaje, sino que lo construye en diálogo con el territorio en el que va a ocurrir; las temáticas, los contenidos, los formatos, lxs mediadores, los tiempos, son todos procesos que se construyen a través de la colaboración entre cada territorio y el equipo coordinador de la Escuela.

Situada, significa que no hay una mirada homogénea sobre las pedagogías, nada se entiende en términos generales o “nacionales”, ni siquiera regionales, sino que se reconoce la singularidad de cada territorio y de cada comunidad y colectividad; y es esa singularidad la que determina qué es pertinente aprender, intercambiar o compartir para ese territorio. Cada Escuela es su propio planeta que se compone de saberes, materias, historias, prácticas y formas de hacer que le son específicos, y juntas las Escuelas articulan un sistema. Ninguna Escuela, de ningún municipio, es igual a otra y cada programa pedagógico se construye específicamente con y para un lugar.

Es colectiva porque no es posible una Escuela sin participación y sin colectivización del saber y del conocimiento. La Escuela tiene sentido en la medida en la que es amplia y acoge a múltiples personas de un territorio, pero también a toda la red que constituye los múltiples municipios que hacen parte del programa en su totalidad. Esa colectividad que se conforma va más allá de la participación de unos grupos en unos talleres o en unas acciones pedagógicas, pretende convertirse en una forma de organización que fortalezca autonomías y redistribuya los modos en los que se administra el saber y cuestione su institucionalización en las artes plásticas y visuales, y en las prácticas artísticas en general.

Partimos de estas tres premisas para empezar la Escuela y su construcción en territorio, pero en el proceso de hacerla y justamente en el diálogo de su creación apareció una cuarta: indisciplinar. Hacer la Escuela desarticuló las estructuras conceptuales que delimitan lo que es y no es arte, y que están apegadas a modelos disciplinares y académicos. Los saberes territoriales, las materialidades de cada lugar, las prácticas corporales, los mecanismos de defensa del territorio, las formas de respuesta a las injusticias históricas, los modelos de organización, las estructuras de construcción y formas del habitar, el uso del sonido y la voz; todos constituyen, o pueden constituir, formas de la creación plástica y visual. Esto se manifestó de manera viva en cada territorio y empujó a la Escuela a desconfigurar

sus propias bases y abrirse a lógicas indisciplinadas y porosas que exploran la posibilidad de lo plástico y lo visual en dimensiones que se cruzan constantemente con la vida misma.

En todo este proceso que implicó su primer año, la Escuela fue escuela para sí misma. Aprendió a hacerse. Y eso es importante porque las estructuras estatales e institucionales no suelen estar diseñadas para la escucha sino para la imposición. No aprenden sino que instruyen. Es un ejercicio de resistencia desde adentro moldear a la institución para que permita los tiempos de escucha que requiere cada uno de los territorios para decidirse como escuela y es también un ejercicio pedagógico de transformación al interior. De desestructuración de los mecanismos de operación estatales para imaginar nuevas formas que no repitan la concebida premisa de “decidir desde el escritorio”, y que caminen cada territorio y entreguen a cada lugar atenta escucha.

A lo largo de este año hemos estado en Leticia, Puerto Nariño, Mokagua, Canaán, Nuevo Jardín, San Francisco, La Chorrera, Unguía, Cértegui, Yuto - Atrato, Quibdó, Sibundoy, Mocoa, Puerto Asís, Santa María de Timbiquí, La Sierpe, La Balsa, Puerto Tejada, Guachené, Padilla, La Toma, Popayán, Timbío, Wampia, La Vega, Bolívar, Resguardo Indígena Puracé, Barranquilla, Magangué, Buenaventura y Yurumanguí y hemos hecho más de cuarenta escuelas, pero, sobre todo, hemos aprendido a ser Escuela. Además, hemos aprendido y entendido realmente por qué hacemos una escuela itinerante no sólo porque se desplaza entre lugares, sino porque nunca permanece idéntica a sí misma. Itineran las preguntas, los saberes, las metodologías y también la propia institución, que aprende a moverse con los territorios.

Agradezco a cada sabedrx, artista, metodólox, formadrx, coordinadrx, comunidad, par local, escolante, territorio, montaña, río, monte, mar y selva que nos acogió y con quien construimos escuela juntxs. Lxs escolantes no han sido solamente quienes asisten a los programas pedagógicos, hemos sido todos. Aprendimos a dejar de lado la idea vertical de “formar” y nos abrimos a la posibilidad colectiva de deformarnos.

**ESCUELA ITINE
RAN
DE TE
ARTES
S PLÁSTICAS
E Y VISUALES**

¿PARA QUÉ HACER UNA ESCUELA?

Capítulo Raíz (2024)

Yolanda Choís Rivera

Nos hicimos muchas preguntas que fueron la raíz de esta primera etapa de la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales: ¿para qué?, ¿para quién?, ¿con quién?, una escuela itinerante que llega como un proyecto institucional, pero que invita a la gente a apropiarse de ella y a diseñarla según lo que consideran prioritario en el trabajo artístico de su contexto. Las preguntas fueron la energía que nos movió, ya que no solo marcó su inicio, sino que también se fundamentó en una interpretación del contexto de las artes plásticas y visuales en Colombia. En las últimas dos décadas, se ha confiado en los procesos pedagógicos como un espacio de cambio político y estético. Esto respondió a la percepción de agotamiento de los formatos de exposición, donde los cuestionamientos, la incertidumbre y la indefinición desempeñaron un papel importante en el desarrollo de esos procesos.

La idea de que tome la forma de escuela itinerante dentro del Ministerio parte de la voluntad de **Alejandra Sarria**, coordinadora del Grupo de Artes Plásticas y Visuales, para crear el proyecto, con la idea de que este logre mantenerse en el tiempo y se consolide como un programa. La escuela sería un proyecto abierto a la participación de las diferentes comunidades de artistas de diversas regiones del país, que llegaría a territorios en los que el Ministerio tenía compromisos como parte de su plan de gobierno, pero también allí donde el Grupo de APV considerara importante su presencia, ya fuera para dar continuidad a los procesos o para generar nuevas sinergias. La Escuela se configuró para estar en siete departamentos del país, en aproximadamente treinta lugares diferentes.

Mi rol fue coordinar esta fase de la escuela, diseñar su primera forma de vinculación territorial, gestionar los contenidos y acompañar los procesos, un lugar que oscila entre la institucionalidad y las dinámicas propias de cada territorio. Así surgió un modelo en el que se apostaba por equipos que incluían artistas y agentes del campo artístico, organizaciones territoriales, personas clave de cada comunidad, grupos de estudiantes y la relación con todos los agentes de la institucionalidad.

Pensamos en un sistema de diferentes roles para organizar la escuela. Uno de estos roles era el de articulación territorial, que consistía en conectar todas las escuelas entre sí, especialmente los diferentes roles de trabajo de cada lugar. **Angélica Ramírez**, educadora, artista y gestora, desempeñó este papel. Conformamos un equipo de metodólogos y metodólogas que ayudarían a desarrollar los contenidos o los planes de estudio a partir de las Mesas de Diseño Colectivo que se realizaron en cada uno de los territorios. Para este rol, invitamos a **Eider Yangana** y a **Beatriz Balanta** para la región del Cauca (norte, Pacífico, centro y macizo). **Catherine Dunga**, en el Chocó; **Ana Lucía Flórez**, en Putumayo; **Sara Martínez** y **Ser Lasso** (Casa Futura), en Buenaventura; **María Isabel Rueda**, en el Caribe, y **Cristina Ramírez**, en la Amazonía.

Para acompañar el desarrollo de los contenidos de la escuela, vinculamos la figura de **coordinación territorial**. En algunas regiones, esta figura se combinaba con la de producción. En el Cauca, el colectivo **nomasmetaforas**, **Alexandra Idrobo** y **Eblin Grueso**

asumieron este rol. En el Caribe, **Juan Betancurth**; en Chocó, **Francis Blandón**, **Yarlin Mosquera** y **Mayra Rivas**; en Buenaventura, **Isabella Santa**; en la Amazonía, **Ana Meudy**, **Andrés Domínguez**, **Germán Ávila** y **Herlyng Ferla**; y en Putumayo, **Chubasco Creativo**. **Mariana Arango** tuvo un rol de **producción general** de todos los procesos macro, que se coordinó con la **producción territorial**, la cual priorizamos que estuviera a cargo de grupos, asociaciones, fundaciones y colectivos de cada región. Así, en el Cauca estuvieron la **Fundación Alto Canal**, **Cinecultivo**, **Las Renacientes** y **Daniela Tobar**; en el Chocó, la **Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó** (Asinch); en Putumayo, la organización **Chubasco Creativo**; en Buenaventura, la **Asociación Elegua Comunicaciones**; en el Caribe, la **Fundación Meira Delmar**, y en la Amazonía, personas particulares y no colectivas. Por parte de la institución, participó el Grupo de APV, así como el equipo de la Fundación Arteria, que actuaba como operador del proyecto.

De esta manera, iniciamos un primer modelo de Escuela Itinerante con todos estos equipos territoriales. Pese a la fortaleza de un Ministerio estructurado y a un plan de gobierno que privilegia el lugar de los pueblos y las comunidades en la construcción del Estado, las dificultades propias del sector público implicaron enfrentar muchos problemas de ejecución que influyeron negativamente en el desarrollo inicial de las escuelas. Esta primera fase sucedió entre abril de 2024 y marzo de 2025, y yo estuve presente hasta finales de 2024.

Para hacer esta publicación, decidimos, junto a Alejandra Sarria (coordinadora del Grupo APV) y Cristina Ramírez (productora de la Escuela en el 2025), reunir las reflexiones de diferentes personas que participaron en la Escuela y que estas experiencias también dialogaran con el pensamiento de otras

personas que trabajan en el campo artístico en el país con proyectos pedagógicos, que, como lo nombré al inicio, son parte de esta respuesta a las dinámicas expositivas desde propuestas pedagógicas y artísticas, y cuyas sendas y experiencias siguen aportando a esa alteración del campo de trabajo. Esto significa que es importante que reconozcamos la Escuela Itinerante como un proyecto que, de alguna manera, resulta de la importancia que han tenido todos esos otros proyectos independientes que han colocado como centro la idea de la Escuela: inciertas, a la intemperie, micro, indisciplinadas, y también de todas estas Escuelas Territoriales que nos anteceden y exceden. Como dice el mayor nasa **Luis Yonda**: «*Las voces escritas y habladas nos dicen que la escuela siempre estuvo, y que esto es un trabajo de legado*».

Los textos y entrevistas de la publicación de quienes tuvieron diferentes roles en la Escuela Itinerante son de: **Angélica Ramírez**, **Herlyng Ferla**, **Germán Ávila**, **Casa Futura**, **Alexandra Idrobo**, **Eblin Grueso**, **Eider Yangana**, **el Colectivo nomasmetaforas** y **Eyder Calambás**, **Cristina Ramírez**. Los textos que corresponden a personas que invitamos por fuera de la Escuela Itinerante son: **Laagencia**, **Víctor Albarracín** y **Ericka Flórez**.

Entre los textos hay muchos diálogos, preguntas que se hacen en uno y se responden en otro, ecos entre acciones, estrategias y preocupaciones. El texto de Angélica Ramírez habla desde su experiencia articulando las Escuelas, y destaca los procesos metodológicos. Detalla la configuración de dos escuelas: la del Cauca y la del Amazonas. Plantea las múltiples escuelas que hay dentro de la Escuela Itinerante, y tensiona la relación con la institución. Dice: «La escucha no puede ser una actitud pasiva ni un gesto simbólico», aludiendo a que la

escucha no se reduzca a una formalidad vacía o una estrategia de inclusión. Su texto está en resonancia con los de Herlyng Ferla y Cristina Ramírez.

El texto de Herlyng y Germán comienza con tres apartados sobre su trabajo en La Chorrera (Amazonas), cuya escuela itineró los cuatro pueblos de esta gran región: Muinane, Ocaina, Bora y Uitoto. Expone las paradojas, contradicciones y vivencias trascendentales de esta escuela, cuando se abre un espacio que pone en el mismo lugar de intercambio las lógicas del arte occidental y el lugar que la creación y la expresión ocupan en el orden del mundo de las personas de estos pueblos. También nos presenta un diálogo entre ellos que narra la manera en que llegaron a este territorio y cómo configuraron la escuela.

La entrevista a Cristina Ramírez complementa esta narración sobre lo que se llevó a cabo en la Amazonía. La escuela que ella produjo fue un recorrido por las malocas y las casas de pensamiento del Trapecio Amazónico. Esta escuela se diseñó como una residencia para artistas locales que querían fortalecer sus vínculos con los conocimientos tradicionales de los abuelos y las abuelas, así como con las técnicas y tecnologías propias del territorio.

La experiencia de las escuelas en el Cauca, que fue el lugar con más puntos territoriales y procesos en esta fase, se narra en tres textos. El de Alexandra Idrobo tiene lugar en Monte Oscuro, conocido por su nombre político como Puerto Tejada. La escuela fue un proceso de activación de la memoria que se dio para reiterar los procesos de memoria ya existentes en el territorio. El texto es la experiencia de Alexandra como artista de una nueva generación a la que se le ha entregado el legado de mantener la cultura como legado de la resistencia. Este texto dialoga directamente con el de Eblin Grueso, quien lo estructura a partir de una conversación con su padre sobre

cómo todo lo que el territorio enseña para subsistir en él es cultura y sustento de la vida. Entendiendo la cultura como un saber muy antiguo que pervive entre estrategias de secreto y revelación, no se hace una marimba simplemente como un instrumento, sino que se hace una marimba que está armonizada con todos los otros procesos vitales que sustentan a esta comunidad. El tercer texto que nos habla en profundidad del Cauca es el de Eider Yangana y nomasmetaforas, en el que narran por qué y cómo lograron crear una escuela que integró trece colectivos muy diferentes entre sí y el sentido de generar una sinergia tan fuerte que se funde con el conocimiento del territorio, en el que el volcán, la laguna y la montaña también son maestros fundamentales en los procesos de esta escuela.

En la entrevista a Ericka Flórez se van entrelazando los proyectos de pedagogía, escritura y curaduría a través de la relación con lo material, de cómo enfrentarse al hacer en el espacio, ya sea una sala de exposiciones o un aula, que es una experiencia material y sensible, una forma de estar en el mundo, y cómo esto ha ido configurando el programa público que lleva a cabo en un espacio como *lugar a dudas* en Cali. Es en esa valoración por lo material y lo sensible donde encontramos diálogo con la experiencia que plantea Casa Futura. Sara y Ser tuvieron varios roles a lo largo de esta primera fase de la escuela: fueron metodólogas en Buenaventura y formadoras en Chocó, y editaron la publicación *Poemas Solares*, un destilado de la Escuela Caribe. Su manera de concebir las publicaciones y el proceso editorial dialoga con las palabras de Ericka.

Tanto el texto de Víctor Albarracín como la entrevista a Laagencia son un testimonio vivo de dos grandes proyectos pedagógicos en el ámbito de las artes plásticas y visuales: (*escuela incierta*) y las escuelas que La agencia

ha ido gestionando a lo largo de su existencia. En su texto, Víctor describe primero la génesis del proyecto *escuela incierta* y luego conecta esa forma de anti curriculum —por llamarlo de alguna manera—, que confiaba en la potencia de permanecer juntxs, con las experiencias de la Escuela Itinerante. También hace un análisis de cómo todos estos procesos de escuelas que iniciaron con tanta fuerza y promesa de futuro han sido cooptados como formas mercantiles. En una entrevista muy emotiva, La agencia reconstruye su trabajo de más de una década y la transformación que cada una de sus integrantes ha experimentado en este tiempo, lo que les ha llevado a crear una Escuela de Garaje, una Escuela a la Intemperie y otra de Fermentos. Estas acciones les mantienen unidas como colectivo y les permiten desarrollar estrategias pedagógicas en los lugares donde viven actualmente.

La apuesta es que esta publicación constituya una memoria reflexiva que también pueda dialogar con otros dispositivos e instrumentos, como la **Memoria Social** de la Escuela Itinerante, que fue comisionada a la investigadora Lorena Marín, o la memoria audiovisual realizada por Epígrama Studios, para dar cuenta de un proceso muy valioso que está comenzando y que podría llegar a convertirse en un programa público de largo recorrido, como lo es el Programa Salones de Artistas, por ejemplo. Si la raíz de este proyecto fueron las preguntas, hacerlas abrió todo un ramal de procesos conectados y de la necesidad de seguir trabajando esta tierra fértil de los proyectos pedagógicos que hablan directamente con los conocimientos territoriales.

Se es raíz, fruto y semilla para que el ciclo no termine, sino que se renueve y continúe.



TERRITORIALIZACIÓN DE LA ESCUELA

Lugares en dónde se realizó durante la primera etapa de octubre de 2024 a marzo de 2025.



AMAZONAS

Trapezio Amazónico:

Leticia
Puerto Nariño
Mokagua
Canaán
Nuevo Jardín
San Francisco

La Chorrera - Resguardo
Predio Putumayo



CHOCÓ

Unguía
Cértegui
Yuto - Atrato
Quibdó



PUTUMAYO

Sibundoy (Alto Putumayo)
Mocoa (Medio Putumayo)
Puerto Asís (Bajo Putumayo)



CAUCA

Norte y Pacífico:

Santa María de Timbiquí
La Sierpe
La Balsa
Puerto Tejada
Guachené
Padilla
La Toma

Centro y Sur:

Popayán
Timbío
Wampia

Macizo colombiano:

La Vega
Bolívar
Resguardo Indígena Puracé



CARIBE

Barranquilla
Magangué



BUENAVENTURA

Buenaventura (Urbano)
Yurumanguí

LAS ESCUELAS DENTRO DE LA ESCUELA: METODOLOGÍAS SITUADAS Y VINCULANTES

Angélica Ramírez Mendoza

Cuando alzamos la mirada desde el sur para ver el mapa que habíamos construido y responder a la pregunta ¿qué verdades nos arroja este mapa y a qué acciones nos llaman esas verdades? nos dimos cuenta que en el centro de todo había un barco, dentro de él estaba la talla y delante de ese enorme barco venía abriendo camino una canoa, y aunque no lo habíamos marcado por ningún lado, era obvio que a todo esto lo unía el agua, estaba claro que todos estos elementos del mapa coexistían en el flujo invisible de un río.

Pudimos ver esto porque nos invitaron a construir un mapa sistémico, para ello nos dieron las siguientes instrucciones: cada unx debía tomar un objeto del entorno, renombrarlo en un ejercicio de asociación libre, para luego relacionarlo con alguna persona, ser, agente, entidad o práctica cultural de la lista que previamente habíamos escrito, y finalmente ubicarlo sobre la mesa en la que antes ya habíamos comido, reído e intercambiado palabras. Después caminamos alrededor de la mesa para observar ese nuevo paisaje de objetos dispuestos a simple vista de manera aleatoria, a veces uno sobre otro, al lado, dentro de, lejos o cerca, y consultamos el mapa desde las cuatro direcciones o vistas que nos ofrecía.

La primera observación la hicimos desde el sur, como se nos indicó. Parados ahí empezamos a leer el relieve, las distancias, las escalas, en suma, las relaciones que aparecieron entre los elementos del mapa, y así poco a poco

fueron emergiendo verdades y acciones, unas que no venían de afuera sino que se evidenciaban gracias a lo que se había puesto allí colectivamente: en el centro, como dije antes, alguien había ubicado un barco, que era un flotador. Se nombró barco porque representaba a lxs abuelxs que brindan soporte, conectan territorios y aguantan la tempestad. Dentro del barco se puso una herramienta para cortar que se nombró talla, representaba el saber hacer de los mayores y mayores, lo que da forma pero también aquello que necesita ser moldeado: las generaciones presentes y futuras, la niñez, la juventud; sólo unos pasos más adelante se encontraba una madeja que era una canoa, representaba la generación de artistas jóvenes, iniciativas y espacios independientes que hoy hacen parte del ecosistema cultural del trapecio amazónico. Esta era sólo una porción de ese enorme mapa lleno de cosas conocidas y a la vez extrañas donde habitaban ratones, músicas, hamacas, canastos y aviones.

El mapa se había convertido en una suerte de oráculo accesible y con diversas capas de significancia en la que todos los presentes podíamos participar como lectores, a partir de lo que somos y vivimos. Desde aquí ya

AVIZORAMOS QUE ESTA SERÍA UNA ESCUELA NAVEGANTE Y QUE TENDERÍA PUENTES ENTRE LOS ARTISTAS MÁS JÓVENES Y LOS ABUELOS Y ABUELAS CONOCEDORES DE SABERES SENSIBLES QUE

CONECTAN LOS HACERES Y LA TIERRA, POR EL MISMO FLUJO POR EL QUE LAS ARTES, COMO LA GENTE, SE CONVIERTEN EN UNA EMANACIÓN NATURAL DEL TERRITORIO.

Nos encontrábamos allí construyendo la hoja de ruta de la primera versión de la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales de la mano de artistas, artesanos, gestores, consejeros, estudiantes y maestros de Leticia y comunidades aledañas. Cristina Ramírez fue la metodóloga que dinamizó y ayudó a dar cuerpo a ese diseño colectivo, y esta experiencia que narro hizo parte de lo que, bajo su guía, significó la mesa de diseño de la escuela para el Trapecio Amazónico específicamente. Ella, en su rol de mediación, propuso los juegos que acompañaron este nacimiento, y que incluyeron experiencias como la construcción del mapa sistémico que inicia este relato, un dibujo de la línea de vida personal y una suerte de plano espacio-temporal, en la que participamos eligiendo un hito de la vida propia para situarlo, según algunas coordenadas-premisas, en relación a los hitos de otrxs. Durante todos estos juegos, consultamos los dibujos, los mapas y las líneas de vida para responder a las preguntas que nos suponía pensar una escuela de artes plásticas y visuales desde el territorio.

Cuento esto porque fui invitada a escribir un texto que reflexionase sobre los procesos de diseño de las metodologías territoriales como procesos pedagógicos y vinculantes en sí mismos, y me pareció importante hablar sobre la forma en la que la Escuela Itinerante se planteó asumir el reto del diseño curricular, empezando por contar un poco lo que yo misma viví (trabajando para ella desde adentro). Considero que puede recuperarse como materia de discusión al respecto, para ver lo que creo es su potencia más grande: pensar en clave de las condiciones de posibilidad de estos procesos, así como en sus limitaciones.

La Escuela Itinerante busca abrir espacios de aprendizaje no formales en múltiples regiones del país, es una apuesta por descentralizar y dinamizar las artes plásticas y visuales en territorios donde la presencia de programas estatales con este propósito ha sido débil o inexistente, haciéndolo desde un enfoque situado y que trascienda lo disciplinar. Tal esfuerzo inédito representó el reto de diseñar los contenidos y acciones de la escuela colaborativamente y en conexión con las particularidades de cada territorio, y por supuesto, asumir que el ensayo y el error serían el inevitable camino en esta primera versión.

Lo del ensayo y el error no es retórica de cajón, para nadie es un secreto que los procesos de gestión y mecanismos internos de los aparatos ministeriales favorecen el centralismo, pues esa es la lógica de gobernabilidad que ha imperado desde su nacimiento. Esas formas de funcionamiento siguen instaladas pese a los crecientes impulsos por transformar las dinámicas institucionales. Por eso, trabajar con el Estado en proyectos que buscan construir desde otras coordenadas, territorializadas y participativas, es profundamente complejo y desafiante, cuando no directamente limitante. Aunque parezca desconectado tiene todo que ver cuando se trata de generar espacios pedagógicos territorializados y vinculantes.

La propuesta para asumir el reto esta vez fue generar unos espacios de encuentro y trabajo colaborativo entre diversas personas: lideresas, gestores, artistas, agentes culturales y comunitarios de cada territorio, que se dieron cita en mesas de diseño para trazar la ruta de lo que serían los programas pedagógicos, según los intereses, las búsquedas, exploraciones sensibles y resonancias con procesos ya existentes en cada lugar al que llegó el proyecto.

PENSAR EN CÓMO MEDIAR ESTOS ESPACIOS DE DISEÑO FUE UNA TAREA QUE, AL IGUAL QUE CRISTINA RAMÍREZ, ASUMIERON OTROS METODÓLOGXS INVITADOS EN LAS DISTINTAS REGIONES DONDE SE DESARROLLÓ LA ESCUELA. LO QUE COMPLEJIZA SU LABOR TIENE QUE VER, ENTRE OTROS FACTORES, CON QUE EN MUCHOS DE ESTOS TERRITORIOS NO EXISTE UNA NOCIÓN OCCIDENTAL DE LAS ARTES, PERO SÍ PRÁCTICAS, SABERES Y PENSAMIENTOS SENSIBLES QUE SE CONECTAN CON LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES DESDE COMPRENSIONES TERRITORIALES, COMUNITARIAS, IDENTITARIAS O DE RESISTENCIA.

En algunos casos, estas prácticas conviven con expresiones más cercanas al campo artístico tal como se entiende desde los centros donde hegemonícamente se ha producido el conocimiento: universidades, academias, circuitos culturales de las ciudades capitales.

En este contexto, preguntarse por las condiciones de posibilidad para que los diseños metodológicos se constituyan como procesos pedagógicos territoriales y vinculantes implica interrogarse sobre cómo generar espacios de interlocución y diálogo que no reproduzcan la subalternidad impuesta entre estos entendimientos.

Esto ocurrió, o fue asumido con mayor o menor conciencia en cada región, por parte de los participantes de las mesas de diseño y metodólogos. Sin embargo, no es fortuito que, en el centro del Cauca, la mesa de diseño tuviera lugar al calor de la tulpá de

la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) y que finalmente se vincularan a la propuesta metodológica trece colectividades, entre las cuales había iniciativas académicas, grupos de investigación, espacios independientes, procesos territoriales y espirituales, estudiantes, artistas, mayores y mayores. Tampoco lo es que, en el norte del departamento se convocara a personas vinculadas a iniciativas culturales de memoria ancestral, como la Casa del Cacao en Puerto Tejada, o a procesos de comunicación comunitaria liderados por mujeres, como el del colectivo audiovisual *Las Renacientes*, del corregimiento La Toma, en Suárez. No es casualidad que, en el Caribe, la Escuela se haya articulado por completo bajo la premisa de la escucha y la indagación por los cuerpos, relatos e historias históricamente relegadas a la inaudibilidad.

Esto por mencionar sólo algunas de las singularidades del proceso de diseño de la Escuela Itinerante que iluminan esta posibilidad de que los diseños metodológicos se conviertan en procesos pedagógicos realmente situados y vinculantes. Entendemos aquí lo “vinculante” no en el sentido de la obligatoriedad de cumplir o de una inclusión formal, sino como la capacidad de asumir responsabilidad frente al tejido relacional en el que una escuela se inscribe y con el cual se compromete.

Ahora bien, también es importante reconocer que la construcción de las metodologías desbordó las mesas de diseño planeadas porque implicó un diálogo sostenido en el tiempo con los participantes y la generación de espacios alternativos de conversación y consulta. Y en tanto lograron convertirse en procesos pedagógicos en sí mismos, algunos de los aprendizajes más potentes que posibilitaron tienen que ver con enfrentarse a la construcción de consensos y saber dar lugar al disenso,

cuidar aspectos organizativos que fortalecen la autonomía territorial, y ampliar, sin pedir permiso, las lógicas de las artes más allá de lo que reconocen las instituciones.

No sé si logramos que todos los diseños curriculares fueran procesos pedagógicos vinculantes, pero sin duda hubo gran aprendizaje al respecto, en cuyo centro para mí está la escucha, como principio y herramienta, como forma de asumir y sostener el diálogo colectivo, como condición de posibilidad para entender no sólo cuáles son los aprendizajes sensibles que quieren ser movilizados en cada lugar, sino cómo esos aprendizajes se acuerpan, se transmiten, o se ponen en crisis durante los procesos pedagógicos que abre una escuela.

Una de las principales enseñanzas de este proceso fue comprender que la escucha no puede ser una actitud pasiva ni un gesto simbólico. En el marco del diseño metodológico la escucha debe vivirse como una práctica activa, situada y corresponsable, capaz de generar relaciones pedagógicas horizontales y de desafiar, como dije antes, las lógicas de la subalternidad.

Escuchar, en contextos tan diversos y cargados de memoria, saberes y conflictividades, implica mucho más que recibir información: es habilitar el espacio para que la palabra del otro tenga consecuencias reales. Supone dejar que el territorio y sus agentes orienten el diseño de las metodologías, permitir el disenso sin convertirlo en obstáculo, y acoger formas de saber que no encajan en las categorías preestablecidas de las artes o la educación formal. Entender que la calidad de la escucha depende del tiempo, la capacidad de sostener la presencia y los vínculos.

Y por eso cuando se abren espacios pedagógicos de diseño colaborativo desde las instituciones debemos pensar cómo hacer para que la escucha

institucional no se reduzca a una formalidad vacía o a una estrategia de “inclusión”. Es necesario que existan al menos algunas condiciones: una flexibilidad operativa y administrativa real donde los tiempos, presupuestos y lógicas de operación se adapten a los ritmos del territorio, no al revés; generar una participación vinculante y no meramente consultiva para que las voces territoriales sean parte activa de la toma de decisiones, no informantes o beneficiarios –esto implica reconocer su capacidad de producir conocimiento; y por último, la corresponsabilidad institucional, el Ministerio (o cualquier entidad impulsora) no puede posicionarse únicamente como garante o evaluador, debe estar dispuesto a aprender del proceso, a transformarse junto con él y a asumir el lugar de aprendiz en los espacios pedagógicos que abre.

Por ello, sostener o replicar experiencias como la Escuela Itinerante requiere voluntad política, continuidad institucional y una ética del cuidado en el trabajo cultural. Esta primera versión de la Escuela Itinerante no solo abrió procesos de diseño pedagógicos en múltiples regiones, sino que también evidenció las condiciones estructurales, éticas e institucionales necesarias para que una propuesta artística, educativa y territorial como esta tenga sentido, profundidad y posibilidad de sostenibilidad. Además reveló las escuelas que existen al interior de la Escuela, siendo el proceso de diseño del programa de estudio un potencial entramado de aprendizaje colectivo.

EIAPV
PACÍFICO
Buenaventura
Yurumangui



RECOGIMOS EL MATERIAL DE DERIVA Y NOS LO ECHAMOS AL HOMBRO: RELATO DE LA ESCUELA DEL TRAPPECIO AMAZÓNICO

Entrevista a Cristina Ramírez

Yolanda Choís: Para empezar quisiera preguntarle a Cristina ¿cuál fue su experiencia en el diseño metodológico de la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales del Amazonas? ¿cómo inició?

Cristina Ramírez: Yo creo que es importante revelar que por mi cercanía a Angélica, ya tenía una idea -o una noción- de la estructura de la escuela antes de que me invitaran formalmente a asumir el rol de metodóloga. Angélica ya estaba vinculada al proceso y había hecho una primera visita a Leticia, donde realizó un mapeo de actores locales que serían invitados a formar parte de la mesa de diseño de la propia escuela.

A partir de ese material y de las conversaciones con Angélica, pude comprender mejor el sentido del proceso de escuela y hacerme una idea inicial de la diversidad de voces y sensibilidades con las que iba a trabajar. Entonces, empecé a pensar en cómo plantear una metodología para esa mesa de diseño que me permitiera generar una escucha amplia de lo que las personas -desde lo local- están buscando en una escuela de artes plásticas y visuales, por decirlo así, situada.

Y.C.: Me parece importante que detalles un poco más sobre ese insumo que recibiste para diseñar la propuesta metodológica. ¿Cómo trabajaste a partir de eso?

C.R.: Angélica, que en ese momento estaba en el rol de articulación territorial y que había hecho un viaje previo, me entregó un documento muy breve. El viaje de ella había sido corto, y por eso el documento era más bien una pincelada del contexto. Yo sentía que iba un poco a ciegas, sin saber muy bien a lo que me enfrentaba.

Había muchas cosas que en ese momento no eran evidentes para mí, aunque ahora puedan parecer obvias: como el manejo limitado del español en algunas comunidades amazónicas o la logística de transporte de quienes viajaban por río. Por ejemplo, la metodología que construí para la mesa de diseño suponía que todos los participantes estarían dos días seguidos en Leticia, porque las actividades estaban conectadas entre sí; pero esto requería ser complementado con una lectura más profunda del contexto, desde la experiencia misma.

Angélica Ramírez: También me parece importante que se entienda que las mesas de diseño son espacios muy limitados en el tiempo. En esta primera versión de la escuela, las mesas fueron encuentros presenciales con las personas invitadas a colaborar y a construir colectivamente una hoja de ruta de lo que sería la escuela. Pero eso reveló algo importantísimo: el trabajo de los metodólogos se desbordó con lo que brotó de esas mesas. Y en

particular en el caso del Amazonas, por las condiciones logísticas y de producción, el proceso exigió mucho más de lo que inicialmente estaba previsto. Por esas cuestiones logísticas, fue que en esa primera mesa, no hubo presencialidad de los invitados de La Chorrera.

Y.C.: Entonces, ¿cómo fue que luego se definió La Chorrera y qué implicaciones tuvo eso en el diseño?

C.R.: Yo había trabajado allá el año anterior, y sabía que era clave empezar a contactarlos muy pronto si queríamos concretar una visita o su participación en la mesa de diseño.

La comunidad de La Chorrera - y en general las comunidades amazónicas- hablan todo el tiempo de una negociación con el afuera, y esa negociación pasa por muchas formas: conversaciones largas en la maloca, noches de palabra, incluso momentos informales como emborracharse juntos. Todo eso hace parte de cómo se acuerda algo colectivamente.

A eso también se le suma que las llamadas y la conectividad en general son muy difíciles y por eso, yo insistía en que había que empezar a explicar el proyecto con tiempo. Sin embargo, había un limitante que creo que fue principalmente administrativo o burocrático: nosotros no podíamos ofrecer una cosa si realmente no la podíamos garantizar formalmente. Entonces, finalmente, para la mesa de diseño, no se logró concretar su participación. En ese momento fue muy importante que Herlyng Ferla, quien ya estaba vinculado al proyecto, fuera convocado como asesor, porque justo él estaba allá en La Chorrera, y eso era clave. Herlyng fue un puente muy valioso: su presencia en el territorio permitió realmente abrir una conversación y negociar con los actores locales desde adentro.

También fue fundamental Germán Ávila, que había sido la primera persona

con la que viajé a La Chorrera el año anterior, en un proceso completamente distinto. Germán lleva más de siete años construyendo una relación con la comunidad, visitándola una o dos veces al año, manteniendo una comunicación constante. Él ha logrado tejer vínculos de confianza muy profundos con personas del territorio, y para mí fue muy importante poder conversar con él y decirle: mirá, ¿qué pensás de esto que estoy planteando aquí?. Además, mi experiencia previa allá fue muy significativa. Me permitió entender algunas dinámicas del territorio: cómo se toman las decisiones, cómo funciona el sistema de gobierno, los problemas de conectividad y de energía eléctrica. Pero también me permitió ver problemáticas muy visibles y dolorosas, como el consumo de alcohol, o la desconexión que sentí entre los jóvenes y las formas tradicionales de gobierno y los saberes del lugar.

Con todo eso, logré armar una primera estructura para la escuela, una base metodológica que se fue transformando en el camino. Cuando finalmente se concretó que los formadores invitados de La Chorrera serían Herlyng y Germán -afortunadamente, porque ya tenían toda esa información previa a la mano-, fueron ellos quienes hicieron los ajustes necesarios. Hay que decir también que, cuando yo estuve en La Chorrera, solo estuve en el centro, que es donde habita mayoritariamente el pueblo Huitoto. Pero la escuela estaba pensada como un espacio de intercambio entre los cuatro pueblos: Huitoto, Bora, Muinane y Ocaina. Y aunque sí llegué a conocer algunas personas de estos pueblos en mi estadía en La Chorrera, yo no conocía río arriba, en donde habitan los otros tres pueblos; no sabía qué implicaciones tiene ese desplazamiento. Entonces, esas primeras ideas que tuve -como plantear intercambios entre pueblos o diseñar una suerte de itinerancia en la que una

persona local viajara con los formadores- tuvieron que ajustarse completamente a las condiciones reales del territorio.

A.R.: ...pero me parece importante decir que la propuesta para Trapecio fue la que más logró recoger frutos... Hubo una correspondencia muy poderosa entre cómo se construyó la metodología y lo que finalmente se propuso y se llevó a cabo allá. Sería chévere que compartás un poco cómo fue ese proceso...

C.R.: Bueno, antes de viajar a Trapecio a hacer la mesa de diseño, me entregaron un formato con algunos puntos específicos de información que yo debía recolectar: quién era el público objetivo, en qué lugares se podía hacer la escuela, quiénes podían ser posibles formadores... No recuerdo exactamente todos, pero ese formato me ayudó a orientar cómo pensaría la recolección de esa información.

Lo primero que propuse fue hacer un mapa sistémico colectivo, una metodología experimental que consiste en disponer una serie de objetos sobre una mesa. Cada participante, sin instrucciones previas, debía escoger dos o tres objetos que le llamaran la atención y ubicarlos en otra mesa. Podía hacerlo de forma libre: un objeto encima de otro, uno dentro de otro, o uno al lado de otro, como quisiera.

Luego, entre todas y todos, le cambiamos el nombre a esos objetos. Por ejemplo, alguien tomó un flotador, pero el flotador ya no era un flotador, ahora era un barco, y entonces, la siguiente persona agarró un borrador que se convirtió en un remo y así... Pero antes de esa renombrada colectiva, asignamos a cada objeto un actor del territorio. Tomamos una cartelera que habíamos hecho previamente -donde habíamos mapeado posibles actores vinculados a la escuela- y yo preguntaba: ¿quién podría ser el barco? ¿A qué actor u organismo del territorio le correspondería ese objeto,

por sus características simbólicas o materiales?

Cuando ya teníamos todo ese mapa de objetos armado y sus relaciones entre sí, les invité a que hiciéramos un recorrido alrededor y que nos posicionáramos en los puntos cardinales del mapa: norte, sur, oriente y occidente. En cada punto compartí una serie de preguntas -o de verdades- que abrían otras capas de lectura sobre el territorio, los vínculos y las proyecciones posibles de la escuela. Eso lo registramos y lo sistematizamos ese mismo día.

Al otro día hicimos un ejercicio de historia de vida, enfocado en las trayectorias de cada participante en relación con la gestión cultural o la creación artística y en una espiral, cada persona marcaba sus hitos. Fue muy interesante ver cómo algunos eventos se repetían en varias historias, como si ciertas experiencias resonaran colectivamente entre quienes estaban allí.

Después, retomamos el mapa sistémico y esas espirales biográficas para hacer un último ejercicio: cocinar una receta. Les propuse que pensaran cuál era su plato fuerte, con qué lo iban a sazonar, y a quién le querían dar esa receta. Les invité a imaginar esa receta como un regalo, algo que se ofrecía a otras personas desde la experiencia compartida. La idea era que ese plato fuerte representara la estructura de la escuela, los sazonadores fueran los lenguajes, herramientas o temas que queríamos poner en juego, y el destinatario de la receta, el público al que queríamos dirigirnos. Y en medio de todo ese sambumbe surgió la propuesta de hacer una residencia colectiva e itinerante para artistas locales del Trapecio Amazónico.

Y.C.: ¿Con qué objetivo? ¿con qué deseo?

C.R.: No me acuerdo exactamente en qué parte de la receta estaba el para qué, la razón de hacer esta escuela,

pero al responder colectivamente esa pregunta, los participantes pudieron tejer algo muy potente entre sus propias vivencias y lo que estaba ocurriendo en ese momento en el territorio. Un hito clave fue la reciente Asamblea de Artistas del Trapecio Amazónico, que había sido muy movilizadora. A partir de esa experiencia, se estaba consolidando lo que hoy es el Gremio de Artistas del Trapecio Amazónico. Para ellas y ellos, era importante que la escuela no fuera un espacio donde los artistas le ofrecieran algo a la comunidad, sino que querían tener un espacio para reconocerse entre sí, para fortalecer sus lazos, el tejido. Necesitaban profundizar sobre su identidad amazónica para tratar de responder la pregunta de qué significa ser artista del Amazonas: ¿Por qué trabajamos con estos materiales? ¿Por qué usamos estos colores? ¿Por qué pintamos estos paisajes o nos narramos como nos narramos?

Esas cosas fueron muy orientadoras para definir el propósito de la escuela: tenía que ser un proceso para artistas locales, conectado con abuelas y abuelos del territorio, y que pudiera sostenerse en el tiempo, que no fuera algo puntual, sino que garantizara cierta constancia y profundidad.

Y.C.: Ahora que dices esto, recordé una conversación en la que alguien mencionaba que pareciera que existieran como cinco Amazonas distintos... porque los retos, por ejemplo, de La Chorrera son muy diferentes a los de Leticia, y seguramente también distintos a los de Puerto Nariño, o al Trapecio...

C.R.: Total. Son contextos súper diferentes...

Y.C.: Y en ese sentido, al escucharte, siento que la escuela en Trapecio parece haber tenido un carácter más urbano, donde el concepto de arte occidental está más instaurado, donde hay artistas formados desde esa perspectiva. Pero

claro, cuando pensamos en el territorio más amplio -en las comunidades río arriba o río abajo-, está también muy presente la sabiduría de los mayores, las mayores, la convivencia con el monte, con lo vivo.

Entonces te quería preguntar: ¿cómo se construye una escuela desde Leticia en relación con ese territorio tan extenso y diverso? ¿Cómo se piensa una propuesta pedagógica en un lugar donde las dimensiones son completamente distintas a las que muchas personas conocemos? ¿Cuál fue el universo de la escuela?

C.R.: El universo de la escuela fueron las comunidades de río arriba del Amazonas. Hicimos paradas en Mocagua, Canaán, Nuevo Jardín y finalmente en Puerto Nariño. Si bien había participantes que venían de esas comunidades que íbamos a visitar, la mayoría eran de Leticia. Y para muchas de esas personas, este viaje fue como un sueño cumplido, era algo que sentían como una deuda pendiente.

Entonces, desde la misma mesa de diseño, hubo algo muy claro: los formadores de la escuela tenían que ser los abuelos y las abuelas de esas comunidades. No podía ser de otra forma, así que lo que hicimos fue movernos al territorio. El desarrollo de la escuela aconteció en el sendero entre la maloca y la chagra, o selva adentro, caminando para buscar balso; o en malocas que estaban a tres horas río arriba de Leticia.

Y.C.: ¿Podés contarnos qué acciones realizaron en cada lugar del recorrido?

C.R.: La primera salida fue hacia Mocagua. Allí nos acompañó como formador Abel Santos, el primer indígena del Trapecio Amazónico con doctorado, especializado en lingüística. En esta comunidad está el Museo Etnográfico Magütá, un lugar muy particular, porque los objetos que allí se conservan no son objetos que se hayan pensado para el museo, sino que son objetos que alguna

vez pertenecieron a la comunidad, y fueron usados en contextos rituales, domésticos o cotidianos. Fue muy poderoso que Abel nos compartiera su visión sobre la cosmovisión Magütá, y que nos contara que “ticuna” es una palabra impuesta. La palabra originaria es Magütá. Imagínate lo que fue para nosotros que la escuela arrancara con una búsqueda tan profunda de identidad y que en esa primera jornada, después de haber afirmado -en diferentes espacios- que eran artistas ticuna, descubrir que en realidad son magütá... Fue algo absolutamente revelador y removedor.

Volvimos a Leticia, y al siguiente fin de semana hicimos la segunda salida. Fuimos a Canaán, donde nuestro formador fue Jovino Pérez, un pintor con una larga trayectoria en el Trapecio. Jovino está intentando crear una escuela de arte en su comunidad, y al lado de su casa construyó un espacio-taller. Incluso está habilitando un segundo piso para residencias artísticas. Él trabaja desde hace un tiempo lo que llama “material de deriva” o “maderas náufragas”, porque tiene una inquietud muy fuerte sobre el vínculo entre la producción artesanal y el turismo en el Trapecio Amazónico.

En una sesión de escucha, Jovino nos compartió su trayectoria, su visión, su inquietud. Nos habló sobre cómo muchas maderas amazónicas que tienen un carácter espiritual -como el palo sangre- están siendo extraídas en grandes cantidades para producir artesanías destinadas a los turistas. Entonces, su búsqueda está dirigida a cómo conservar esas maderas, cómo salvaguardar esos secretos y trabajar con otras materialidades. Después nos montamos en una lancha, navegamos por el Río Amazonas, llegamos a una playa, y empezamos a buscar material de deriva: madera, semillas, piedras. Nos separamos en dos grupos y cada grupo hizo un ejercicio de land art en la orilla del río.

Luego, recogimos el material de deriva, nos lo echamos al hombro, lo cargamos hasta la lancha y, al día siguiente, hicimos un ejercicio de exploración plástica, en el que transformamos ese material en una obra de arte. También fue un momento muy especial porque cada participante pudo hablar de su obra, compartir lo que había hecho y lo que significaba para sí. Al final, intentamos hacer un ejercicio curatorial rápido, improvisado, pero muy potente en términos de escucha y de puesta en común. Y ahí ocurrió también una coincidencia muy significativa. En la comunidad vecina -a unos veinte minutos caminando- se estaba celebrando una fiesta tradicional que hoy en día llaman “pelazón”, una ceremonia que marca el paso de las niñas a la adultez, relacionada con la llegada de la primera menstruación. Pusimos el tema en consideración de todo el grupo, y como uno de los participantes pertenecía a esa comunidad y nos extendieron una invitación, decidimos ir y participar de la ceremonia. Y fue maravilloso ver cómo esos objetos rituales y esos trajes que habíamos visto en el Museo Magütá, ahora estaban realmente vivos, con toda su implicación simbólica y comunitaria.

La tercera salida fue a Nuevo Jardín, donde visitamos a Víctor Vento, un abuelo tallador de balso, líder de su comunidad y protector de la selva. En esa jornada, nos habló sobre la cosmovisión en torno al balso y nos permitió acceder a uno de los árboles que él mismo había sembrado años atrás. Entonces, nos internamos en la selva en una caminata, encontramos el balso, hicimos una ofrenda, lo cortamos en trozos, nos lo echamos al hombro y regresamos a la maloca. Al día siguiente, hicimos un ejercicio de talla tradicional usando el machete y acompañados también de James Marín, un artista tradicional de Leticia.

James compartió algo muy poderoso. Contó que muchas veces, cuando llegan personas externas, le dicen que es un artista empírico, como si le faltara una formación formal. Y él dice: “No, yo no

soy artista empírico, porque yo no me saqué este conocimiento de la manga. Todo esto proviene de una búsqueda profunda en mi raíz, en mi comunidad. Es el conocimiento de los abuelos y de las abuelas. Yo no soy artista empírico: soy artista tradicional”.

Entonces, ahí se dio una dupla muy especial entre Víctor Vento y James Marín: uno como conocedor y protector

de la tradición y el otro que tiene una práctica más experimental.

La siguiente salida fue hacia una comunidad ubicada río arriba de Puerto Nariño. No era Puerto Nariño exactamente, ni tampoco Jardín. No recuerdo ahora el nombre con precisión... Allí, el abuelo que nos recibió nos enseñó sobre la llanchama. nos contó el mito de origen y nos enseñó el ritual que lo



acompaña: una danza que se realiza alrededor del árbol del que se extrae la llanchama.

El último encuentro fue en Puerto Nariño. Allí fuimos a visitar a la abuela Valentina del Águila que nos compartió sus conocimientos sobre cerámica y la abuela Alba Lucía Cuéllar con la que hicimos tejido en chambira. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo, no pudimos hacer la extracción del barro desde el inicio, porque es un proceso bastante largo, pero la abuela Valentina ya había preparado el barro antes de que llegáramos. Luego, volvimos a Leticia para el cierre de la escuela. Allí hicimos un último encuentro donde intentamos plasmar toda la experiencia vivida a través de la creación de un fanzine y un vídeo.

Y.C.: ¿Sentiste que fue suficiente ese ejercicio? ¿Que logró fijar la experiencia?

C.R.: No, la verdad fue un fracaso, pero sí fue un reto metodológico. El ejercicio del fanzine no tuvo una metodología clara, y para muchos de los participantes era la primera vez que se enfrentaban a ese formato y a ese tipo de materialidad. Cada quien fue registrando lo que le pareció importante, y eso fue muy bonito, muy emocional, pero no logró recoger de manera articulada lo que habíamos vivido como escuela.

El compañero que estaba a cargo de la sistematización audiovisual, fue muy activo y comprometido durante toda la escuela. Siempre estuvo dispuesto a apoyar y realizó el registro completo del proceso. Sin embargo, al final del proyecto atravesó una situación personal compleja, posiblemente una crisis emocional, que escapó a nuestro entendimiento y a nuestras posibilidades de acompañamiento en ese momento. Lamentablemente, eso impidió que pudiera entregar el producto final, y fue algo que también afectó el cierre del proceso, dejándonos con una parte importante del registro pendiente.

Y.C.: Respecto a este último punto, ¿consideras que existan aspectos que podrían fortalecerse o replantearse para futuras escuelas?

C.R.: Creo que es fundamental tener un espacio previo con los equipos territoriales, un momento de preparación que nos permita fortalecer ciertas capacidades compartidas. Eso ayuda a garantizar que estamos todas y todos alineados en cuanto a los objetivos, los roles, la planeación metodológica y el diseño de las acciones.

En este caso, aunque las personas del equipo tuvieron toda la voluntad, toda la disposición y toda la entrega al proceso, no contaban necesariamente con todas las herramientas suficientes para asumir el rol que yo imaginaba desde lo metodológico. Y eso no es una falta individual, sino un indicador de algo que se puede prever y fortalecer colectivamente en futuras experiencias

A.R.: Lo que acabas de decir me conecta con algo que para mí fue muy potente de esta experiencia: haber dejado que la propuesta metodológica pudiera ser moldeada por quienes estaban más cerca del territorio. Vos habías imaginado roles transversales y propusiste una estructura flexible, abierta, que permitiera que el mismo proceso definiera cómo sería su propio cierre.

Y aunque planteaste también una forma de sistematización más formal, yo siento que sucedieron otras formas de cierre igual de valiosas, aunque no estuvieran escritas en el papel. Por ejemplo, la cena con la que terminó el proceso... Tal vez eso fue lo que realmente fijó la experiencia para el grupo, desde otro lugar.

¿Crees que esas metodologías no escritas pueden ser también formas legítimas de sistematización o de cierre de un proceso pedagógico?

C.R.: No, la verdad creo que tampoco. Tal vez la cena tenía esa potencia simbólica, pero no fue lo más significativo del cierre. Lo más potente, en realidad, fue un momento anterior: el espacio de palabra que organizamos para invitar a nuestros abuelos y abuelas -los formadores de la escuela- a Leticia.

Fue un encuentro muy especial. Ellos nos habían recibido en sus territorios, nos habían compartido sus saberes, cada uno, durante un fin de semana, pero no habían vivido el proceso completo que nosotros compartimos durante más de un mes. Por eso, nos parecía fundamental hacer ese retorno, agradecer, contarles lo que habíamos vivido, lo que había resonado en cada una. En ese espacio, cada participante les compartió qué había sido para ellas y ellos esta escuela, cuál había sido su momento más significativo. Y fue muy bello ver cómo muchas personas lograron conectar experiencias que habían vivido en distintas salidas, como una especie de hilo invisible.

Y.C.: Hubo mucha libertad en esta escuela: libertad para proponer desde el inicio, y luego libertad para realizar, para ejecutar. Vos que estuviste en ambos momentos, primero como metodóloga y luego acompañando toda la experiencia... ¿Qué te pasó a vos haciendo ese ejercicio?

C.R.: Yo creo que todavía lo estoy procesando. Es que... siento que esa pregunta me detona muchas emociones. Es como si el pensamiento se me volviera una marea difícil de ordenar. Tal vez tiene que ver con mi personalidad, con la forma en la que me involucré emocionalmente con la escuela... porque fue muy intenso. Y siento que aún no ha habido tiempo de procesar todo eso.

Y.C.: Pero, ¿sentís que pudiste disfrutar el proceso?

C.R.: Me cuesta decir que lo disfruté. Claro que viví una experiencia muy valiosa y hubo momentos profundamente

significativos, pero no sabría si la palabra es “disfrutar”, porque fue una labor muy intensa.

Desde mi rol no solo estaba siendo metodóloga sino que también hacía producción territorial. Y muy pronto me di cuenta de que el equipo local necesitaba mucho más acompañamiento. Cada semana, antes de salir, tenía que diseñar metodologías expresas para que el equipo pudiera proponer sus propios ejercicios. Entonces el rol de metodóloga se convirtió también en el de cuidadora, mediadora, traductora, y a veces hasta defensora.

Estaba en un lugar intermedio: entre la institución y el territorio, entre los tiempos burocráticos y los ritmos del río. Y aunque no logramos fijar la experiencia hacia afuera, sí hubo otra forma de cerrar en donde ahí sí estuvo la libertad. Una libertad que fue resultado del deseo colectivo que había en el grupo de proponer rituales inesperados.

Así fue como decidimos hacer una fiesta de cierre como si fuera una graduación. Alquilamos un espacio, colgamos decoraciones, pusimos bombas. Me tomé la libertad de armar esa escena: como si nos estuviéramos graduando de una universidad que inventamos juntos.

Y.C.: Angélica, después de escuchar todo esto y con algo más de distancia, ¿qué sientes que te dejó esta escuela?

A.R.: Aunque para mí hasta ahora la distancia con el proceso sigue siendo corta, me ha dejado claro que me interesa más mirar el proceso no solo desde los resultados, sino desde todos los cuerpos involucrados. Porque todo esto no tiene tanto que ver con lo que se logra, sino con lo que lo hace posible. Y por eso, tal vez, mi reflexión hoy sería que quiero hablar de la escuela dentro de la escuela. Esa que no siempre se ve. La escuela como lugar donde los cuerpos están: los cuerpos del territorio, sí, pero también los cuerpos dentro de la

HORIZONTAL

SITUADA

COLECTIVA

institución, los cuerpos que están en la bisagra entre el territorio y la institución, en ese campo todavía sin nombre. Ese lugar intermedio, continuo, por donde pasa todo.

Cada vez entiendo más que esto es un flujo. Un continuo que permite pasar del saber decir al saber hacer. Y para eso hay que masticarlo, pensarlo hondo. Porque la escuela no es solo lo que se muestra: también es todo lo que hay alrededor, todo lo que la sostiene, todos esos cuerpos que la hacen posible. Y eso, la institución muchas veces no lo puede ver -no porque no quiera, sino porque parece que no le corresponde-.

Yo quiero pensar la escuela así, como ese continuo que empapa todo: lo que pasa adentro, lo que pasa en el medio, lo que pasa afuera. Y ese continuo está hecho de cuerpos. Por eso, en las artes es tan difícil hablar de “resultados”. ¿Qué es un resultado en las artes? ¿Qué es un resultado en la educación desde las artes? Lo que hay son procesos. Procesos que, si no reconocemos en ese continuo y en esa armazón de cuerpos, quedarán siempre incompletos.

Y.C.: Cristina, ¿alguna última cosa que quieras mencionar?

C.R.: Sí, hoy está más fuerte que nunca esta pregunta cómo dar agencia real a las personas en los territorios para que desarrollen sus propias búsquedas, sin que desde el centro se les diga qué hacer o cómo hacerlo. ¿Cómo descentralizamos de verdad?

Cuando diseñé la metodología y propuse armar un equipo con personas locales, me parecía que eso tenía todo el sentido. Pero ahora, con algo más de distancia, creo que también es necesario mirar esa decisión con algo de crítica. Conversando con Herlyng en Putumayo, él dijo algo que me dejó pensando: a veces la presencia de alguien externo es la que permite problematizar cosas que desde dentro no se alcanzan a ver.

Eso puede sonar chocante o parecer que se le está quitando agencia a las personas del territorio, pero no es eso. No se trata de decir que unos saberes valen más que otros. Se trata de poner en diálogo el “adentro” y el “afuera”, con todas las comillas que eso implica. Y me parece que eso es lo que realmente puede mover los límites de lo posible.

Yo misma he recibido críticas duras, tanto en Putumayo como en Chocó, por haber invitado a personas externas en sus procesos de escuelas, cuando en el territorio hay personas con muchísimo conocimiento. Pero creo que no es una cuestión de reemplazo ni de jerarquía. No es uno u otro, es cómo se encuentran, cómo se tensionan, cómo se expanden y transforman mutuamente. Desde afuera, puede parecer un error que yo haya sido metodóloga y a la vez productora territorial en la escuela del Amazonas. Pero ahora siento que, más que una contradicción, fue una forma de habitar ese entre-lugar, ese punto intermedio desde donde se pueden tender puentes.



UNA MEDIACIÓN ENTRE LAS ARTES PLÁSTICAS Y LAS POÉTICAS ANCESTRALES

Herlyng Ferla y Germán Ávila

Sentido de la experiencia

Primeros acuerdos con el territorio

La Escuela Itinerante de La Chorrera se desarrolló con los pueblos Uitoto, Bora, Okaina y Muinane. Entre ellos conforman once cabildos, cada uno con sus autoridades tradicionales, encabezadas por un abuelo que se sienta cada noche en su maloca a compartir la palabra del tabaco, la coca y la yuca con su comunidad.

Los cuatro pueblos conforman la organización indígena Azicatch¹, que representa a la comunidad en su relación con las instituciones o con los proyectos que provienen del exterior. En un primer momento, nos encontramos con el Consejo de la organización para socializar el proyecto de la Escuela e iniciar los diálogos con las autoridades propias del territorio en las malocas.

Uno de los conceptos fundamentales desde la cosmovisión de los cuatro pueblos es *amanecer la palabra*: hacer obra el pensamiento y su proyección hacia el futuro, dando cumplimiento a los mandatos del Padre Creador. En su relación con Occidente, *amanecer la palabra* se traduce como una negociación: un diálogo entre partes que buscan acordar algo en beneficio de la comunidad. Desde esta concepción

se comprende la forma en que la Escuela puede tejer una relación con los cuatro pueblos los cuatro pueblos.

En este primer encuentro surgió la necesidad de hacer acuerdos en torno al alcance del proyecto, para descentralizarlo y garantizar la presencia de los cuatro territorios, debido a que el alcance de muchas iniciativas se queda únicamente en Chorrera Centro, territorio Uitoto. Los cabildos de los pueblos Bora, Okaina y Muinane están más alejados del centro, así que fue necesario identificar una ruta que nos permitiera llegar a algunas de estas comunidades.

A partir de allí, decidimos realizar la Escuela en cuatro fases, desarrollando un proceso de diez días con cada pueblo, aprovechando la conexión fluvial que tienen muchas de estas comunidades con el río Igara Paraná. Al llegar a cada territorio, y después de socializar el plan de trabajo con las autoridades, comenzábamos el componente pedagógico con un grupo de diez escolarizados. Con ellos acordábamos los horarios, la cantidad de sesiones, los lugares de trabajo y la distribución del presupuesto entre alimentos y materiales.

¿Diálogos entre artes y artesanías?

En un inicio, el objetivo del componente pedagógico estaba encaminado a

responder a ciertas necesidades identificadas por habitantes de La Chorrera, principalmente la fractura en el relevo generacional de los conocimientos ancestrales, en particular aquellos asociados a técnicas artesanales. Durante nuestra convivencia con la comunidad, comprendimos que esta fractura no se debía simplemente a la desaparición de las técnicas o a la falta de espacios para el aprendizaje intergeneracional, sino a una serie de violencias históricas y sistemáticas que han debilitado profundamente los procesos comunitarios.

Durante las socializaciones del proyecto en malocas y mameaderos surgió una pregunta clave a partir del nombre de la Escuela: *¿qué son las artes plásticas?* Muchas personas asociaban el término con el uso de materiales reciclados, como el plástico. Estas pequeñas interacciones generaron inquietudes que nos llevaron a reformular algunos objetivos del programa, incluyendo el de compartir lo que, desde Occidente, se ha entendido por “artes plásticas”. Este nuevo objetivo trajo consigo ciertos temores. Había incomodidad frente al tipo de conocimientos que podríamos estar introduciendo en un territorio donde las etnias están haciendo grandes esfuerzos por fortalecer sus saberes ancestrales. Sin embargo, después de conocer la biblioteca local —repleta de libros, documentos y materiales occidentales—, y de escuchar en los mameos que las comunidades están abiertas al diálogo con el exterior, comprendimos que compartir cómo se ha construido el concepto de arte en otras culturas podría ser valioso. No desde una voz que enseña, sino desde una conversación entre diferentes lenguajes.

Este punto de partida, que parecía conflictivo, resultó crucial: permitió distinguir entre el arte según los marcos occidentales, y la relación

que los pueblos de La Chorrera tienen —o desean tener— con sus objetos artesanales.

Es fundamental entender que los objetos artesanales —como los canastos, ciertos nudos o tejidos— tienen un origen espiritual. No son técnicas inventadas, sino formas entregadas por el Padre Creador. Ese origen se conserva en la memoria de los abuelos y del ambil, y se transmite mediante relatos compartidos en la maloca. Las técnicas tradicionales no se conciben como herramientas para la expresión individual, sino como saberes comunales que deben preservarse con respeto.

Usar esas técnicas o sus relatos de origen como insumo para la experimentación personal puede ser problemático. En conversación con un abuelo en la maloca de Santa María, este nos explicó que, *si se sigue estrictamente la espiritualidad, prácticas como el baile o la pintura no pueden trasladarse al espectáculo. Las formas de apertura actuales son vistas como concesiones temporales, pensadas para reconectar a los jóvenes con su cultura dentro de un sistema educativo que aún no está basado en el pensamiento propio.*

Desde esta comprensión, decidimos no proponer directamente las técnicas ancestrales como material creativo, sino ampliar el espectro de lo que podían ser las artes plásticas en ese contexto. Trabajamos con materiales encontrados en los alrededores, muchos de ellos no considerados tradicionalmente como materiales expresivos. A través de este enfoque, intentamos abrir un espacio para la exploración sin vulnerar los principios espirituales de cada comunidad.

Pedagogías sensibles

Los procesos pedagógicos cambiaron en cada pueblo. Aunque partíamos con una serie de ejercicios y objetivos generales, cada encuentro traía nuevas hipótesis,

1. Asociación Zonal Indígena de Cabildos y Autoridades Tradicionales de La Chorrera, Amazonas.

problemas y desafíos. Sin embargo, una estructura se mantuvo constante: la configuración de un juego en torno a los signos y el espacio.

Delimitábamos un área y, dentro de ella, se establecían unas reglas: todo lo que entrara allí debía ser resignificado. Los objetos cotidianos —una botella, un palo, una semilla— se convertían en signos. Jugábamos a interpretar lo que otrx había dispuesto. En este espacio, las categorías de “bello” o “feo” quedaban suspendidas; lo que importaba era la potencia expresiva, la claridad, la complejidad del gesto.

Al inicio, hablar de la expresividad de los materiales era difícil. En este territorio, los objetos tienen un significado asignado por su origen espiritual. Pero con el tiempo, al establecer este juego, comenzaron a aparecer gestos y códigos propios del arte contemporáneo: desplazamiento del sentido, ironía, humor. Incluso la basura empezó a ser interpretada.

Otra estructura que se mantuvo durante todo el proceso fue el trabajo a partir de historias personales. En La Chorrera no existe la noción de “diario”, ya que la escritura personal no forma parte de la vida cotidiana. Además, trabajar con recuerdos resultó difícil por el dolor que evocan. En el caso de los hombres, acostumbrados al discurso ritual de la maloca, algunos mostraron incomodidad al expresar fragilidad o vulnerabilidad. Propusimos entonces que abordaran sus ejercicios a partir de relatos de origen o del gobierno tradicional.

Las mujeres, por el contrario, no participan de manera activa en el mambeo. Su labor está centrada en el cuidado y el sostenimiento de la comunidad. Para ellas, el espacio de la Escuela fue una oportunidad vital. Mostraron gran disposición para compartir recuerdos dolorosos con el deseo de transformarlos.

Propusimos que cada participante realizara una traducción plástica de su relato personal. Juntxs intentamos leer esos signos como si fueran una nueva forma de escritura. Así empezaron a construirse códigos comunes, formas compartidas de comprender lo que cada historia quería decir.

Cada proceso concluyó con una exposición colectiva. Este ejercicio fue clave para preguntarse: ¿por qué hacemos estas formas?, ¿para quién?, ¿qué sentido tiene mostrarlas? Al principio, hubo resistencia. Algunos objetos eran juzgados como “feos” o “mal hechos”. Pero el trabajo de montaje —limpiar, organizar, renombrar, proponer recorridos— permitió mostrar la relación entre las piezas y la construcción de un significado colectivo.

Cada cierre fue también un acto ritual. El abuelo ponía a disposición del grupo el mambeo y el ambil, presentaba los objetivos del programa ante el Padre Creador, y luego abría un espacio para compartir conclusiones. Él y la abuela actuaban como guías espirituales, siempre disponibles para acompañar a lxs escuelantes en momentos de duda o necesidad.

Durante los mambeos de planeación, los abuelos y dirigentes preguntaban siempre lo mismo: *¿el proceso de la Escuela va a continuar? ¿Cuándo volverán?* Aún sin conocer en detalle los objetivos del programa, había una claridad profunda: la Escuela era necesaria, y su llamado, reiterado en cada cierre, era un llamado a la continuidad.

Conversación posterior a la experiencia

¿De qué manera llegan ustedes a La Chorrera, y qué les significa esa experiencia pedagógica?

Germán Ávila: Mi relación con La Chorrera, Amazonas, se ha tejido a lo largo de varios años de colaboración

con procesos artísticos y culturales que han buscado narrar la memoria de los cuatro pueblos indígenas. Ha sido una experiencia sostenida de trabajo y afecto, marcada por una exploración colectiva desde el diseño gráfico, la museografía, la producción cultural y la co-creación. Estas experiencias nos han permitido reconocer formas de contar en las que la imagen, la palabra y el cuerpo se entrelazan para resignificar el pasado y preservar la vida.

La comunidad, junto al Centro Nacional de Memoria Histórica, trabajó en el guion museográfico de la exposición “Endulzar la palabra. Memorias indígenas para pervivir”, cuya primera versión se presentó en el Museo Nacional en 2017. Empecé a acompañar el proceso en sus itinerancias a La Chorrera y Cartagena, donde el guion fue transformándose en diálogo con cada territorio. Ha sido una búsqueda constante por explorar las imágenes, las formas propias de representación y la posibilidad de narrar desde las memorias de resistencia, sin que la narrativa se defina sólo por los relatos del dolor.

Durante el 2023 retomamos el proyecto museográfico con la creación del Grupo Siringa, una agrupación que conformamos junto a dos amigos de La Chorrera. Se buscaba recorrer el territorio con la exposición y reunir a la comunidad en torno a un ejercicio creativo y expresivo de construcción y contraste de un relato común. En este proceso exploramos formas de compartir y producir conocimiento a través del trabajo artístico, artesanal y colaborativo, mediante la construcción de una yurta como dispositivo museográfico y la activación de la maloca como espacio de conversación abierta y equilibrada entre hombres y mujeres, así como lugar de cuidado para manifestar los desacuerdos en torno al relato del pasado y a la memoria

compartida. En este camino nos hemos planteado inquietudes sobre cómo expresar historias difíciles de sanar o sostener, la búsqueda de nuevas formas de comunicar el pensamiento profundo de la comunidad y la tensión que surge cuando diferentes maneras de entender el mundo se encuentran en una misma imagen o palabra.

Herlyng Ferla: Yo llegué a Chorrera a través de otro proyecto, también de Minculturas, que se llamó Ensamble Amazonas. En ese momento estaba lleno de prevenciones porque, cuando pisas el territorio, es difícil ignorar que sos un otro, probablemente un otro no muy diferente de los que llegaron a herir y extraer. En la formación que realizamos con Ensamble Amazonas algunos jóvenes se me acercaron con preguntas sobre artistas, técnicas o movimientos, y recuerdo muy bien que no supe cómo responder, por el miedo de contaminar, de herir, de repetir el gesto colonial de imponer algo. Realmente no sabía nada de los cuatro pueblos, pero siempre hay un dejo atrás en la cabeza de lo que se cree que son o deben ser las etnias originarias.

Después de la experiencia con Ensamble Amazonas inicié el proceso con la Escuela Itinerante. Esto sucedió en un período de un mes y medio. Este inicio estuvo marcado por una conversación con el abuelo Fernando, en el pueblo Bora, en Providencia. Sentados en los pensadores, el abuelo me contó un relato sobre la historia entre el hombre blanco y los pueblos originarios, la cual corresponde a una larga relación entre dos hermanos que están en el mundo para ayudar y enseñarse mutuamente, en un vínculo de amor que todavía está en construcción. Esta conversación y mi convivencia con las familias, en lo que siguió de la escuela, fue como una especie de legitimación afectiva que me permitió dar todo de mí ahí. Me permitió entender que guardar lo que

uno trae también puede ser una forma de violencia. En esa convivencia aprendí a dar sin condescendencia, a recibir sin miedo, y esto transformó muchísimo la escuela y mi relación con lo pedagógico, permitió realmente una conversación sin jerarquías y un ejercicio genuino de co-creación con cada uno de los pueblos.

¿Qué significa enseñar artes plásticas y visuales en un territorio donde los objetos, los gestos y las técnicas ya están profundamente atravesados por la espiritualidad?

G.Á.: Para mí fue una invitación a preguntarse por el significado de las cosas. No se trata sólo de formas ni de técnicas, sino de comprender los vínculos que construimos con los demás y con todo lo que nos rodea. En este contexto, el arte no puede pensarse como un área aislada: está íntimamente conectado con la cosmovisión del territorio, con sus ritmos, sus memorias y su ciclo ecológico. Cada gesto creativo es también una forma de cuidar, de sanar, de habitar el mundo.

Cuando iniciamos la escuela, propusimos un primer ejercicio de creación colectiva. Al compartir lo que cada uno había sentido, una frase surgió entre algunos escuelantes: “Estas formas no significan nada para nosotros”. Aunque no todos pensaban igual, esa expresión nos hizo entender que no compartimos el mismo lenguaje visual. Creo que co-crear, en este caso, fue un intento por comprender al otro, no solo en su forma de hacer, sino en su forma de sentir el mundo. Al final, las personas que al comienzo se mostraban distantes compartieron que, al trabajar con materiales del lugar, encontraron una manera propia de expresar lo que sentían. Tal vez de eso se trata: de abrir el espacio para que cada quien pueda descubrir su forma de decir.

H.F.: Creo que la palabra enseñar es una palabra muy pesada. El hecho de que la espiritualidad atravesara cada cosa cotidiana en ese lugar permitió despojarse de esa palabra y construir un espacio de aprendizaje al que entramos juntxs a compartir, a entendernos, a explorar. Este programa no enseñó ninguna técnica, fue como un curso muy avanzado de arte, algo así como las últimas clases de proyecto que uno recibe en la universidad, donde uno llega y el profe te dice: “¿qué quiere hacer y cómo?”, porque dan por sentado que ya tienes elaborado un interés y, de alguna forma, las herramientas para llevarlo a cabo. La profesora sólo se sienta contigo a afinar, a volver más aguda la pregunta o la formalización, a animarte a hacerlo más ambicioso o preciso. Y fue así con ellxs, muy desafiante, para ellxs y para nosotros. La jornada terminaba a veces con la premisa de que unx escuelante quería llevar a un objeto la sensación de sentirse en riesgo durante una inundación, sin representarla, y nos íbamos a dormir sin saber cómo hacerlo porque las ideas y exploraciones que hicimos en el día no resultaron interesantes. Al día siguiente llegábamos ambos (escuelantes y formadores) con ideas, a compartirlas y a discutir su potencialidad y eficiencia. Si ves los registros, vas a encontrar obras muy potentes que uno puede sacar de ahí y poner en cualquier otra exposición sin ninguna mediación, porque están hechas con materiales, historias y signos muy profundos.

¿Puede una propuesta pedagógica externa activar procesos de expresión sin vulnerar los marcos de sentido tradicionales de una comunidad?

G.Á.: Creo que es posible si se construye desde el respeto y se reconoce que el conocimiento está en el territorio. En

nuestro caso, intentamos no imponer saberes, sino ofrecer un espacio donde puedan visibilizarse y compartirse.

El mayor desafío está en construir colectivamente objetivos que respondan a las tensiones culturales y pedagógicas presentes en La Chorrera, y que puedan impulsar tanto a la comunidad como al Estado a consolidar un proceso continuo. La escuela puede ser un lugar para el acuerdo, pero también para el desacuerdo, entendiendo que cuestionar con respeto es parte del proceso. Se trata de incomodar sin violentar, de abrir preguntas sobre el rol de los hombres, las mujeres, las autoridades y las formas de cuidado, sin romper los vínculos que sostienen la vida en comunidad.

Para que esto suceda, el proceso debe ser sostenido en el tiempo, impulsado desde adentro y acompañado desde afuera. Y también requiere repensar el

rol del formador: no como un experto que enseña, ni como un amigo que acompaña, sino como alguien que se compromete a caminar junto a otros, con disposición para escuchar, aprender y transformar(se).

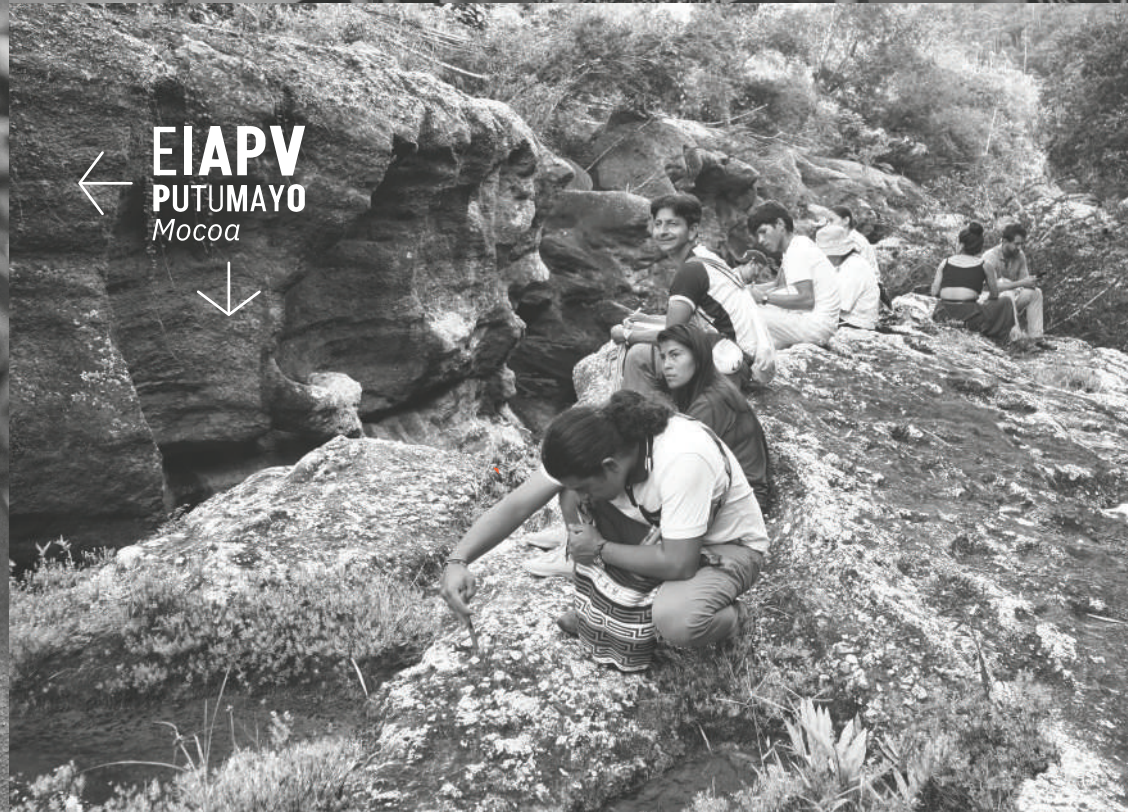
H.F.: Cuando trabajé con primera infancia, me encontré con una frase muy bella que se enunció constantemente: “horizontes de sentido”. Yo me quedé con esa frase porque sonaba bonito y la usé mucho tiempo sin saber lo que significaba. El horizonte de sentido es todo el grupo de referencias, saberes, experiencias y formas que hacen que tú le des un significado particular a algo, como individuo o como comunidad. Es como el aire más próximo que alimenta tus pulmones y tu sangre, pero para el sentido. Y luego, cuando hay un encuentro con otro, sucede lo que Gadamer llama “fusión de horizontes”,



EIAPV
PACÍFICO
Buenaventura
Yurumangul

que también es muy bonito, es el encuentro de esos dos horizontes, de esas dos formas de ver. Sería como si dos personas se acercan mucho, mucho, y empiezan a respirar del mismo aire. Es imposible estar cerquita y sólo inhalar el mismo aire, también exhalas, los dos exhalan, es imposible no hacerlo. Y ese aire que entra a ti, luego entra en el otro y vuelve a salir y vuelves y lo inhalas. En ese encuentro siempre hay transformación, fusión, y vulnerar es una forma de las mil que puede tomar ese intercambio. Yo no creo que haya una técnica que impida llegar a ese resultado triste. Claro, hay muchas cosas que uno tiene en cuenta, pero siempre hay errores, cosas que se te pasan, es imposible controlarlo todo. Pero creo que algo que sí puede ayudar a evadir ese vulnerar es todo el aparato afectivo con el que te acercas al otro: la configuración ética, las motivaciones, la honestidad. Cuando son transparentes y amorosas, pueden hacer que el otro te perdone cuando te equivocaste, te abra caminos, te acompañe a devolverte, y entre lxs dos puedan construir un horizonte donde sea posible estar juntos, así sea un breve momento.

La forma como yo lo entendía cuando trabajé en primera infancia era que tú te encuentras con el otro, deciden tomarse de la mano y caminar juntos hacia el horizonte, sin un objetivo determinado. En ese caminar juntos van a encontrar el sentido. Para mí significaba no tener objetivos rígidos ni fijos, estar abierto a encontrar el sentido despojándose de la idea de resultado, de la meta, o que la meta podría ser esas formas difusas que ves en el horizonte. Y ese significado también me parece bonito, me lo llevo a todos mis laboratorios. Una forma muy fácil de vulnerar en la que se cae, es anteponer el resultado al proceso mismo, algo muy común en este tipo de proyectos.





DE LA VIDA INCIERTA A LA VIDA JUNTXS

Víctor Albarracín Llanos

En 2016, tras una serie de conversaciones con el equipo de *lugar a dudas*, en Cali, propuse y fuimos armando una idea que planteaba lo pedagógico como base operativa (escuela incierta), puesta así, siempre entre paréntesis y en minúsculas. Nació como una criatura demandante que empezó a consumir una gran cantidad de tiempo, de espacio, de dinero y de energía para lograr consolidarse. Basada en distintos programas de estudios independientes y escuelas de verano, empezó a armarse como un híbrido que, de alguna manera, se resistía a los proyectos pedagógicos de la subalternidad, a los supuestos de horizontalidad y a la vocación consensual en la construcción de saberes. En ese sentido, a la luz de procesos como el de las Escuelas Itinerantes en Artes Plásticas y Visuales activadas en la actualidad, los preceptos sobre los que reposaba el proyecto que desarrollé durante esos años funcionan como un espejo inverso y como un modelo a desmontar críticamente para favorecer espacios críticos que se adapten a las necesidades y preguntas que surgen en territorios rurales, en los barrios y en las organizaciones. Dicho esto, (escuela incierta) se planteó excesiva, discursiva, densa, excéntrica, no demasiado interesada en la experimentación metodológica en sus sesiones, pero siempre dispuesta a involucrar prácticas, derivas, salidas de campo y otros mecanismos de relación con el afuera. Terminamos dando vida a una experiencia de desgaste continuo que exigía de sus participantes tiempo y voluntad.

El objetivo de esta escuela no era la producción de conocimiento ni de claridad. Su vocación era más bien la del derroche de ideas, de posturas, de conceptos, de puntos de vista, de densidades puestas en escena para un grupo conformado por estudiantes que en principio eran más bien locales pero que tendió a internacionalizarse con el paso de los años. Con un esquema de trabajo a razón de seis días por semana y alrededor de ocho horas por día, la escuela no buscaba el descubrimiento de ningún talento, el desarrollo de ninguna habilidad, ni la producción de ningún saber. Lo que buscaba, en resumidas cuentas, era articular un espacio de delirio en el que, muchas veces, se juntaban en un mismo día contenidos opuestos, abstracciones y discusiones sin objeto aparente que se iban acumulando en los cuerpos de los participantes como una cacofonía, como una convención de fantasmas que empiezan a discutir entre sí en las cabezas que los acogen. Si (escuela incierta) fue algo, era el ejercicio de poner entre paréntesis la vida de quienes se vinculaban a ella durante seis semanas para luego soltarlos de vuelta al día a día, con mucho por masticar. El programa, que sesionó entre junio y agosto, de 2017 a 2019, eligió como excusas argumentales, en 2017, la tensión entre ocio y trabajo, en 2018, la noción de “ocultura” como un universo de juego en torno a discursos y prácticas de la oscuridad, el ocultamiento y la opacidad y, en 2019, la relación entre placer y conspiración como marco de un proceso de restitución del deseo

y del placer, comprendidos siempre como herramientas de dislocación de la norma y del consenso.

LA INTUICIÓN QUE ARTICULABA ESTE MODO DE ESTUDIO TIENE QUE VER CON LA CONFIANZA EN LOS PROCESOS LENTOS DE DEPURACIÓN DE LAS IDEAS, CON EL TIEMPO DE RUMIA PERSONAL PARA DISCUTIR CON UNO MISMO, Y POCO A POCO, NOCIONES DIFÍCILES DE INCORPORAR AL PROPIO PENSAMIENTO A PARTIR DE RESPUESTAS RÁPIDAS; EXPLORABA, TAMBIÉN, LA IMPOSIBILIDAD DE ABSORBER RACIONALMENTE LA TOTALIDAD DE LA INFORMACIÓN PRESENTADA Y, EN CONSECUENCIA, EXIGÍA UN TRABAJO ARDUO DE SELECCIONAR O, MÁS BIEN, DE DEJARSE AFECTAR POR CONJUNTOS DE IDEAS Y RELACIONES CAPACES DE TRANSFORMAR NUESTRAS PERCEPCIONES SOBRE LOS MODOS EN QUE VIVIMOS, EN NOSOTROS MISMOS Y CON OTROS.

Por otro lado, al juntar un grupo de personas con intereses y bagajes distintos, sometidos a un nivel de presión fuerte durante un mes y medio, es claro que las válvulas de escape se activan, y la ciudad de Cali ofrecía un escenario perfecto para que la liberación

de esa presión encuentre siempre nichos y ocasiones de estallar. Así, lo que sucedía de día, se desdoblaba de noche en el espacio abierto de la ciudad, desde el cuerpo, desde la ausencia de transiciones suaves, desde las violencias y las seducciones de un lugar lleno de sombras y de destellos. Este juego de interacciones a distintos niveles, que tenía lugar en medio de una dislocación de las rutinas de la propia vida —una ciudad que es ajena, un grupo de personas que están por conocerse, una serie de expectativas, unos preconceptos en juego y un bagaje personal puesto en tensión—, construyeron relaciones intensas entre quienes se involucraban en el proceso. Un poco secta, un poco grupo de apoyo y un poco familia, las lógicas internas de (escuela incierta) dieron forma a una entidad deforme, a una masa de pulsiones y de identidades en pugna o con afán de fusionarse con otras.

Aunque podemos decir que (escuela incierta) fue un ejercicio que incorporaba y ponía en marcha violencias distintas en torno a lo que es una escuela, a lo que significa aprender y a los modos en los que nos juntamos con otros a escuchar, a hacernos preguntas y a dudar de la dirección y del sentido de unas líneas de pensamiento que se proyectan desde ejes distintos y en múltiples formas, podríamos también pensar que lo que realmente resultaba radical de su estrategia es la manera en la que tejía un presente colectivo, una utopía temporal, un espacio de mutuo consuelo en el que se dejaba de simplemente sobrevivir, para coexistir.

(escuela incierta) vio su existencia truncada en 2020, cuando su cuarta versión debió ser cancelada por la pandemia y el posterior cierre de *lugar a dudas*. Desde entonces, el proyecto se encuentra en puntos suspensivos, por falta de instituciones o presupuestos que la hagan viable. Sin embargo, la dificultad para que esos puntos suspensivos se conviertan en dos puntos también se relaciona con un cambio de ánimo, de mi ánimo y del ánimo social que, en su momento, la animaba. Estoy convencido de que el proyecto pudo surgir por la articulación de situaciones muy particulares, en un momento en que la existencia de estas escuelas era aún nueva y planteaba la ilusión de estar participando de un experimento de interacciones sociales y de modos de hacer y de compartir saberes y mañas que, en ese mismo momento, se desarrollaba en distintas partes del planeta. Con el paso del tiempo, he ido entendiendo que mucho de lo que ocurrió entonces, de esa explosión de modos de vida y de posibilidades, terminó siendo asimilado por distintas instancias de la producción y circulación de capital, sea económico, simbólico o social, y que, en consecuencia, el fenómeno de los programas de estudios independientes y las escuelas de verano consolidó una industria de lo *cool*, basada en prácticas extractivas y en la tokenización de modos de vida y procesos de lucha que, al final, han terminado excluidos de aquello que han nutrido. En consecuencia, vemos hoy un sinnúmero de programas postacadémicos que combinan, en su diseño e implementación, narrativas provenientes de las luchas sociales, de las reivindicaciones y reformulaciones de género en el entrecruce con las luchas de clase, de las epistemologías ancestrales y la re-existencia territorial, de las futuridades y la colapsología vistas a la luz de los modelos concebidos

por la permacultura, los movimientos agrícolas urbanos y los activismos por el decrecimiento, pero vemos también el modo en que comunidades marikás, indígenas o afro, parches de huerteros y, en general, el grueso de quienes ponen el cuerpo en estas causas vitales no pueden participar de estas escuelas que siguen apareciendo hasta la saciedad, diseñadas para gente blanca, es decir para aquellos que pueden pagar los costos de matrícula, generalmente en dólares, y los desplazamientos a lugares que generalmente exigen visa y plata, con el fin de recibir formación en temas que les son ajenos pero que, en sus manos, pueden ser redituables.

Puesto así, podemos entender que el fenómeno contemporáneo de este modelo de formación no sea más que la implementación mercantil de dispositivos pedagógicos perfectamente ajustados para responder a las condiciones de un sistema extractivo que se corresponde con las prácticas de gentrificación en las ciudades del mundo no blanco y que, sin ninguna sorpresa, termine agudizando los procesos de exclusión de un sinnúmero de individuos y comunidades ocupados en la transformación real del mundo.

Justamente por eso, resulta muy emocionante el proyecto de las escuelas itinerantes en artes plásticas y visuales, pues surge desde apuestas comunitarias por afianzar relaciones de interlocución, coexistencia y circulación de epistemológicas propias, y desde un ejercicio estatal que busca garantizar el acceso a derechos básicos a la educación, la participación y la equidad.

Pensar que las Escuelas son territoriales, que tienen lugar en los márgenes del país o, más bien, en el corazón de territorios en resistencia y en re-existencia, y que parece haberse superado la práctica institucional recurrente, incluso por parte

del Ministerio de Cultura, de pensar la formación como un ejercicio consistente en enviar “expertos” desde los grandes centros urbanos para intentar “educar” a comunidades, vistas aún, aunque jamás se diga, como “salvajes” resulta importante y necesario en un momento histórico en el que el modelado cognitivo de las ciudadanías, operado por los medios y las redes al servicio de grandes conglomerados económicos, busca aplanar los procesos de organización, redefinición y transformación del presente de individuos y comunidades locales en los epicentros extractivos del mundo, casi siempre a la sombra de todas las formaciones del statu quo.

Desde una perspectiva práctica, sería fundamental que el programa se expanda, que más comunidades puedan favorecerse de su acción, que se consoliden procesos de intercambio entre regiones y, así, surjan redes, se afiancen los vínculos y se enriquezcan los vocabularios y las prácticas sobre las que se agitan la creación, la participación y la vida de las culturas locales. Al afianzar esos vínculos, se da un paso fundamental para que la circulación de conocimiento se dé entre comunidades y para que esas comunidades desarrollen herramientas que dificulten la expropiación de sus prácticas, de sus epistemologías y de sus cosmovisiones —jugosas mercancías cuando son usurpadas y gentrificadas por agentes externos que, a la vez, devalúan su sentido y diseminan sistemas de prejuicio y, gracias al aparato discursivo del capitalismo, recaen sobre las comunidades de origen, no sobre quienes las saquean.

LAS ESCUELAS, ENTENDIDAS COMO DINÁMICAS DE REDISTRIBUCIÓN DE LO SENSIBLE EN EL SENO DE PROCESOS HISTÓRICOS Y SOCIALES MUY ESPECÍFICOS EN CADA TERRITORIO, DEBEN BUSCAR PROYECTARSE COMO PROTOTIPOS DE DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE ESPACIOS SUSTENTABLES PARA QUE LA ARTICULACIÓN DE LAS LUCHAS COLECTIVAS PUEDA ABONAR EL TERRENO PARA EL FLORECIMIENTO DE LA VIDA JUNTXS.



ALGO QUE SE MUEVE AQUÍ PROYECTA UNA ONDA QUE VIAJA HACIA EL INFINITO

Buenaventura, Quibdó, Caribe

Casa Futura (Sara Martínez, Ser Lasso)

Pensar en el movimiento como posibilidad para poner a andar una información, una idea o una imagen, ha sido nuestra excusa para ver la publicación como un mecanismo con potencias expansivas, portátiles y mínimas de vinculación con otrxs. Portátiles, porque se desplazan, y mínimas, porque tienen la capacidad de guardar paisajes gigantes en espacios de lectura diminutos. El movimiento del cuerpo, como el de los árboles, las piedras, las aguas y demás seres, producen o provocan dinámicas que se propagan en algún lugar aún por conocer, dentro o fuera. Algo que se mueve aquí proyecta una onda que viaja hacia el infinito hasta que choca con otro cuerpo que la recibe, buscando reflexión o expansión conjunta. Con esto, pensar en el movimiento nos lleva a imaginar escuelas que sacuden el cuerpo, el espacio, las cosas que han estado quietas. A proponer miradas otras sobre lo dado, a imaginar, traducir o especular. Escuelas que inviten a ahondar en los sentidos como un sumergirse en uno mismo, en el contenido y sus vínculos. Poner el tacto y el detenimiento sobre algo, escuchar con todo el cuerpo, moverse, desear e imaginar otros presentes.

**NOS INTERESA EL ESPACIO
DE LA PEDAGOGÍA EN ARTES
COMO UNA POSIBILIDAD**

**PARA LA IMPROVISACIÓN,
QUE ES PONER EN ACCIÓN UN
CONOCIMIENTO ACUMULADO,
PERMITIRLE SER CORPORIZADO.**

Publicar es hacer público algo, poner en movimiento una inquietud, pensando en eso que está inquieto, a la espera, lleno de deseo. La publicación es una forma de reunir lo que surge de una acción cotidiana, de un gesto con el espacio, de una idea, un sueño, una experiencia —colectiva o individual—, transformando ese acontecimiento en un material legible, traducible, que se puede palpar, incluso oler, guardar, sacar, subrayar, observar o recordar. Hemos encontrado en el papel una materia que permite prolongar la vida sensible de las ideas.

Pareciera que el mar y el río anticipan una forma de estar, un movimiento específico. En el mar pensamos en la idea de ir y venir, de estar a la espera de una marea que baja y vuelve a subir, un ritmo que se choca entre sí y espumea. El río se hace cada vez más río, acumula miradas en su corriente que son llevadas al mar, y luego el mar las lleva a otras orillas. Los tres territorios —y vamos a imaginar la palabra territorio no como un lugar aislado sino geográficamente sensible— comparten aguas en movimiento que disponen el cuerpo a

la actitud de cada paisaje, y nos permite pensar en la pedagogía en artes como la posibilidad para crear conexiones con esos ritmos, con lo que vemos, lo cotidiano que se mueve y brilla con el mismo sol que se refleja en distintas aguas, piedras de río, techos, calles, o arena de mar. Aguas que siempre terminan uniéndose.

Salirse del espacio convencional de aprendizaje en el aula, y también pensar en las posibilidades otras dentro de él, nos permite imaginar metodologías que se sitúan y crean alianzas con lo que está presente, con el paisaje que se recorre y se recoge a diario, con la luz que aparece. Hacerlo un paisaje activo y en movimiento dentro de las narrativas o imaginarios, potenciando ese paisaje como búsqueda, razón o inspiración. Una excusa para observar y detenerse, para imaginar lo que acontece en el intermedio de la visión, entre un paisaje que está afuera y otro que crece adentro. Miramos positivamente la idea de un conocimiento que se distribuye, que se comparte para crear con otrxs, dibujando fugas hacia otras formas de pensar que tienen que ver más con nubes de ideas que forman cielos, que con la individualidad. Pensar en la transformación del conocimiento como una posibilidad para escuchar activamente con cuerpos audibles, para dialogar abierta y críticamente con las

voces que hemos recolectado. Dialogar con quienes se comparte un paisaje.

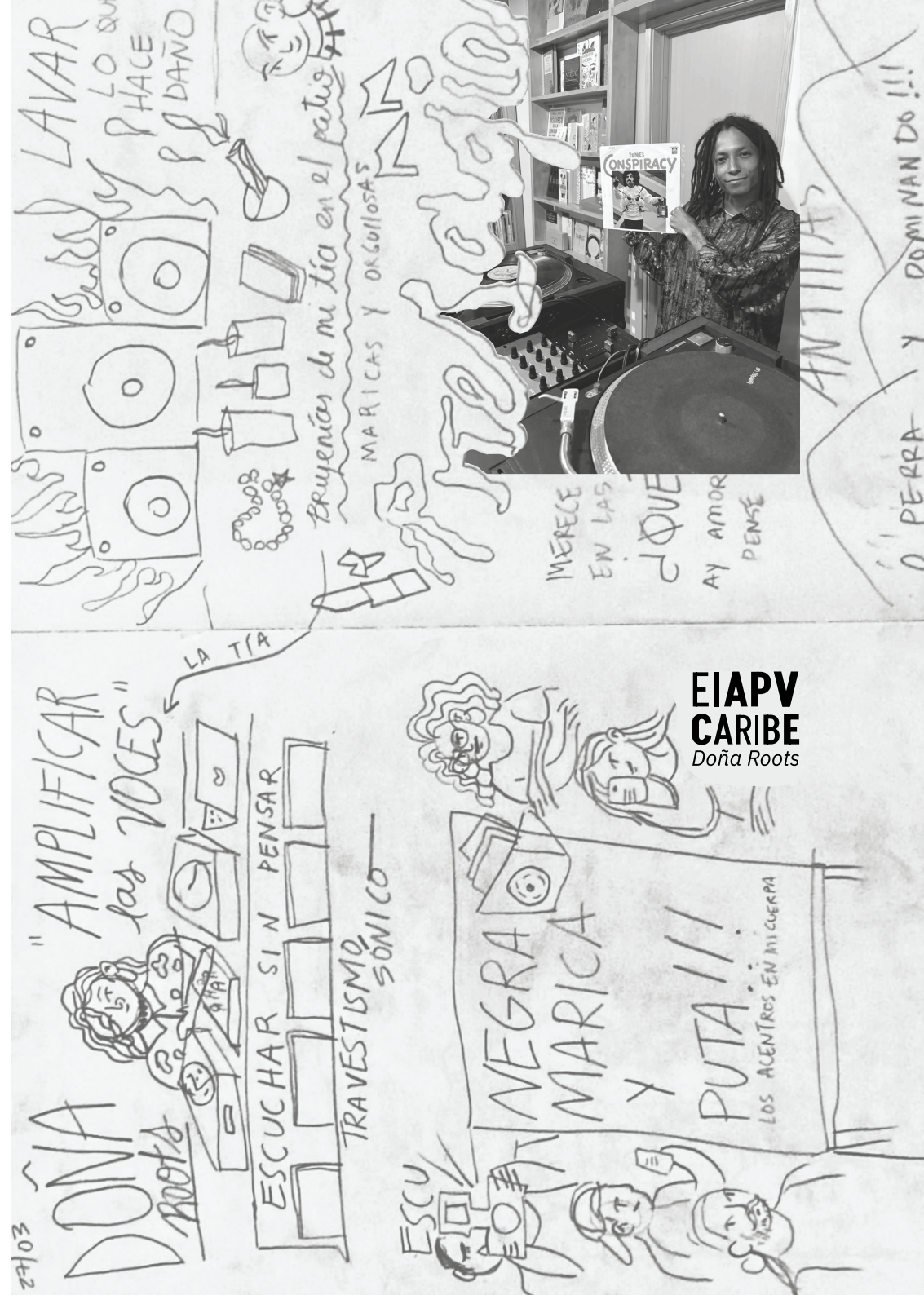
Pensamos en formas sensibles de la pedagogía en artes que posibiliten abrírnos a la idea de ser artista, no como un espacio de mera producción, sino también como una actitud y una noción extendida de lo otro, del mundo, de lo que nos transforma. El proceso en artes pasa por preguntas, dudas, ficciones y búsquedas. Nos interesa en cuanto se convierte en capas de desconocimiento que alimenten el saber y la curiosidad. En los tres territorios hallamos intereses por lo que se mueve y por lo que suena, por la imagen que les narra y les fortalece, por lo que representan sus propias raíces en sus futuros y presentes. ¿Qué pasa en el río cuando nadie lo está escribiendo? ¿Qué fuerzas habitan en el fondo del mar, que las siento tan cercanas? No sabemos qué va a pasar con lo que estamos construyendo ahora, pero confiamos en la potencia de los cuerpos y sus fugas.

Hacer publicaciones implica una visión de futuro, con lxs lectorxs y con una idea. Nos gusta hacer publicaciones en los lugares a los que vamos para hacer cercanas formas de creación que parecieran estar lejos, y proponer maneras simples de publicar. En cada territorio se propuso un componente editorial, de manera propia para cada uno. En **Quibdó** se propuso hacer un

fotolibro que contiene una narrativa visual de los hallazgos que hicieron lxs participantes en la huerta que tienen a cargo, una publicación que no requiere técnicas laboriosas sino impulsos y acciones. En el **Caribe** se propuso realizar una publicación audible, que permite pensar otra dimensión de lectura, una más cercana a la conexión ojo-oido, cuerpo-sonido, moviendo la jerarquía de la visión, expandiendo la experiencia de lectura. En **Buenaventura** se planteó un recorrido de producción escrita e imagen, para fortalecer la producción editorial por medio de la noción de publicaciones experimentales.

La intención de proponer escuelas que dispongan el espacio y el cuerpo al movimiento, que cuestionen los usos de las herramientas, que planteen y replanteen preguntas asumiendo las consecuencias de la atención, recibiendo el cambio como una posibilidad por medio de metodologías mutables y demás nociones sensibles sobre la recepción del mundo, implica pensar a su vez en publicaciones que busquen encarnar esas relaciones con respecto a lo material, a los afectos y a la experiencia del diseño como práctica artística, a su naturaleza flexible y posible. Consideramos que hacer publicaciones es nadar hacia corrientes de aguas difíciles, que se resisten a las tecnologías modernas, y se convierten en sí en una tecnología sensible para imaginar, para hacer de lo cotidiano una experiencia compartida que nos lleve a la acción de recordar y relacionar como una facultad compleja del pensamiento.

El futuro es movimiento.



EIAPV
CARIBE
Doña Roots



EIAPV
CARIBE
Doña Roots



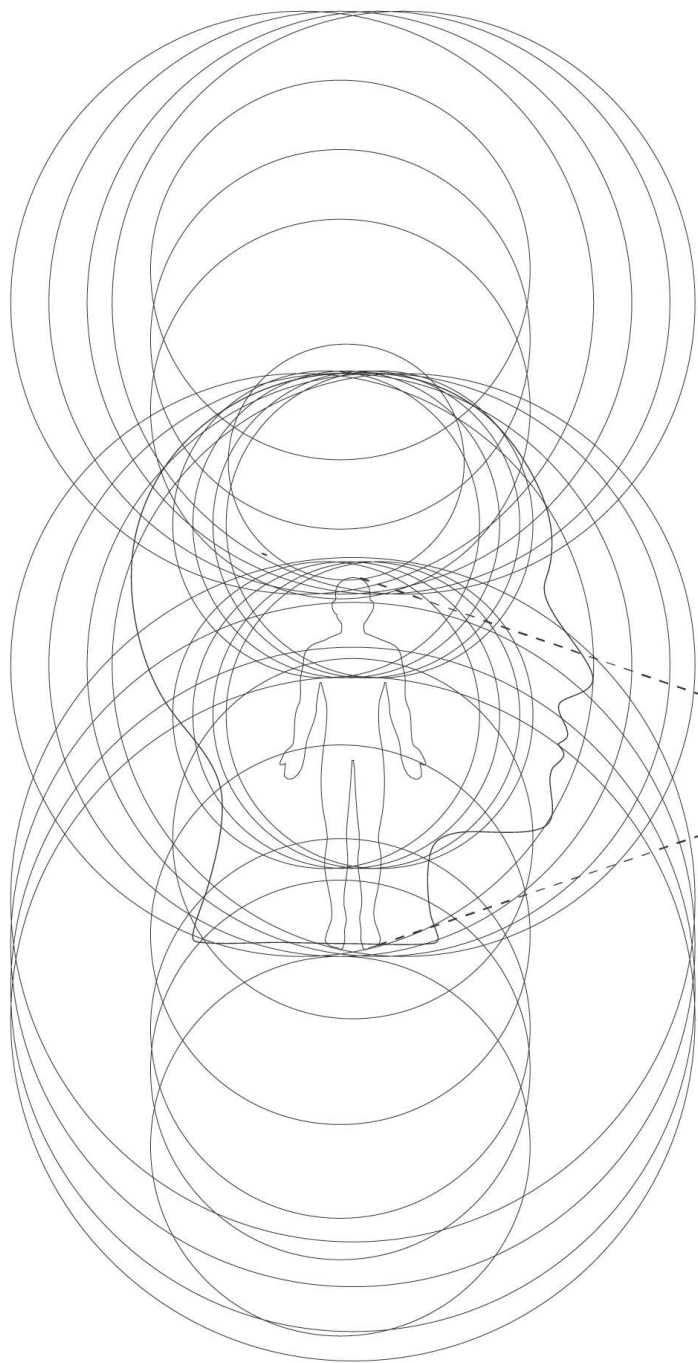
EIAPV
CHOCÓ
Quibdó



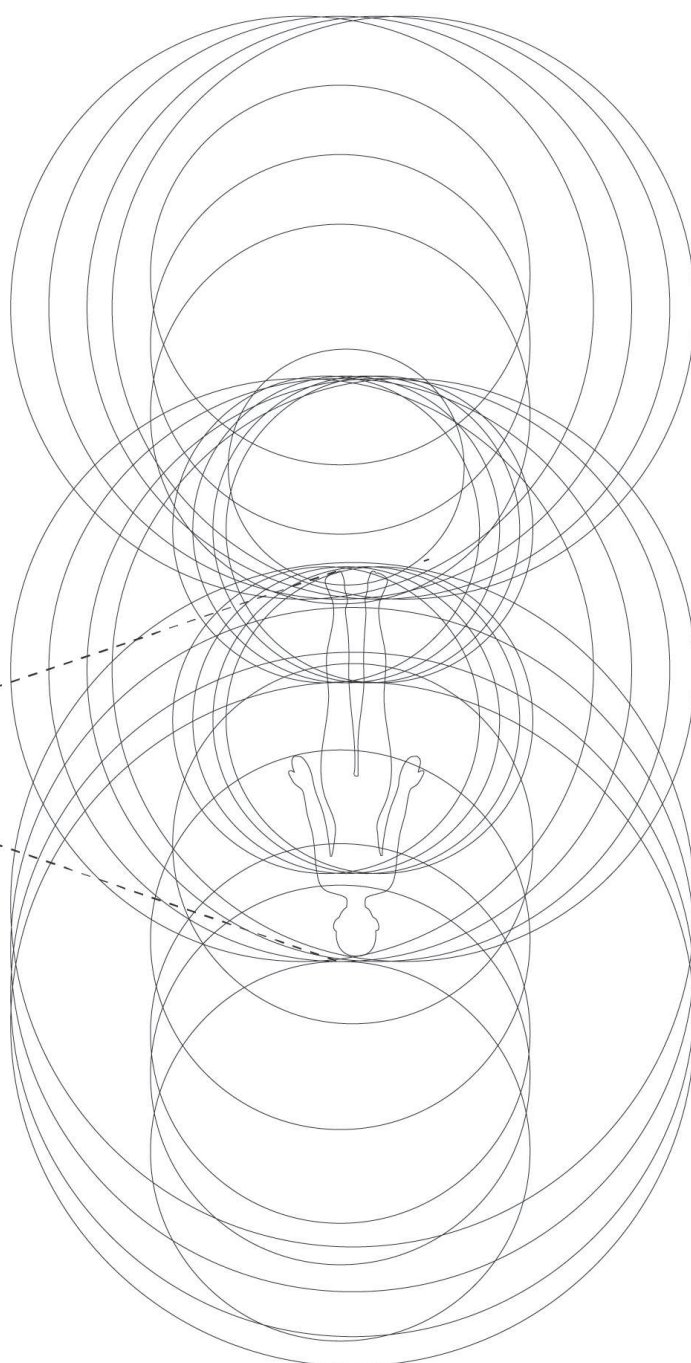
EIAPV
PACÍFICO
*Buenaventura
Urbano*



A



B



RECUERDO MONTE OSCURO

Escuela Cauca, Norte y Pacífico

Alexandra Idrobo

La historia se perdió, ahora no es como antes, antes era mejor, ¿entonces las nuevas generaciones nacieron cuando ya todo lo bueno había pasado? Y crecimos con nostalgia en el corazón, por los cuentos de lxs mayores, por la gran cantidad de historias de aventuras en el río, en la plaza chiquita, en los viajes desde Padilla y Guachené a Puerto Tejada y viceversa a caballo o caminando, en la osadía de subir árboles, recorrer las fincas, participar en las festividades, luladas y despedidas.

Al atravesar las puertas y ser recibidxs con cacao los cuentos afloraron y ahí empezó la pedagogía y el aprendizaje. La iniciativa de caminar entre las mazorcas fue acompañada de un pasado de plantar y cosechar. Por medio de fotografías de un álbum familiar se activaron los recuerdos y la memoria llegó a las siguientes generaciones. Señalando con el dedo como quien quiere alcanzar ese lugar con la punta del índice, marcaron los pasos y las aguas recorridas por bisabuelxs, abuelxs y jóvenes. Hubo un silencio y pregunté: “¿Quién tiene un machete en la casa?. Todos dijeron: “Yo”. ¿Y saben por qué?. Unx dijo con seguridad que por el año mil setecientos y pico hubo varios escapes de personas negras esclavizadas en plantaciones de colonos y encontraron la libertad a la orilla del río Palo, Paila y Güengüé.

El conocimiento ya estaba, venía desde otro continente y ocupó su lugar en la defensa de la vida. Cada unx tomó su bordón y entendió que cada parada con la que se aprendió a proteger el cuerpo, a esquivar una tirada, avanzar, retroceder y a jugar, fue un movimiento libertario de sus antepasadxs.

Se tejieron nuevos caminos, el cincho dio la guía. Yarumales recibió la curiosidad y compartió las múltiples maneras de comunicar una historia que estaba muy presente aunque fuese parte del pasado. Durante seis semanas lxs ancestrxs de cada participante acompañaron espiritualmente cada encuentro, la presencia de varias generaciones nutrió los espacios y permitió que la historia no se perdiera. El cacao, el machete, el bordón y el cincho unió tres municipios.

Palenque Monte Oscuro es más que una historia pasada, es memoria viva y se activa en acciones en comunidad que aportan valor y orgullo a la comunidad negra. La preocupación inicial de este proyecto era no caer en dinámicas institucionales normativas. A cambio brindó la libertad de la enseñanza desde la experiencia.

LA FUENTE HISTÓRICA NO FUE WIKIPEDIA O UN LIBRO ACADÉMICO, FUERON LOS RELATOS, LAS VIVENCIAS, LOS RECUERDOS. LAS PERSONAS FUERON EL TERRITORIO HABITADO POR CUENTOS, RECUERDOS, MEMORIAS PERSONALES, FAMILIARES Y ANCESTRALES.

Se inició y terminó con poesía e historia. Se abordó la esclavización de las personas negras y sus descendencias. Lo anterior con la intención de trazar la diferencia entre la historia esclavista y la historia del cimarronaje. No es lo mismo recibir información como descendiente de víctimas de actos

violentos que reconocerse o encontrar una conexión con una descendencia o genealogía de lucha y resistencia. La historia común habla de la esclavitud, ni siquiera de esclavización, pero la historia propia da cuenta de acciones de resistencia que a lo largo del proceso fueron narradas desde la oralidad, la poesía, el tejido, los viajes, el cacao y el machete.

La participación intergeneracional permitió la construcción de una narrativa común con múltiples perspectivas, desde la escucha y la reflexión se recogió el sentir de que ser cimarrón fue una elección de libertad colectiva y hay que sostenerla, cuidarla.

El ejercicio de llevar a casa una fotografía de un álbum familiar diferente al propio¹, permitió entender que los cuerpxs cuentan historias que no se reflejan en libros, historias de goce, de los tiempos de la subienda, lavar ropa en el río, en la misma piedra de siempre, y luego bañarse en él, sembrar, cosechar y alimentarse de la tierra propia y colectiva, las luladas, ver películas en la única casa que tenía televisión, escuchar las radionovelas de terror, bailar, cantar, disfrutar de la libertad, jugar a los “espadachines”.

Las historias compiladas llegaron hasta cierta fecha. Todxs hablaron de la lucha de sus mayores por no perder las tierras ante estrategias de despojo provenientes de banqueros, hacendados... Nos preguntamos si mucho antes de ellxs hubo lucha por la vida, la tierra y de qué formas pudieron ser. Una respuesta vino del machete y el bordón.

Estas historias encontraron extensión en otros departamentos vecinos y hasta cruzando el mar, porque algunxs participantes encontraron que sus

familias venían de diferentes partes de Colombia y sus apellidos del continente Africano. Cada imagen fue una declaración de resistencia. La Escuela permitió que las historias propias/familiares pudieran ser entendidas y consideradas tan veraces como cualquier otro relato histórico certificado por instituciones blanqueadas. La exploración de diferentes medios permitió entender que cada acción trae un relato consigo, tan valioso como los nuevos relatos que se construyen.

Nos preguntamos qué tan valioso es recordar el pasado, luego esta pregunta se transformó en ¿qué quiero guardar en la memoria? La memoria fue asociada a un elemento, se escogió el árbol de cacao porque, a pesar de la presencia de la caña de azúcar, de la suplantación de la finca tradicional, del blanqueamiento en los relatos de la riqueza del territorio, seguía existiendo un lugar con un pequeño bosque de mazorcas de cacao. La mazorca en su interior guardaba memoria, verdad, vida y muerte.

¿DÓNDE ESTÁ EL ÁRBOL DE MAZORCA EN ORO DE MONTE OSCURO? (*Título de obra en construcción*). La escuela se convirtió en una narrativa encaminada a la memoria y la reparación. El tejido de recuerdos, acciones y tradiciones artísticas contemporáneas permitió activar la memoria de familiares, acercando acciones de resistencia de más de 200 años de antigüedad. Es importante resaltar que el sentido de este proyecto en el territorio respondió a una necesidad de fortalecer el proceso de salvaguarda de la historia, la tradición y la cultura. A diferencia del palenque en San Basilio, Puerto Tejada, al norte del Cauca, no corrió con la misma suerte, pasó por múltiples ataques sistémicos desde que surgió como palenque, y año tras año las opresiones tomaron diferentes caras y cuerpos. A la población solo le quedó como mecanismo de pervivencia el moldearse a los cambios/

1. El recurso fotográfico provino de la iniciativa de la profesora Betty Posú, quien por medio de un grupo en Facebook empezó a compartir fotografías antiguas y entre todas las personas agregadas se fueron construyendo relatos de lo que se veía. Para mí esta acción configura un archivo histórico fotográfico vivo y colaborativo.

violencias impuestas hasta el sol de hoy. Poco a poco la historia de fortaleza, resistencia, riqueza, se fue eclipsando con las estadísticas de violencia, pobreza, falta de oportunidades, desplazando las necesidades y energías colectivas a hechos individuales, al migrar, porque se entendía que lo de afuera del territorio era mejor. Es importante escuchar y reproducir los relatos de bienestar, resistencia, fortaleza y pertenencia del territorio, porque la tierra está conectada directamente al espíritu, defender la vida, es recuperar la humanidad, es destruir todos los relatos de opresión existentes, es respetar la vida y la muerte de lxs antepasadx.

A LAS COMUNIDADES NEGRAS SE LES DEBE UNA REPARACIÓN INTEGRAL, TERRITORIAL, ESPIRITUAL, MENTAL, GENERACIONAL, ECONÓMICA, SOCIAL, FAMILIAR... PERMITIR ESPACIOS DONDE LOS RELATOS NO SEAN DE VIOLENCIAS SINO DE FORTALEZAS, APORTA A SANAR O CURAR LAS HERIDAS COLONIALES/ GENERACIONALES/ESTRUCTURALES.

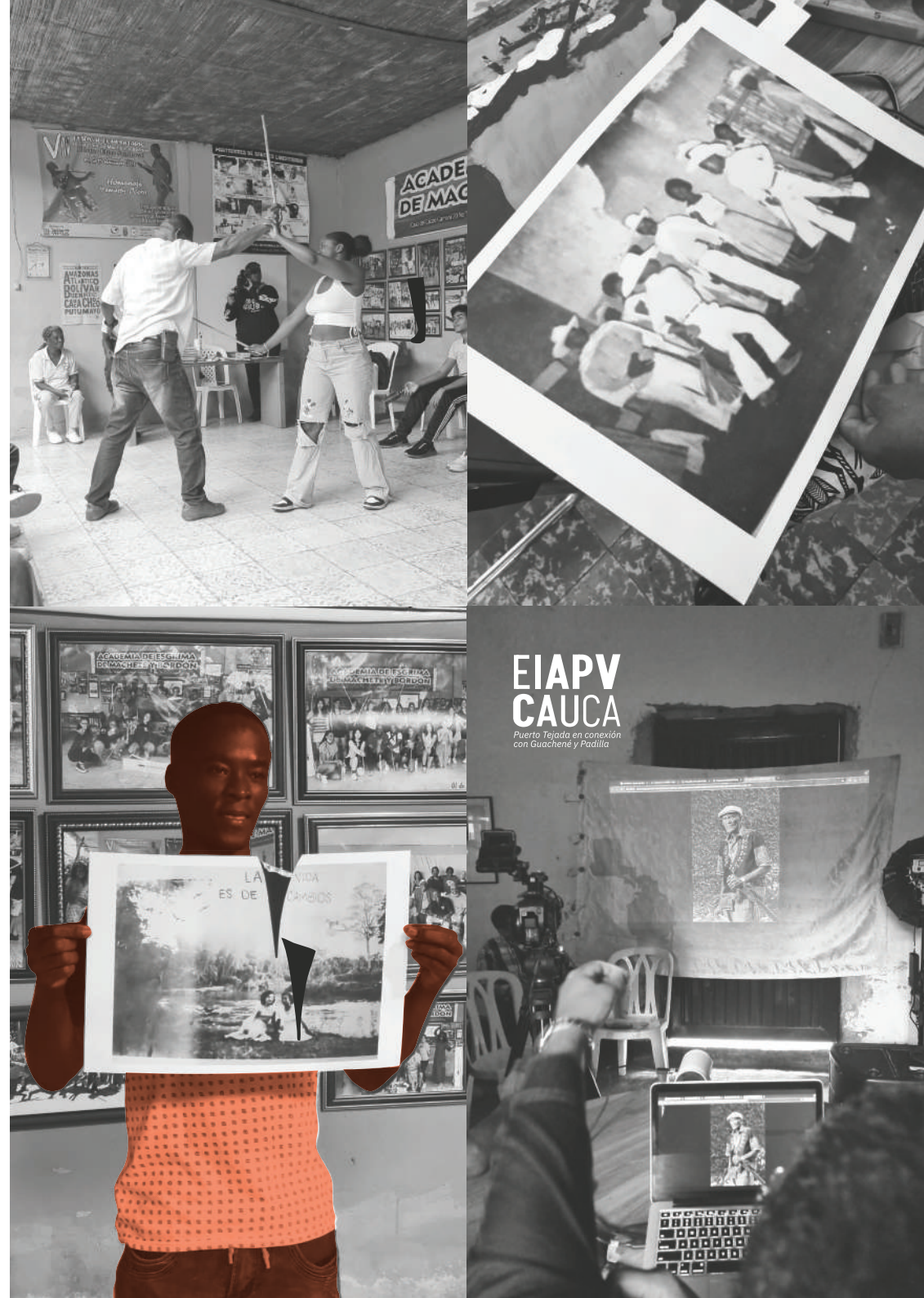
La reconstrucción del tejido social, del tejido emocional, familiar, vino de la memoria contada de generación en generación. Se unieron historias de Guachené, Padilla y Puerto Tejada para dibujar antiguos y nuevos imaginarios del territorio.

Así como una obra pintada con elementos de la naturaleza, donde el cincho se sale del lienzo y sigue su camino (obra de Diego Luis Balanta, formador en el marco de la escuela), las comunidades negras del territorio salieron de las haciendas, se salieron de la opresión, resisten y siguen

sus propios caminos. La nostalgia en los cuentos que no son cuentos es el llamado generacional al bienestar, a la defensa, a la dignidad, es la luz del recuerdo del merecimiento de la paz. El componente itinerante en los tres territorios, según lo expresado por lxs participantes, brindó más conocimiento sobre espacios culturales o acciones individuales de personas que tienen conocimientos artesanales o ancestrales. Muchos desconocían que la Casa del Cacao existía o que el cincho tenía tantas utilidades cotidianas y desde el arte. La invitación fue a encontrar acciones que resistan desde sus lugares de origen. En Guachené hay un artesano que trabaja la guadua y la madera, él talla machete y cacao, desde esta acción mantiene la memoria viva. Por último se evidenció la urgencia de continuar propiciando espacios que articulen arte, memoria, territorio y cuerpo, para fortalecer procesos de cimarronaje ya existentes como las tertulias poéticas en Puerto Tejada y Padilla, articulaciones institucionales con las casas de la cultura, Funforpaz, la agrupación de violines caucanos liderada por la maestra Carmenza, Coasi (organización juvenil de teatro), y poder ahondar más en las historias propias, crear espacios de memoria a nivel público o instalados al aire libre para activar la memoria constantemente, ampliando la participación y la reflexión expandida de las artes.

La línea del tiempo se tejió, la narrativa del cimarronaje permitió a lxs participantes reconocerse como herederos de la dignidad y libertad.

Este texto fue construido compilando sentires, pensamientos y relatos colectivos que surgieron en el proceso de la Escuela. *No estoy sola.*



EIAPV
CAUCA
La Toma



EIAPV
CAUCA
La Balsa



CONVERSA CON MI PADRE HERMINSUL GRUESO

Escuela Cauca, Norte y Pacífico

Eblin Grueso

¿Qué hay detrás de heredar un conocimiento ancestral? ¿Qué es lo que hay detrás de cada práctica ancestral?

Cuando se habla de epistemología propia, hablamos de unas formas de conocimiento territoriales que tiene cada pueblo, que tiene cada región, que tiene cada comunidad. Dentro de esa profundidad del conocimiento epistemológico se encuentran formas de metodologías propias del saber, del aprender, del pensar, del transmitir. Cada comunidad ha conservado sus metodologías que corresponden a ciertos modelos y esos modelos son un legado y conocimiento aprendido en su relación con el territorio y sus dinámicas de supervivencia cotidiana. El cuerpo es memoria viva que revela actos del pasado, sin embargo, no se trata de apropiarse de unas memorias del pasado, sino de abrazar su tiempo y su presente en resonancia con el pasado para poder comprender su legado. Nuestro tiempo es el tiempo de la bisabuela/o, del abuelo/a, de mi mamá, papá, de los tíos, los primos, de los hijos, de los nietos, los amigos, enemigos: es el tiempo de mi comunidad.

El lugar y el contexto donde nos criamos nos impregna de una sabiduría territorial que se debe a las condiciones de ese lugar. El conocimiento en este contexto no es un lujo, ni una competencia, es una herramienta para dialogar con los seres no humanos y poder converger en un mismo espacio, entendiendo que todo tiene valor y sentido en su existencia. No se corta un árbol porque no sirva, ni se afecta el río porque ocupa mucho

espacio, se negocian sus servicios bajo las condiciones de no extinguirlos. Eso es herencia territorial- ancestral. Detrás de un saber ancestral hay un sentimiento de no dejar caer el nombre de una familia, el conocimiento aprendido, el legado generacional y la vida cultural de un pueblo. El legado carece de reproducción, no se mide por copias, se mide por el llamado espiritual y de responsabilidad con el saber. Estos saberes no son enseñados a cualquier persona, quien lo recibe debe conservar sus secretos, sus virtudes. Estos saberes desaparecen cuando las energías territoriales no presentan un ser que pueda engendrar estos conocimientos. Los mayores y mayores prefieren llevarse el saber que exponerlo a la moda. Aquí recordamos a Byung Chul Han y su libro La desaparición de los rituales: los ritos son acciones simbólicas. Transmiten y representan aquellos valores y órdenes que mantienen cohesionada una comunidad. Generan una comunidad sin comunicación, mientras que lo que predomina hoy es una comunicación sin comunidad, Han, B. (2022). Por esta razón muchos legados desaparecen. Aquí es también vital el sentido de pertenencia y apertura de la juventud que quiera sostener el legado ancestral como un compromiso de vida.

Catear con el machete un árbol no sólo consiste en conocer el árbol sino en generar una huella de ubicación para la situación de pérdida en el bosque, porque hay que perderse para conocer, eso es parte del aprendizaje territorial. Desde pequeño me gustó mucho la

pesca y la cacería porque en la cacería fui aprendiendo a conocer distintas clases de animales y aves. Mi papá me enseñaba a diferenciar la Perdiz del Paletón, la Perdiz del Picuán, y la Perdiz del Carpintero. Asimismo, a conocer un Cusumbí, un Tigre, un León, etcétera. Conocer los peces. Estos seres vivientes nos enseñaban a leer sus estados con señales. El vuelo de la Perdiz, cuando vuela para la izquierda es porque está echada con huevo y el vuelo para la derecha es porque anda de fuga, no vuelve, esas formas de vuelo permiten leer y cuidar las especies. En la pesca se pueden entender las aguas, el río sucio es para pescar Barbudos, Doncellas, no sirve para pescar Sabaletas y peces de aguas claras. Nos enseñaban a cuidar el río y a cuidarnos del río. Está sonando el río, decían los mayores, ese sonido era más profundo, es el sonido de la creciente, de ahí el dicho: cuando el río suena es porque lleva piedras. Había que aprender de los mayores la dimensión del río para no ser arrastrado por él, y así saber dónde se podía edificar o construir viviendas. No se tumban los árboles de las orillas de los ríos, sus raíces sostienen los terrenos y cuando el río crece ellos ayudan a reducir la presión y a mantener el caudal del río. He usado el sonido del río como herramienta pedagógica y técnica para el canto, me planteaba competencias de fuerza en el sonido de la voz con respecto al del río, y eso me ayudó mucho para que hoy cante duro como sé hacerlo.

Mi papá nos decía, y también mi tía Felicidad, que para cortar o rozar hay que poner tal pie adelante cuando tal mano va adelante con el machete — sabemos que, si el machete está en la mano que despecha, asimismo debe ser la parada del pie, para que cuando salga el machete no coja el pie. Son técnicas de protección del cuerpo que se vuelven ritual, se vuelven performances (acto que se repite una y otra vez). Detrás de ello no solo hay una conservación de prácticas ancestrales sino de la vida misma, porque

el autocuidado en este contexto está en otra dimensión, donde no hay hospitales, carreteras rápidas, comunicación telefónica, etcétera. Es el cuidado y el conocimiento medicinal.

A la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales la recibimos cómo una oportunidad para activar las formas de enseñanzas que han sido individuales en un sentido más colectivo. Fue un espacio para entender otros procesos que vienen detrás. La falta de acceso que resultaba cruel despertaba unas curiosidades y motivaciones por el aprendizaje a tal punto que se aprendía a escondidas. Metodologías del aprendizaje ancestral, aprender sin hablar, sin preguntar, sin cuestionar. Porque detrás de ello había un cuido, un ocultamiento de la divulgación del saber respecto a todos los que pudieran escuchar las instrucciones. Eso implicaba tener capacidades para leer el lenguaje gestual de un mayor. Esta es una de las razones por las que no hay tantos escritos y por las que los mayores no solían escribir. La escritura es universal, pero el legado no, el saber no. No se podían tener manuscritos de los saberes en condición ancestral.

Cuando veían interés en un niño lo invitaban a sentarse a mirar. Cuando el viejo invitaba al niño era porque leía un llamado, le permitía entrar en su espacio y preguntar, porque antes de eso eran maltratados, escupidos por estar de preguntones, pues a que a los viejos no les gustaba que preguntaran. Para los mayores la etapa de niñez no es de fiar, porque sostienen que los niños no guardan secretos, que todo lo cuentan y puede traer problemas frente a sus métodos y actos de resistencia que consisten en el saber mismo dentro del territorio. La música tradicional, de Marimba, Bombo y Flauta tiene unos géneros que con el tiempo se han ido sorteando, pero han conservado unas formas muy machistas, sólo la hacían hombres, a las mujeres se les delegaba el

canto y el acompañamiento con el guasá. Por esta razón en la música ancestral la voz femenina ha sido la madre espiritual, la vida territorial. De la misma manera no era una música para niños, allí no cabían los niños, por eso ha carecido de representaciones y saberes en los niños.

SON MUCHOS ELEMENTOS DE CONSERVACIÓN Y PROTECCIÓN LOS QUE HAY DETRÁS DE UN LEGADO, PERO EN LA SOCIEDAD MODERNA CONTEMPORÁNEA SE VIENEN ENCONTRANDO LAS FORMAS DE CONSERVAR Y TRANSMITIR ESOS SABERES PARA QUE NO SIGAN DESAPARECIENDO, POR ELLO LA ESCUELA.

Para aprender a tocar un instrumento se requiere más que las ganas, hay varios conocimientos prácticos, teóricos y técnicos. Hay que conocer el material del cual está hecho. Esa materialidad es muy importante, porque el legado es especial. Pero ese conocimiento se alimenta de la experiencia vivida dentro del territorio. Cortar una palma para el horcón de la casa, para picarla y convertirla en una estera de piso, dormir en ella, quitarle la tripa de su interior y con ello hacer cabuyas para amarrar canoas. Cada palma tiene su función, no toda sirve para dormir ni para hacer instrumentos, hay una palma que produce rasquiña y eso hay que saberlo. No toda madera sirve para hacer el cuerpo de un Bombo, no todo cuero de animal sirve para los parches del Bombo. Hay que saber de carpintería, un buen músico tradicional debe saber construir el instrumento. Conocer la relación del instrumento con la espiritualidad de la comunidad. Los instrumentos son para momentos especiales, no en cualquier momento se tocan estos instrumentos, hay que esperar casi hasta un año para escuchar algunos instrumentos. El Bombo se toca

en diciembre y en las fiestas religiosas como las Patronales. El Bombo en nuestra comunidad no es un acompañante de la Marimba ancestral, porque esa Marimba ha sido sagrada, se despierta el miércoles Santo de cada Semana Santa y se acuesta el domingo de resurrección hasta el año siguiente. Este instrumento es asociado a espíritus encantadores como el Duende, criatura fantástica experta en música. Muchos de los mayores sabios, maestros de la Marimba, dicen que fueron alumnos del Duende, él les enseñaba a tocar de esa manera tan encantadora, a diferencia del Bombo que no se reconoce como un instrumento del interés de la criatura.

El canto ha significado una herramienta de resistencia y cohesión de nuestra comunidad, detrás de este hay un saber espiritual, un cuidado mutuo, un sentido de comunicación. Las composiciones musicales y de danzas corresponden a acontecimientos y experiencias vividas, se le canta al ratón, al sapo, al birimbí, al camarón, a la catanga, a la pepa de pan, a la piedra, al río, al bosque, al compadre y comadre, a los santos y a las almas. El legado ancestral se asume sin miedo ni pena. Las cantadoras no cantaban por superar una técnica vocal, cantaban para sanar, para convocar, para unir y para adorar al rey soberano. Ese legado de la voz se ha mantenido de generación en generación, en mi familia aún se mantiene y yo lo he llevado a otros espacios por fuera de mi comunidad bajo las condiciones del saber y el respeto que se merecen estas prácticas. Es así como llega la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales a Santa María de Timbiquí, Cauca, con la intención de aportar a la memoria, la réplica y conservación de los saberes ancestrales. El Bombo y la Marimba se juntan en este espacio en armonía con el territorio, con el permiso de los ancestros, porque el conocimiento se debe transmitir, pero el secreto no se puede revelar. Los tiempos de construcción de un instrumento no

son los tiempos de la comercialización, son los tiempos de los seres no humanos. De lo maduro de la palma, de la luna y la menguante, del secado de la palma, del secado de la guadua, del secado de la madera, del secado del caucho, del secado del cuero. Construir un instrumento tradicional demora hasta un año, porque los materiales hablan en su lenguaje de tiempo y espacio, ellos encarnan una energía espiritual territorial para poder dar los sonidos encantadores.

Detrás de cada legado hay una experiencia que va más allá de las técnicas y toques que se aprenden para tocar un instrumento. Es el hijo, el nieto o un recomendado quien tiene la magia y está llamado para que le sea transmitido ese legado.







ElAPV
CAUCA
Santa María
de Timbiquí

UNO APRENDE LIDIANDO CON LA MATERIA, NO HAY OTRA FORMA

Ericka Flórez

Yolanda Choís: Ericka, quisiera empezar preguntándote por ese impulso hacia lo colectivo. ¿Qué fue lo que te llevó a ti -y a quienes te acompañaban- a crear procesos como La Nocturna, el Atelier o la Escuela de Curaduría? ¿Qué ideas o necesidades motivaron que esos espacios existieran?

Ericka Flórez: Para mí fue muy emancipador, viniendo de las humanidades, descubrir la especificidad del arte como forma de conocimiento. Yo siento que su fuerza tiene que ver con que es un aprendizaje material y sensible. ¿Cómo se aprende lo material? A través de los sentidos ¿Y qué son los sentidos? El saber del cuerpo.

Entonces, en la academia todo eran temas, conceptos, categorías, ideas abstractas. Cuando empiezo a estudiar arte, empiezo a interesarme por el cuerpo, por la materia, por el espacio: ¿por qué algo es de un color y no de otro? Eso que aparecía en la superficie fue una revolución. Ahí entendí otras formas de aprender que tienen que ver con el aprender haciendo. Y, a diferencia de la Academia, en el arte eso es mucho más claro. Digamos que La Nocturna, El Atelier, la Escuela de Curaduría, las conferencias bailables, son una consecuencia de esa insistencia sobre ¿qué significa aprender desde lo material y lo sensible?

Y.C.: ¿Y eso cómo se fue materializando en tu práctica curatorial?

E.F.: Yo no decidí hacer exposiciones,

sino que ese fue el trabajo que empezó a aparecer. Al enfrentarme a ese reto de poner cosas en el espacio, siento que apareció en mi cabeza la definición de curaduría como algo completamente diferente a la experiencia que da la academia que es contenido y más contenido. Y creo profundamente que el arte produce un conocimiento diferente, y siempre me ha interesado saber qué tipo de conocimiento es ese. Y a veces, llego a una respuesta temporal: un conocimiento del cuerpo. ¿Y cómo es el conocimiento del cuerpo? Es un conocimiento que no se puede nombrar, no se puede medir y no se puede categorizar. Y esa rebeldía es otra forma de conocer.

En el arte estamos produciendo tipos de experiencia y cuestionando los códigos usuales a los que estamos acostumbrados para construir experiencia, porque hay unos formatos establecidos en el mundo. Para mí, el arte tiene que contaminar esos formatos, quebrarlos, porque es ahí donde realmente se produce una experiencia estética. No es por el tema, sino con qué tipo de experiencia estoy afectando el cuerpo. Si uno quiere un cambio de mundo, ese cambio tiene que ser epistémico, ontológico, y eso no sucede si no se afecta la manera en que están domesticados los sentidos en Occidente.

Y.C.: En La Nocturna, ese cruce entre conocimiento y experiencia se sentía muy fuerte. ¿Cómo surgió esa idea?

E.F.: Cali tiene una especificidad: aquí también se produce conocimiento en una fiesta, en un andén, pero todo eso viene de una reflexión que se conecta con las audiciones musicales. La audición es como una conferencia en la que hay música y te están contando los modos de producción de una canción o de un género específico mientras estás bailando. Y eso que parece tan anodino y folclórico para mí es profundamente político y epistémico.

Entonces, La Nocturna surge porque nos interesa pensar lo que pasa prosaicamente en Cali como formas de conocimiento, porque esas formas de conocimiento están atravesadas por el cuerpo, la música, el goce, la espontaneidad, la fiesta, la noche, y porque al pensar los formatos que le estamos proponiendo al cuerpo es que emerge la experiencia.

Y.C.: ¿Y cómo se conecta eso con el Atelier y tu interés en el enfoque Reggio Emilia?

E.F.: Con el Atelier entré en contacto con el enfoque Reggio Emilia gracias a una amiga psicóloga. A ella le impactó saber que este enfoque surge como una respuesta a lo que se reveló sobre el ser humano en las guerras. A mí me interesó especialmente una de sus hipótesis: ¿cómo crear un sistema educativo que no forme personas obedientes?, porque formar personas solo para obedecer es lo que lleva al fascismo, a las guerras.

UNA IDEA QUE ME MARCÓ ES QUE EL MAESTRO NO ES EL CENTRO DE LA INSTRUCCIÓN, SINO EL ESPACIO. EL TRABAJO DEL PROFESOR ES DISPONER UN ENTORNO QUE PROVOQUE EN EL NIÑO GANAS DE EXPERIMENTAR, NO IMPONER UNA CONSIGNA ESPECÍFICA. Y ESO, PARA MÍ, ES HACER CURADURÍA: PENSAR

CÓMO CON LA DISPOSICIÓN DE MATERIALES EN EL ESPACIO CREAS UN TIPO DE EXPERIENCIA.

Lo material también tiene agencia, habla y enseña. Si aprendés a escuchar esto, que está más allá de uno mismo, podés cuestionar el autoritarismo y darte cuenta que la otredad te está transformando. Entonces, el Atelier, no es una clase más, no es la hora de artística ni la tarde libre de los niños. Es un espacio de juego, de libertad y de experimentación con la materia, donde las maestras crean un currículo emergente a partir de la observación de lo que pasa.

Y.C.: En ese sentido, la Escuela de Curaduría también es una consecuencia de todas esas preguntas...

E.F.: Sí, total. Es muy frustrante enseñar curaduría en abstracto, sin que la gente se tenga que enfrentar a resolver problemas. La mayoría de curadores no dijeron: “quiero ser curador y entonces voy a estudiar curaduría y luego haré curaduría.” Eso es muy nuevo. Lo que pasaba antes era que había un hueco en la ciudad y alguien te ponía ahí, a resolverlo. Yo aprendí enfrentándome a problemas completamente desconocidos. Lo único que puedo enseñar es hacer preguntas mientras se hace. Afinar -cada vez más- la calidad de esas preguntas, su especificidad, su capacidad de abrir fisuras en los propios relatos. Y eso está ligado a cómo siento los espacios independientes, como lugar a dudas. Para mí, su naturaleza está en la urgencia de personas, que al responder sus propias preguntas, están creando una comunidad. No hay una relación binaria entre institución y público, sino que de alguna manera en los espacios independientes, los artistas están haciendo cosas auténticas para sus interlocutores.

Entonces, la Escuela de Curaduría es una pequeña micro comunidad con miras a que se vuelva una comunidad auténtica, que sienta que este espacio puede ser usado para responder sus propias preguntas y hacer cosas. En este proceso, han sido muy importantes la improvisación, la flexibilidad y el cultivo de la atención por parte de quién modera las sesiones. La idea curatorial empieza liderada por una persona propuesta por uno de los del equipo, pero el resultado final se vuelve una cosa medio coral, porque todo el mundo puso algo.

Y.C.: ¿Y cómo se estructura la Escuela de Curaduría?

E.F.: Pues al principio todos empezamos perdidos, no sabíamos cuánto tiempo iba a tomar cada exposición. Pero se fue dando una estructura casi mágica: cuatro sesiones. Como que en la primera sesión es como ¿para dónde va?, la segunda se contradice con la primera, en la tercera trae algo más enredado y en la cuarta algo milagroso pasa que todo se amarra

y a todos nos brillan los ojos. Y bueno, ha sido un poco como un aprendizaje en espiral, porque los estudiantes de la primera cohorte se vuelven profes de la segunda...

Y.C.: También has trabajado con comunidades en el Cauca y el Chocó. ¿Cómo se cruza ahí tu visión curatorial?

E.F.: La pregunta que más me importa, con la que me relaciono con el mundo, es ¿cómo construimos conocimiento? No puedo evitar que ese sea el eje conductor de lo que hago. Cuando tuve la oportunidad de entrar en contacto con el Chocó y con el Cauca, me enfrenté a una tensión con la mirada occidental de las artes plásticas y visuales que tiene una necesidad constante de fijar el pensamiento: en la escritura, en una imagen, en una obra. Si uno va con esa mirada a ver las artes plásticas y visuales de estos territorios, siempre los va a ver desde un punto de vista inferior al occidental.

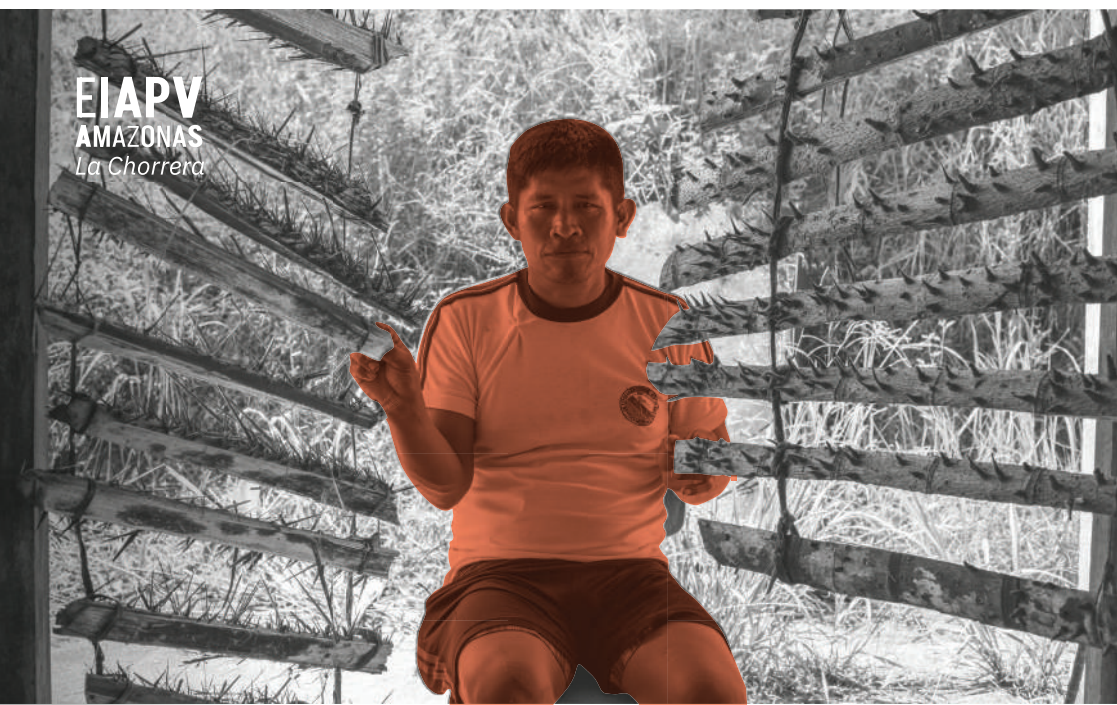
Entonces, yo lo que sentía era una intuición, necesitaba mostrar lo revolucionario de estos territorios en términos del pensamiento plástico, porque la plasticidad en estos contextos está en otro lado. La plasticidad está en la oralidad, en otras formas de habitar el tiempo, en maneras de pensar que no buscan representar, sino que se manifiestan mientras ocurren. Se manifiesta en los bailes, en la música, en cosas que son más performativas en el sentido de que no son fijadas. Son del acontecer, que van surgiendo y se van transformando mientras van existiendo. Un poco de esto puede estar condensado como en una curaduría de epistemología vibrátil.

Y.C.: Ya que mencionaste la escritura, nos hace falta abordarla como un aspecto clave de tu práctica. ¿Dónde se ubica en todo esto?

E.F.: Para mí, la escritura no es solo un lenguaje o un medio. Para mí, la escritura es mi modo de estar en el mundo. No sabría decir qué de lo que

hago no es escritura. La escritura es la forma en cómo traduzco a un lenguaje la vastedad de lo observado, y en esa traducción se crea algo nuevo: una negociación. Esa observación es fenomenológica: parte de mis propios procesos fisiológicos, mentales y emocionales. Cada palabra es una imagen corporal. Y por eso me interesa tanto la noción de traducción, porque todo lo que hemos hablado, sea curaduría, educación, escritura, son traducciones.

En ese sentido, yo siento que la gran sombrilla que abarca todo esto, es el concepto de mediación. La mediación es mi campo, porque me interesa estar observando las traducciones entre un campo y otro, entre un registro y otro, entre un universo y otro, entre una cosmogonía y otra, entre un sistema y otro. Observar, juntarlos y crear un mundo en el que pueda compartir el hallazgo que tuve. Yo siento que todo lo que hago es curar y ya decidí llamarle a todo, curaduría.



EIAPV
AMAZONAS
La Chorrera



EIAPV
PUTUMAYO
Sibundoy

¿CÓMO HACER UNA ESCUELA EN EL CAUCA? UNA EXPERIENCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO CONSTANTE Y CERCANO

Zona Centro, Sur, Macizo, Wampia

Eider Yangana, nomametaforas (Clara Melniczuk y Julián Dupont)

Eider Yangana: Mi participación en la EIAPV Cauca responde al llamado inicial de la compañera Yolanda Choís para construir la metodología de la Escuela Cauca, en las zonas Centro, Wampia y Macizo. La sensación de esta invitación fue la de hilar un compromiso político, histórico y de creación colectiva que se expande más allá de los límites administrativos. Las conversaciones compartidas en el marco de su recorrido territorial previo me permitieron afianzar la comprensión y el propósito de la escuela. ¿Cómo atender y entender los saberes y procesos artísticos que vienen caminando en el Cauca, teniendo presente que, cuantos territorios existan, existirán modelos y acciones de escuela?

nomasmetaforas: Nuestra llegada a la EIAPV tuvo mucho de aprender a hablar desde la equivocidad, aquel espacio en donde comprendemos que lo que compartimos son las diferentes formas de no entendernos, para desde allí empezar a hablar.

Desde un principio, era un reto complejo pensar cómo tejer resonancias con sistemas que no nacen como cadena de reciprocidades, sabiendo que la llegada de la institución trae históricamente consigo la paradoja de administrar desde el poder, muchas veces en detrimento de los procesos.

Pero en ese pueblo de procesos y conversas, habitan todavía los secretos de los muchos pueblos que anteceden su monoformación institucionalizada: antecediendo sus herramientas, su casa, y su haberse hecho un pueblo —uno solo. Desde esa perspectiva, y desde los procesos, ¿cómo no jugarle a la instrumentalización multicultural o a los índices de inclusión y visibilidad? ¿Cómo hacerle entender a la Institución que la lógica de administración del poder es otra? La complejidad de un contexto elaborando su sistema de pensamiento, su institucionalidad y su respuesta a sí mismo en la instrumentalización democrática del mestizaje hacia la blanquitud, dio por hecho, por bastante tiempo, que Humboldt tenía más en común como sistema de investigación que quienes mastican hoja de coca y caminan lagunas en un cosmo sentir que no es un tema, sino la vida como construcción de conocimiento. Y entonces... ¿eso es arte?, ¿tiene la necesidad de serlo?

E.Y.: El pensar conjunto se fortalecería con el primer encuentro asambleario, convocado por el equipo base de la Escuela en la tulpá de la UAIIN Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Este espacio contó con la presencia y participación de mayores, procesos y actores artísticos de las zonas Centro, Wampia y Macizo.

La presentación de la asamblea se planteó inicialmente en parejas y grupos de tres personas, donde cada grupo, luego de conversar entre sí, pudiera contar a la asamblea general no la propia experiencia, sino, en cambio la del otro, el proceso de cada uno y sus expectativas respecto de la Escuela. Sentimos importante este ejercicio para acentuar la escucha y proponer formas alternativas de enunciamiento colectivo. A la par de este ejercicio, se invitó, previamente, a que cada participante llevara a la tulpá un elemento simbólico que tuviera relación con su caminar territorial y creativo. Conforme se hicieron las presentaciones grupales, cada elemento fue dispuesto alrededor del espacio, buscando construir una constelación que permitiera reconocer las resonancias cosmogónicas y del saber hacer entre todos los compañeros. El relacionamiento territorial se iría entretejiendo en la palabra y la acción de los participantes.

nm.: En nuestro ir deshaciendo la proyección de lo que teníamos para dar, una madrugada entendimos que el ejercicio de hacer conocimiento desde el soñar excede lo que las pedagogías, desde su origen moderno, entienden por universidad, pero la apuesta de hacer conocimiento desde el soñar como universidad hace lugar a una conversación con el sistema de universidades, para hoy estar, en los marcos del sistema de educación nacional, diciendo: hay formas otras de eso que el sistema de educación nacional ha llamado investigación. Y, en esa sintonía, dar la conversa sobre lo que es el arte y qué es hacer conocimiento. Por ello, la pregunta hacia el arte se redimensiona hacia el saber desde los muchos pueblos; no siempre existiendo la palabra arte, así como no siempre existiendo la palabra ni la noción de naturaleza, entendida desde esa invención de lo humano para hacernos a la distancia de aquel tejido encantado que estas tierras cultivan. Y entonces; ¿tiene más sentido el que la naturaleza

sea un tema para el arte? Pero... ¿no es acaso que redefinir lo que llamábamos naturaleza cuestiona estructuralmente lo que es el arte, la pedagogía, o la investigación? Era más fácil hacer de todo un tema, que asumir el reto de un cambio estructural.

E.Y.: La temporalidad propia del palabreo, y el entrelazamiento y conexión de los elementos simbólicos detonaría inquietudes, dudas y propuestas, que permitieron revelar convicciones comunes, como por ejemplo la comprensión profunda del cuidado del agua en sus diferentes dimensiones. También, la necesidad de los pueblos ancestrales de seguir movilizando memoria colectiva, expresada en los rituales de armonización y sanación territorial. Se pudieron percibir también resonancias en torno a la reflexión de violencias de género en las comunidades indígenas y sobre apuestas pedagógicas itinerantes en artes visuales, que, desde diferentes colectividades, vienen llevando a cabo en territorialidades sincréticas.

nm.: Desde nomasmetaforas, en principio nos vimos sorprendidos al recibir la invitación para hacer parte de la EIAPV en el Cauca. Hasta ese momento, nuestra relación directa con la lógica institucional pasaba por una sensación de no tener lugar en estructuras jerarquizadas en las que la reciprocidad no era el horizonte posible. Por ello, como raíz, nos es importante nombrar el camino de relaciones a partir del cual llegamos a estar y hoy hacer parte. Fue nuestro querido amigo Eider Yangana, quien, en su rol de metodólogo, sugirió nuestro proceso para asumir el rol de pares locales de la EIAPV de la zona Centro, Sur, Wampia y Macizo en el Cauca. Y es que hay algo en el hacer relación que tiene un lugar inherente en la construcción de confianza, y con la llegada de la institución es importante avizorar que la administración del poder no deje a un lado el hacer relación; es a las relaciones que la anteceden

y componen, y no al lugar de poder que ésta inherentemente otorga. Es importante avizorar que su llegada no deformará la organicidad de la relación.

E.Y.: La relación entre colectivos floreció entre vínculos y desencuentros, contándonos de manera trenzada la resistencia y persistencia de cada uno de los procesos. Desenvolver poco a poco las insatisfacciones entre sí permitiría la confianza futura, para volver a conversar en la conciencia y posibilidad de percibirnos parte de un horizonte en común, más allá de sólo una apuesta institucional.

PARAFRASEANDO EL SENTIR DEL MAYOR LUIS YONDA: LAS VOCES ESCRITAS Y HABLADAS NOS DICEN QUE LA ESCUELA SIEMPRE ESTUVO, Y QUE ESTO ES UN TRABAJO DE LEGADO.

¿Cómo fortalecer las ofrendas y pagos entre pueblos diversos y revitalizar la lengua ancestral y natural? Preguntas resonantes entre los compañeros de **Mingas Prácticas Decoloniales**, el **Mayor Jair del territorio de Kite Kiwe** y los compañeros de **Willka Yaku**.

Siguiendo el hilo de la conversa, la compañera Natalia, del Colectivo Aquelarre, compartiría su experiencia en la creación de materiales educativos propios para hablar de derechos sexuales y reproductivos. Las compañeras Jenn Phuyuma, del consejo Willka Yaku, y Julieth Morales, artista de la comunidad Misak, manifestaron la pertinencia de crear espacios de identificación de la violencia del cuerpo femenino en territorios indígenas, como también de movilizar acciones de prevención y sanación. La palabra de Clara, aunada al tejido de palabra de las compañeras, nos habla de cuidar las orquídeas, las mentes sensibles, delicadas, fuertes

en sus vulnerabilidades. El compañero **Jorge Gómez**, del **colectivo intercultural Wipala**, se vincularía al ejercicio de co-creación comunitario manifestando cómo las prácticas artísticas son potenciales en el ejercicio colectivo de autorepresentación territorial.

El compañero **Alex Rodríguez**, dibujante y profesor de la Universidad del Cauca, preguntaría a la Escuela: si se piensa más allá de criterios institucionales, ¿sólo demarcará algunos municipios? Su planteamiento sería que los procesos invitados a la escuela no deberían ser representativos sino garantes de tejidos para ser más vinculantes y poder así subsanar tensiones. Esta necesidad primaria de amplitud de la EIAPV Cauca se sustenta en un contexto de precarización laboral creativa por parte de la institucionalidad cultural, debido en gran medida a su forma acotada de enunciación y de reconocimiento de las prácticas, saberes ancestrales, procesos comunitarios y artísticos en los territorios caucanos. En este momento se hizo imprescindible que la construcción metodológica se centrara en lo manifestado en la asamblea. La frecuencia de diálogo con las colectividades tendría que ser constante. La articulación de nuevos procesos a la escuela ayudaría a irradiar en territorialidades que no estuvieron en el palabreo inicial, como por ejemplo procesos urbanos periféricos y colectividades estudiantiles.

Estar Juntxs fue la apuesta metodológica que construimos con Julián y Clara, imaginando una forma de participación equilibrada y de incidencia fractal desde las colectividades hacia sus redes cercanas. El diseño estructural de la metodología fue planteado en tres fases: convocado en primera instancia a atender el llamado a fortalecer lo que venía caminando cada colectividad; en segunda instancia a entretener sus caminos, sugiriendo encuentros colectivos por

afinidades territoriales que lograran acciones conjuntas; y, finalmente, una tercera instancia que permitiera socializar las experiencias de fortalecimiento y entrecruzamientos en un diálogo de saberes de toda la EIAPV zona Centro, Wampia y Macizo.

La experiencia de avanzar con factores adversos de tiempo y de opacidad en la información institucional nos convocó a un ejercicio de imaginar una metodología flexible para el desarrollo de las fases, tanto en la frecuencia de las acciones como en los diálogos y vínculos internos que pudieran tejarse. Esta intención se multiplica en el gesto recíproco de los colectivos de irse adaptando en el camino.

nmm.: Hacernos territorio desde infraestructuras que anteceden estructuras es sabernos pedagogías del cuidado y los afectos, es levantar baldosas para saber que la tierra sigue emitiendo señas bajo la aparente, imperativa arquitectura colonial, es el silencio del secreto que no tiene a nadie por convencer. Encantar desde la tierra es sabernos abriendo escuela en la pirámide de Tulcán, el 21 de septiembre de 2024; apelando a sabernos cultura desde un sentir anterior a lo humano, esa cultura que compartimos con la nube, el colibrí y las hojas bajo la almohada.

Las colectividades caminamos hacia los volcanes y sus lagunas con el **Consejo de Mayores de los Nueve Picos Nevados**, caminamos como ese llamado a la cultura, en donde la estética se cuestiona a sí misma hacia formas otras de hacer territorio, que ya no son el recorrido expedicionario que nos tiene habitando un parque arqueológico en las formas del neoliberalismo, en los renglones etnográficos que juegan más a la justificación de sus disciplinas que a las fuerzas de un pueblo vivo. Llamar a la tierra bajo el cemento es dejar de hacer paisaje, para dejar crecer los montes, con esa junta de montes siendo la forma de arquitectura por venir; aquella que

nos dará una forma de baldosa que ya no tendrá que saberse baldosa, museo, computador, universidad, frontera, identidad, disciplina, o incluso arte. Al variar la imagen de lo que concebíamos como naturaleza, sabemos que el río es persona. Las leyes pierden su carácter antropocéntrico para pasar a entender que la fuerza de saber que el río es persona no está en considerarla al nivel de lo humano para hacerle digno de respeto y sujeto de derechos, sino saber que como humanxs debemos entender que, al poner el énfasis de la vida en la cadena de relaciones, las legislaciones exceden lo humano. A eso nos referimos con “legislaciones cosmomórficas”: un llamado al cosmos como una dimensión que amplía nuestro centro. A darnos, finalmente, a los humanos, los derechos de los ríos.

Resolver como subjetividad pudo ser la estructura de emancipación para los tiempos modernos, dado que, en ese mundo de objetos contruidos por la industrialización, el sujeto era el resquicio posible, la línea de fuga, el sujeto como protagonista del cambio por venir. Hoy nos preguntamos por eso que antecede al yo, por los muchos en mí, por la multiplicidad que hacen al nevado y a mi cuerpo una resonancia activa.

Sentimos con fuerza inusitada lo que ha empezado a mover la Escuela Itinerante de Artes Plásticas y Visuales. Agradecemos su visión y existencia. Sentimos, por ahí es.

Desde la primera reunión que tuvimos como equipo, imaginamos siempre cómo podríamos hacernos más, cómo los procesos del Cauca podrían pasar de ser 4 o 5 en foco, a ser muchxs en una primera versión de la EIAPV. En su momento, fue vital escuchar la voz del artista Alex Rodríguez, quien siempre hizo énfasis en la importancia del carácter vinculante de la Escuela, y ya, a partir del momento en donde tomó rumbo el traer a tantos procesos como pudiéramos, iniciamos las llamadas y



EIAPV
CAUCA
Centro y Sur - Minga

diálogos que finalmente se decantaron en trece procesos. **Colectivo Amapola**, que a partir de un laboratorio de creación colectiva e intervención gráfica hicieron una increíble xilografía de 2.40m x 1.80m relacionada con la junta de acción comunal del Barrio Tomás Cipriano de Mosquera. La **colectivx Aquelarre** propuso una serie de pertinentes encuentros dirigidos hacia el amor y las masculinidades desde perspectivas feministas. La **Casa Taller Sirirí** imaginó la fuerza de una articulación entre gráfica, textil y cuerpo hacia una sinergia ligada a la danza contemporánea. **Estudio Cenzontle** propuso una serie de potentes laboratorios enfocados hacia el diseño editorial interactivo con la comunidad Misak. **ParaVerteMejor** propuso una serie de talleres de experimentación audiovisual pensados desde la cosmotécnica y la ritualidad hacia la pertinencia de la digitalidad en nuestro contexto. El **consejo del territorio Kite Kiwe** planteó la siembra del agua enfocada hacia la vital protección de sus nacimientos en el territorio. **Minga Prácticas Decoloniales & Popayork** vivenciaron un caminar hacia territorio Quimbaya, desde donde se plantearon preguntas ligadas a la repatriación de estatuaria, fortalecimiento de dones y el acompañamiento legal a sus comunidades. Nosotros como colectivo llevamos a cabo un encuentro ligado a avizorar las lógicas patriarcales para no repetir las, junto con **Vilma Almendra & Manuel Rozenthal**, y un taller de sueños colectivos con hoja de coca y Andaki en la comunidad PuluLó, del Resguardo Indígena Puracé, acompañados por el Mayor Kaménts Luis Alberto Aguillón. El **Consejo Ancestral Willka Yaku** propuso sentidos palabreos desde un fortalecimiento de comunidades migrantes provenientes del Macizo Colombiano en la ciudad de Cali. La **Universidad Misak** llevó a cabo una serie de encuentros ligados al fortalecimiento de las narrativas de mujer desde la

música y consignas en serigrafía, con la artista Julieth Morales como formadora. El **Colectivo PAI**, desde su fortaleza territorial, llevó a cabo un proceso en la Vega y Wampia, ligado a diálogos para crear alrededor del fuego, decantando en intervenciones plásticas con la comunidad. El **Colectivo Wipala**, desde su tejedora experiencia, propuso una juntanza colectiva para llevar a cabo una propuesta de barranquismo, y el **Consejo de Mayores de los Nueve Picos Nevados**, desde la caminata hacia el Volcán Puracé y el Volcán Sotará, fueron articuladores vitales desde una concepción de armonización territorial para la EIAPV.

Tener siempre canales de conversación constante con cada unx de lxs colectivxs, unx a unx, fue vital en el sabernos llevando a cabo no un trabajo de campo, al ser importante (no sólo) cuestionar esos métodos, sino el irse desprendiendo de ellos, para irse haciendo como algo otro. Al empezar las conversas con las colectividades, sentimos, como contexto, que había desconfianza, concentración de narrativas, centralización de procesos y mucho desconocimiento entre ellxs. Era un reto pensar cómo podíamos llegar a simplemente coexistir. Y fue así como dilucidamos las tres fases de la Escuela. Era vital imaginar un momento inicial de fortalecimiento interno de los procesos, algo que tuviera sentido con lo que se venía caminando y con las lógicas habituales de concentrarnos en hacernos fuertes desde adentro —pero no solamente. A aquella lógica la denominamos fase uno [1]. Un espacio para que cada proceso planteara una acción o acciones en resonancia con el proceso que cada colectividad venía ya caminando.

Lo que pensamos como inédito venía en la fase dos [2]. Ésta consistía en un relacionamiento entre colectividades, con, idealmente, un mes y medio de encuentros entre sí, para, a partir de empatías orgánicas, fomentar

un compartir y acción conjunta. Nos emocionaba pensar en los entrecruzamientos de unas y otrxs, en algo de esas posibles juntanzas que no conocíamos hasta que se dieron. Se fue gestando entonces la empatía entre ciertas preguntas comunes para decantar en propuestas colectivas del encuentro. Las caminatas de armonización territorial devinieron la constelación que tenía sentido para cuatro de las colectividades, proponiendo inicialmente la subida al pico del Volcán Sotará como caminata y encuentro de prácticas entre colectivxs. A aquel grupo de colectivxs lo denominamos nodo 1. El fortalecimiento de perspectivas desde la fuerza femenina se hizo el tejido conceptual evidente para la juntanza del nodo 2, uniendo a cinco colectividades en ese horizonte. Y, finalmente, las prácticas urbanas se hicieron latentes en el sentido del nodo 3, juntando a cuatro colectividades. Lo que se buscaba en esta fase no era un tirar hacia donde mi proceso me llevaba internamente, ni buscar que mi proceso tuviera el protagonismo para convocar a lxs otrxs, sino más bien un buscar tejer alianzas desde las resonancias orgánicas entre los procesos.

Los tiempos presupuestales nos jugaron dificultades en la activación de esta fase 2, haciendo que se diera primero la realización de la fase 3, dejando para un momento posterior los encuentros de la fase 2.

Como fase tres [3] avizoramos un encuentro final, como cierre, en la laguna de Pozo Azul, aguas termales del Volcán Puracé. El 21 de diciembre de 2024 subimos en chiva, saliendo a las 6 de la mañana desde la Facultad de Artes de la Universidad del Cauca hacia Salinas, para tomar camino hasta Pozo Azul. Los Mayores Andrés Mapallo, del Pueblo Kokonuko, el Mayor Luis Yonda, del Pueblo NASA, y el Mayor Anselmo Tombé, del Pueblo Misak, nos guiaron hacia la burbujeante laguna, en donde una a una las colectividades ofrendamos

a las aguas de Pozo Azul. La posterior conversa entre procesos nos tuvo hasta entrada la noche, escuchando a todxs y cada unx sobre la respectiva fase 1 de cada colectividad y su sensación en relación a la EIAPV. Entendimos que la legitimidad de los procesos no dependía de la llegada de la Institución, pero en la EIAPV encontramos un conector genuino hacia la amplificación de frecuencias para tejer resonancias y juntanzas que, sin aquella constelación, no se hubieran dado ni hubiesen llegado a ser. Entendimos que la importancia de la EIAPV en el tejido de las Artes Plásticas y Visuales en el país será la fuerza de la conversación estructural por venir.

¿Cómo hacer posibles las alianzas, migraciones e intercambios entre las Escuelas de las diferentes regiones del país, para convertirlas en sinergias interregionales? Da alegría tan sólo imaginarlo.

E.Y.: Atender y entender lo mandado en los espacios asamblearios de la escuela alentaría la posibilidad de vincular nuevas colectividades, hasta ser un total de trece. En la construcción de la estructura metodológica, agradezco profundamente a Julián y a Clara por la convicción de escucha y constante retroalimentación, brindando una correspondencia afectiva donde el estar juntxs se podía dilucidar. Articulando nuestros roles de metodología y pares locales, hicimos de la comunicación con los colectivos una apuesta del cuidado, pulso que se siente en la forma cercana de hablar, de imaginar entre todxs cómo superar factores adversos. Mi labor en la escuela finaliza con la entrega del documento metodológico EIAPV Cauca, zona Centro, Wampia y Macizo.

En el cierre de la escuela Cauca, la coordinación me invita nuevamente a acompañar las actividades de la fase 2, las cuales fueron postergadas por ajustes institucionales. Debido a un corte considerable de las actividades, entre

la finalización de la fase 3 y el retomar de las actividades de la fase 2, se hizo palpable la necesidad de volver a enlazar afectivamente la intención de la escuela, refrescar la dinámica de los nodos y lograr una comunicación conjunta con el equipo de Cinecultivo (en su labor de producción) para poder brindar información articulada a todxs los colectivos. En este sentido, mi acompañamiento fue el de dinamizar las últimas actividades y hacer el informe de cierre metodológico.

El retomar la comunicación con cada uno de los colectivos y procesos fue enriquecedor, porque me permitió reconocer el desarrollo de sus prácticas en relación con la propuesta metodológica, avizorar los retos, las potencias adquiridas, las inquietudes

y recomendaciones respecto a la escuela. La primera actividad, en el marco de la fase 2, fue acompañar el nodo 1, conformado por el colectivo intercultural Wipala y el colectivo Amapola. Los compañeros realizaron un espacio de conversación entre procesos artísticos urbanos, en el marco de la programación interna del colectivo Amapola. Cabe recalcar que uno de los factores de inconformidad con la escuela por parte de los colectivos fue el cambio de fechas de las actividades acordadas y su correspondiente acompañamiento logístico y presupuestal. En el caso del nodo 1, la decisión de Wipala de articularse a las dinámicas previas de Amapola obedeció justamente a encontrar una fecha acorde

para ambos, donde la sinergia del encuentro fuera el taller artístico como punto de convergencia. El carácter intergeneracional de los participantes, tanto en la exposición y en los talleres gráficos como en el conversatorio, era notorio, destacando la presencia de jóvenes grafiteros, muralistas, estudiantes de artes, maestros, egresados universitarios, visitantes y personas del mismo barrio. En el conversatorio del espacio se destaca un enunciado común: que los procesos urbanos son igual de importantes que los recorridos territoriales al tener formas alternas de comunalidad, que el oficio artístico es para todos, y que la resistencia se expresa en las diferentes temporalidades de los procesos.

Continuando el acompañamiento de la fase 2, hubo dificultades para ajustar las fechas de encuentro entre colectivos. Sin embargo, pudimos sostener la intención de hacer el recorrido territorial a la laguna de la Orqueta, en Wampia, contando con la participación de Pai, nomasmetaforas, Taller Sirirí, Willka Yaku, el Consejo de Mayores de los Nueve Picos Nevados y la Universidad Misak. Lo que en un momento fueron los nodos Macizo y Wampia se fusionaron como Nodo 2.

**EL DIÁLOGO CERCANO PERMITIÓ
TEJER LAS VOLUNTADES ENTRE LAS
COLECTIVIDADES Y LOS MAYORES
QUE NOS ACOMPAÑARON PARA
ABRIR CAMINO,**





**EIAPV
CAUCA**

Abriendo escuela en
la pirámide de Tulcán,
Popayán, el 21 de
septiembre de 2024

agradeciendo de antemano a la **Mayora Josefa**, al **Taita Anselmo** de la comunidad Misak y al **Mayor Luis Yonda** de la comunidad Nasa por guiar el caminar y el aprendizaje de pagamento territorial. La experiencia de ir a la laguna, sentir su presencia en diferentes dimensiones, se hizo manifiesta en las ofrendas que entregamos a ella y en la fuerza insospechada que queda en cada unx de nosotrxs cuando lo recordamos y revive el asombro.

En esta parte del cierre metodológico, la escuela acompañó a Cenzontle en la socialización de su proceso en el Colegio Mama Manuela, en Wampia. Quedaba pendiente una última fecha a realizarse

como nodo 3, entre los compañeros de Mingas Prácticas Decoloniales y el Mayor Jair de Kite Kiwe.

Un sentir, en relación con las conversaciones del nodo 1 y 2, orientó que era imprescindible conocer entre todxs la experiencia y práctica que cada colectivo desarrolló en la escuela. Por este motivo, junto a los compañeros de PAI, convocamos una fecha alterna de socialización general y olla comunitaria en la Facultad de Artes de la Universidad del Cauca. La apuesta metodológica estuvo enfocada en realizar una exposición de los procesos con un tiempo definido y equilibrado para cada unx. Este encuentro fue muy valioso en tanto

se lograron articular lxs compañerxs de Aquelarre y Para Verte Mejor, quienes, por fechas cruzadas, no habían participado de los nodos realizados. Esta socialización general de colectivos fue importante, ya que se percibieron resonancias en forma de preguntas, relacionadas con la pedagogía artística, con la identidad y las diferentes temporalidades de los procesos, sobre el cuidado individual y colectivo, el cuidar la confianza y atender al llamado para que lo que se tejió en la escuela permanezca.

La última actividad de la escuela Cauca fue convocada por los compañeros de Minga Prácticas Decoloniales. Como precedente, la articulación previa de los

compañeros de Minga con el Mayor Jair no fue posible debido al cruce de fechas y a la indisposición del mayor por el cambio de los tiempos acordados para las actividades en las fases previas de la escuela.

El espacio de socialización y palabreo en Popayork contó con la participación de lxs compañerxs de Cenzontle, Taller Sirirí, PAI, Cinecultivo y Aquelarre. En la jornada de la mañana caminamos hacia la cascada de Clarete para hacer ofrenda al espacio territorial. Después del almuerzo, los compañeros de Minga nos contaron de su proceso, del espacio de Popayork y, posteriormente, nos invitaron a un palabreo. En la jornada de la tarde-noche compartiríamos experiencias sobre nuestro proceso realizado en la EIAPV Cauca, debatiendo en diversidad de posturas sobre las apuestas a futuro de nuestras prácticas artísticas, reconociendo el reto de sostener el diálogo intergeneracional y de asumir nuestra voz personal y colectiva en el territorio, tramitando lo que nos indisponen entre procesos.

A modo de cierre de este informe, hago extensivas dos preguntas recurrentes, hechas por los colectivos participantes de la EIAPV Cauca, zona Centro, Wampia y Macizo: ¿Cómo prever con antelación los tiempos burocráticos para que los tiempos de la palabra y acción de la escuela sean los adecuados? Esto en la necesidad de cumplimiento de la palabra con los actores territoriales, cuidando el tejido relacional y sus dinámicas internas. En el acompañamiento de la coordinación de la EIAPV,

¿CÓMO MANTENER LA FLEXIBILIDAD EN EL DESARROLLO DE LAS ACCIONES Y, A SU VEZ, HACER UN SEGUIMIENTO CONSTANTE DE LOS PROCESOS?

LA ESCUELA COMO FORMA DE CONSPIRACIÓN AFECTIVA

Conversación con Mariana Murcia, Diego García, Santiago Pinyol y Sebastián Cruz (Laagencia)

Yolanda Choís: Empecemos por el origen. ¿Cómo nació *Laagencia* y cómo fue el proceso para la creación de todo ese trabajo que desarrollaron a manera de escuelas, de prácticas artísticas, de prácticas pedagógicas?

Laagencia: Antes de tener un espacio independiente, éramos un colectivo, un grupo de estudio entre amigas que se reunían todos los viernes a leer juntas. De esas conversaciones -marcadas por el interés en prácticas post-estudio, crítica institucional y otros debates que circulaban en ese momento- nació la idea de abrir un espacio propio. Así surgió *Laagencia* que fue el inicio de lo que más tarde se convirtió en la escuela. Lo primero que hicimos fue organizar *Laagencia* como un espacio de exposición. Pero rápidamente empezaron a pasar muchas otras cosas: no solo muestras individuales en Bogotá, sino también un programa de residencias y distintos formatos de encuentro. Este espacio tuvo una programación increíble y bien intensa durante casi tres años, fue un gran momento de efervescencia. Pero después de ese tiempo, sentimos el agotamiento. Estábamos mamadas. Sentimos la necesidad de hacer una pausa para repensar el proyecto y preguntarnos qué otras formas podía tomar. Hicimos una revisión honesta del proyecto: o se acababa, o encontrábamos otra forma de seguir. Y fue en esa conversación donde surgió la idea de pensarnos como un espacio sin espacio físico.

En ese momento nos dimos cuenta que nuestras conversaciones eran ya muy diferentes, porque estaban atravesadas

por la experiencia de haber abierto un espacio cultural, de haber tejido una red con otros espacios y residencias, de haber viajado por Colombia y conocido otras formas de hacer. Todo eso nos transformó. Y ahí hicimos clic, entendimos que esa conversación no podía quedarse solo entre nosotras. Sentíamos que lo que estábamos hablando -que eran muchas cosas al mismo tiempo- necesitaba abrirse, compartirse, volverse una conversación con otros.

Nosotras ya habíamos hecho una propuesta para un encuentro en Medellín, que se llamaba *Escuela de Garaje*, que era como una escuela móvil. Entonces, esa escuela no tenía una temática, era un espacio para probar formatos, colaboraciones, maneras de encontrarnos. Por eso la llamamos “beta”, porque era una especie de versión en prueba, un antes de. Más que centrarnos en un tema, lo que queríamos era ensayar formatos, invitar a personas con las que deseábamos trabajar, activar formas distintas de aprender juntas. Esa experiencia fue el germen de lo que luego serían los otros volúmenes de la *Escuela de Garaje*. También pasó que justo cuando el espacio físico de *Laagencia* se acabó en 2013, hicimos una residencia que fue muy importante para nosotras: *Walking Seminar* -o el seminario andante- en *Beta-Local*, en Puerto Rico. La residencia consistía en caminar durante tres semanas por la costa de la isla y compartir conocimientos. Ahí conocimos a la gente de *Beta-Local* a quienes seguíamos desde que arrancó *Laagencia* y éramos bien fans.

Y.C.: Y esa experiencia con *Beta-Local* ¿qué aprendizajes les dejó?

L.a.: *Beta-Local* tenía un programa que se llamaba “La Iván Illich”, que era una escuela hecha por y para la comunidad, por el barrio. La gente se animaba a enseñar lo que sabía y a buscar cómo aprender lo que querían. Era una escuela de saberes populares y *Beta-Local* ofrecía el espacio para que eso ocurriera.

Cuando llegamos, lo único que tenían era una cocina y una biblioteca. Nos conectamos de inmediato con una pregunta que ellas planteaban: ¿qué tipo de espacio cultural necesita San Juan? Ellas mismas se preguntaban si tenía sentido seguir apostándole a un espacio de exposiciones. Sentían que ese modelo ya no respondía a las prácticas ni a las necesidades del lugar, y se volcaron más como un espacio comunitario y de educación. Para nosotras fue muy potente ver eso expresado con tanta claridad. Resonó profundamente con lo que veníamos viviendo. Y así arrancó esa escuela en *Beta-Local*, que duró un mes. Entonces, en 2013 fue la residencia de *Walking Seminar* y fue también la primera Escuela de Garaje Vol. Beta.

Y.C.: ¿Cómo fueron esas primeras escuelas que organizaron?

L.a.: La manera de hacer las escuelas, cambió un poco la estructura del colectivo o del tiempo que le dábamos al proyecto, porque de repente las escuelas sucedían cuando teníamos fondos para hacerlas. Teníamos temporadas de aplicaciones para buscar los fondos y luego sabíamos que durante tal mes, en tal año, le podíamos dedicar la atención a eso. Y el resto del tiempo de nuestras vidas podríamos freelancear en otras cosas.

En Bogotá hicimos 4 escuelas: *Escuela de Garaje Vol. Beta*; *Escuela de Garaje. Lo Común*; *Escuela de Garaje. Volumen Fábrica de conocimiento*; *Escuela de Garaje Vol. Intemperie*, pero ahí depende un poco lo que consideremos escuela, porque

también están otros proyectos como *Llama Azul* e Índice. Luego, hicimos una residencia en el Banco de la República, en *El Parquero*, y eso fue una locura, porque tenía escuela, exposición, video arte, cineclub. El componente de escuela estaba en que todas las semanas teníamos un taller diferente.

Luego vino el *Salón Regional* donde desarrollamos la *Escuela de Garaje: Volumen Fábrica de Conocimiento*, que es el proyecto más grande que hemos hecho. Involucró un proceso de investigación, producción curatorial, realización pública y un componente editorial que nos tomó casi tres años de trabajo. Fue un proyecto de gran escala que exigió muchísimo de nosotras. Y justamente a partir de ese agotamiento surgió una nueva necesidad: hacer una escuela con lo mínimo. Nos preguntamos: ¿qué es lo esencial para que exista una escuela? Y la respuesta fue clara: gente. No se necesita más que eso. Y ahí diseñamos *Escuela de Garaje Vol. Intemperie*, una escuela libre, en espacios públicos. Adoptamos esa condición de estar al aire libre como una pedagogía y una metodología en sí misma. Durante ocho fines de semana activamos distintos lugares de la ciudad y propusimos la escuela como una especie de asamblea, en donde el grupo decidía la programación a partir de un banco de proyectos que construimos en relación al espacio público.

Y.C.: ¿Qué sensación o motivación guiaba ese hacer? ¿Qué tipo de pensamiento estaba detrás de esas formas de escuela que propusieron?

L.a.: Nosotras todo el tiempo estuvimos trabajando desde una apuesta divergente a lo que ocurría en las becas y los formatos institucionales. Lo que proponíamos era raro para ese contexto: nuestros formatos eran muy flexibles y móviles, poco estandarizables. Nunca funcionaban con una lógica fija.

A VECES NOS PREGUNTÁBAMOS: ¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE ESTAMOS PONIENDO EN JUEGO EN ESTAS ESCUELAS? ¿QUÉ QUEREMOS APRENDER? ¿QUÉ QUEREMOS ENSEÑAR? ¿QUÉ QUEREMOS PONER EN COMÚN?

Y LO QUE MÁS RECORDAMOS, LO QUE SIEMPRE ESTUVO AHÍ, FUE EL ENCUENTRO. ENCUENTRO DE PERSONAS, DE SABERES, DE CONOCIMIENTOS. ESO ERA LO CENTRAL. ES MUY INTERESANTE VER CÓMO ESAS PRÁCTICAS HAN PERMEADO LO QUE SEGUIMOS HACIENDO HOY, CADA UNA DESDE SU LUGAR, DESDE SU PROPIA LATITUD.

Mirándolo ahora con más distancia, sentimos que sí había una visión amplia, una especie de ojo de águila que nos permitía intuir que lo que hacíamos tenía sentido. Que la palabra escuela nos quedaba bien, pero no por su forma tradicional, sino por esa posibilidad de expandir el conocimiento entre todas, de encontrarnos, de estar en relación. Nuestras escuelas siempre fueron muy abiertas. Había esa promesa o ilusión de que cualquier persona podía sumarse y juntarse. Teníamos claro que no queríamos una escuela para artistas, ni una escuela de arte. No buscábamos que el objetivo fuera producir exposiciones ni objetos. Esa decisión fue fundamental para que la propuesta se mantuviera abierta a otras disciplinas y a personas que no venían del mundo del arte. De hecho, en nuestras conversaciones hablábamos de todo menos de arte.

En algunas ocasiones sí probamos con grupos cerrados, como en la *Escuela de Garaje. Lo Común e Intemperie*. En estos casos hicimos convocatorias abiertas,

invitando a quien quisiera unirse. El espíritu de esas convocatorias respondía a una frase que usábamos mucho: *“hacemos de todo, pero no de cualquier manera”*. Era nuestra forma de decir que cualquier saber o disciplina era bienvenida, siempre que hubiera una pregunta, una disposición, un deseo de estar.

Claro, esas convocatorias circulaban sobre todo por nuestras redes que muchas veces estaban compuestas por artistas, arquitectos, diseñadores, gente del ecosistema cultural, pero también llegaban a otras personas. A veces aparecían participantes inesperados. Alguien que decía: “lo vi publicado en tal lugar y sentí que quería venir”. Y eso para nosotras era muy potente: que la escuela pudiera convocar sin tener ni pedir credenciales.

Y.C.: En algún momento ese trabajo las llevó a recorrer el país. ¿Cómo fue ese proceso y qué encontraron?

L.a.: ¡Guau!... Sí, esa investigación fue increíble. Decidimos aplicar al Salón Regional con la propuesta de transformar ese espacio -que da cuenta de la producción artística a través de exposiciones- en una escuela. Queríamos expandir la noción de “región”, no como un límite en el mapa, sino como un territorio que se construye a partir del intercambio de conocimientos, de encuentros y de afectos.

Esa propuesta nos permitió hacer una investigación amplia por varias ciudades: Tunja, Sogamoso, Popayán, Pasto, La Tebaida, Manizales. La metodología era muy informal: empezábamos por las escuelas de arte, hablábamos con estudiantes, profesores, artistas. Y en ese recorrido nos dimos cuenta de que muchas -no todas, pero sí una buena parte- seguían funcionando bajo los cánones clásicos de la historia del arte.

A partir de esas conversaciones íbamos trazando un mapa de experiencias.

Muchas veces, lo que encontrábamos eran proyectos educativos montados por artistas y colectivos en espacios independientes que trabajaban la intersección de arte y educación. Y ahí se confirmó algo que ya intuíamos: la mayoría de artistas en Colombia trabajan en educación, en mediación, en acompañamiento comunitario. Los artistas que trabajan produciendo objetos y exponiéndolos, como suele imaginarse el arte contemporáneo, son muy pocos, es una minoría. Lo que nos interesó fue entender esa realidad no como un “trabajo paralelo” al arte, sino como parte del arte mismo. Nos empezamos a mover en un territorio donde la frontera entre arte y educación se difumina. Donde la práctica artística es también pedagógica, situada, afectiva. Y donde esa mezcla no es un déficit, sino una potencia. Esa reflexión se conectó con un texto que nos marcó mucho: *La materia oscura del arte contemporáneo* de Gregory Sholette, que tradujo Jimena Andrade con sus estudiantes en la Javeriana. Sholette dice que el campo cultural funciona como el universo: lo visible, lo que sabemos, lo exitoso, las exposiciones, son apenas el 4%. El 96% restante -la “materia oscura”- es invisible, no sabemos bien cómo funciona, ni dónde está, ni qué hace, pero sostiene todo lo demás, sostiene el universo.

NOSOTRAS NOS IDENTIFICAMOS CON ESA IDEA. LO QUE SOSTIENE EL CAMPO ARTÍSTICO EN COLOMBIA ES ESA MATERIA OSCURA: ARTISTAS QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN, EN REDES AFECTIVAS, EN LO COTIDIANO, EN LO NO ESPECTACULAR.

Entonces, nos interesó darle visibilidad a esa realidad, porque seguimos destinando muchos recursos a la producción de objetos y exposiciones, cuando la mayoría de los artistas están haciendo otras cosas. ¿Y si usáramos

ese esfuerzo en producir conocimiento, en circular agentes, en conectar puntos y prácticas? Así fue como descubrimos que lo que más resonaba en la investigación eran los parches que sostienen y conectan. Y en cada ciudad buscábamos justamente eso: personas y espacios que ya estaban haciendo escuela, aunque no lo llamaran así. Con esos parches se centró la investigación y con ellos replicamos un formato que habíamos desarrollado en nuestras escuelas: el banquete. El banquete era una metáfora, un espacio para compartir -no necesariamente comida- sino música, libros, referencias, películas, citas. Siempre terminábamos haciendo ese banquete con el parche local que había sido referenciado.

Y.C.: Más allá de los proyectos específicos, parece que la escuela se convirtió en una forma de vida, una práctica artística, incluso una manera de estar juntas. ¿Qué significó y qué sigue significando hoy para ustedes hacer escuela? ¿Cómo ha transformado su forma de crear, de vincularse, de habitar el arte?

L.a.: Sí, totalmente. En algún momento había un afiche grande en *La agencia* que decía: “No es gestión, es arte”. Y Excel es arte. Todo lo que hacíamos lo entendíamos como práctica artística, y lo seguimos viendo así. La escuela no fue una herramienta para llegar a otra cosa, la escuela fue y sigue siendo nuestra práctica artística, y también nuestra práctica colectiva.

Cada vez que hacemos una escuela, volvemos a preguntarnos cómo va a ser, con quién, en qué lugar, qué necesita esa experiencia. Ya no es algo cerrado dentro de un colectivo: cualquiera de nosotras puede iniciarla en cualquier sitio. Es una forma de creación viva, que se adapta y se expande.

Con el tiempo, también aprendimos a darle mucho crédito a los agentes no

humanos: el territorio, el paisaje, los fermentos, las levaduras. Eso empezó en la pandemia, cuando hicimos la Escuela de Fermentos -una desde Rotterdam y otra desde acá- y comenzamos a pensar en los aprendizajes que vienen del microcosmos, de la descomposición y la transformación. El fermento se volvió una metáfora muy potente: desarma estructuras, cultiva nuevas formas de relación, de saber, de vida.

Y todo eso ha sido también un espacio de afectos, amistad, familia. La escuela es una excusa para vernos, para cuidarnos, para sostener proyectos de vida. Somos amigas, y esa red de cuidado es también parte de lo que el proyecto hace posible. Darle crédito a eso es muy importante como también han sido elementos claves: la democratización, la horizontalidad, la deshumanización, los saberes situados y el aprender a perder un poco el control. Un poco como una idea de anarquismo, porque aquí no había un currículo que es como todo el tema del saber oficial en arte. Era una forma de desobediencia frente al saber oficial, pero también una forma de escucha muy radical. Es una idea realmente muy sencilla -o esencial- que nos ha llevado mucho tiempo.

Así que hicimos muchas cosas, hicimos magia con muy pocos recursos y para nosotras eso es arte. Es lo que hoy sigue haciendo sentido.

Y.C.: ¿Y qué impacto tuvo todo esto en ustedes como artistas? ¿cómo los transformó individualmente?

L.a.: Mari dijo una vez algo que nos marcó a todas: *“yo no voy a hacer ninguna maestría, las Escuelas han sido mi maestría”*. Y lo dijo con una convicción tan profunda que se nos quedó grabado. Después sí hizo una maestría en Europa, pero eso que dijo se volvió una verdad absoluta, porque para muchas de nosotras la escuela ha sido y sigue siendo una forma muy intensa de formación. En lo institucional eso ha sido un problema -sobre todo en procesos de contratación, por no tener una especialidad o maestría formal- pero para nosotras es clarísimo: esa fue nuestra maestría. Una maestría en trabajar con otros, en dialogar, en aprender a escuchar, en inventar mecanismos sencillos que nos respondan preguntas. La escuela ha sido esa hoja de ruta hacia un proceso profundo de desaprendizaje de lo que es la práctica artística, sobre el conocimiento, el lenguaje, los valores, la descentralización y de la toma de contacto con el territorio y los saberes situados. Nos gusta pensar la escuela como una inteligencia colectiva, una memoria. Y también una manera de integrar afectos en nuestras prácticas. Fueron muchos años de trabajo en colectivo, no sólo en términos de proyectos, sino de vínculos. Hoy sentimos que llevamos un pedacito de cada una en lo que hacemos, que lo aprendido juntas sigue latiendo en nuestras formas de estar en el mundo. Nos sentimos muy vivas, cada una con un poquito del otro en el cuerpo. Y eso, para nosotras, también es hacer escuela.



EIAPV
AMAZONAS
La Chorrera,
Pueblo Uitoto

EIAPV
PUTUMAYO
Puerto Asís

BREVES RESEÑAS DE QUIENES PARTICIPAN EN ESTA PUBLICACIÓN

Alexandra Idrobo, artista visual de Cali, su trabajo se ha desarrollado en conexión con la memoria del palenque de Monte Oscuro, conocido como Puerto Tejada, municipio del norte del Cauca, su lugar de ascendencia. Recorre la historia y el recuerdo a través del lenguaje visual (fotografía, pintura, video) para generar reflexiones sobre la pertenencia. En la Escuela Itinerante, coordinó diferentes puntos, acompañando a la Escuela de La Balsa, a la colectiva de Las Renacientes y a la de Monte Oscuro, en Puerto Tejada, Guachené y Yarumales, durante el año 2024. Posteriormente, trabajó en el equipo de coordinación de la Escuela durante el primer trimestre del año 2025.

Angélica Ramírez Mendoza, es Licenciada en Artes Visuales. Le interesan la relación entre la cultura y la naturaleza, la animación, la ilustración, el dibujo botánico y el tatuaje. Es cofundadora de la corporación La Isla en Vela. En la Escuela Itinerante, se encargó de articular las escuelas territoriales de agosto a diciembre de 2024 y, posteriormente, de coordinar toda la escuela de enero a marzo de 2025. www.laislaenvela.com

Casa Futura, estudio de diseño y risografía de las artistas Sara Martínez y Ser Lasso. En su IG se puede leer: «Somos más que imprenta Riso. Estamos imprimiendo el futuro». Su apuesta editorial abre el espacio a escritores trans, maricas y personas negras. Desde el año 2022, desempeñan su labor como estudio. En la Escuela, fueron metodólogas en Buenaventura, en Chocó fueron formadoras y, editaron e imprimieron la publicación Poemas Solares de la Escuela del Caribe.

Cristina Ramírez Mendoza, es arquitecta y gestora cultural, y es cofundadora de la corporación La Isla en Vela. Su trayectoria profesional abarca diversos intereses, que

van desde la bioconstrucción y la fabricación digital hasta la visualización y gestión de la información, así como la dirección y coordinación de proyectos. En el marco de la Escuela Itinerante, ha desempeñado múltiples funciones: comenzó como metodóloga en la Escuela Amazonia, después se encargó de la producción en el Trapecio Amazónico y, en 2025, ocupó la producción general de la Escuela.

Eblin Grueso, es artista plástico, educador y gestor cultural. Concibe el cuerpo como un espacio de resistencia, memoria y reflexión. Su trabajo aborda temas como la memoria, el cuerpo, la violencia y la resistencia, y utiliza medios como la performance, la escultura, la fotografía, la gráfica y la instalación. En el marco de la Escuela Itinerante, fue coordinador territorial en varios puntos del Cauca, tanto en el norte como en la zona del Pacífico. Se encargó de supervisar de cerca los procesos de la Escuela de Santa María de Timbiquí y de La Sierpe en Puerto Saija.

Eider Yangana, es maestro en artes plásticas, danzante, docente y gestor cultural. Perteneció al resguardo ancestral Yanakuna de Rioblanco, Sotará (Cauca). Su trabajo se centra en el cuerpo y se manifiesta a través de la performance y la instalación, abordando la memoria colectiva y la tensión de los discursos hegemónicos de poder desde una postura crítica y de diálogo intercultural. Eider es director de la plataforma Yanacroma Cuerpo Colectivo, donde moviliza procesos creativos transdisciplinarios. En el marco de la Escuela Cauca 2024, se desempeñó como metodólogo de la zona centro y sur, en los territorios de Wampia, el Macizo y Popayán.

Ericka Flórez, es curadora, editora y escritora. Estudió Psicología y se especializó en Historia y Teoría del Arte Moderno y Contemporáneo. Cofundó, junto a Mónica

Restrepo, Hernán Barón y Herlyng Ferla, el colectivo La Nocturna. Cofundó con Herlyng Ferla La Casa en el Aire, un espacio de experimentación artística para niños y jóvenes inspirado en la metodología Reggio Emilia. Desde el año 2022, realiza la dirección curatorial del espacio *lugar a dudas* en Cali.

Germán Ávila, es diseñador gráfico con interés en la ilustración, la identidad visual, el diseño editorial y la museografía. Ha explorado el diseño como proceso para fomentar encuentros y conversaciones en una comunidad en torno a la memoria y la creación colectiva. Ha llevado a cabo estas experiencias con el enfoque étnico del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica), con líderes y lideresas de Bojayá y Río Sucio (Chocó) y con los cuatro pueblos indígenas de La Chorrera (Amazonas). También ha apoyado varios procesos de creación gráfica con colectivos u organizaciones como Endémico Andino, Grupo Siringa y Feral EVZ. En la Escuela fue uno de los formadores para los cuatro pueblos de La Chorrera, Amazonas.

Herlyng Ferla, es maestro en Artes Plásticas. Su trabajo artístico se centra en la escultura y sus vínculos con otros medios y disciplinas. Cofundó, junto a Ericka Flórez, Mónica Restrepo y Hernán Barón, el colectivo La Nocturna. Junto a Ericka Flórez, fundó La Casa en el Aire, un espacio de experimentación artística para niños y jóvenes inspirado en la metodología Reggio Emilia. Ha desarrollado proyectos y colaboraciones en museos e instituciones culturales, así como en procesos comunitarios, alternando su práctica artística con la pedagogía y la investigación. En la Escuela Itinerante, fue uno de los formadores para La Chorrera, Amazonas y Putumayo.

Laagencia, es una oficina de proyectos de arte que promueve la investigación y procesos en el arte + educación, estimula el debate sobre prácticas artísticas e instituyentes, experimentando con diferentes estrategias y metodologías de trabajo para proponer formatos de mediación, programas públicos en colaboración, ejercicios de auto-publicación, y formas alternativas de hacer con otros. El proyecto lo conforman cinco artistas, sin ningún tipo de jerarquía, todos son directores, productores y participantes. www.laagencia.net

nomasmetaforas, colectivo integrado por Clara Melniczuk y Julián Dupont. Clara es filósofa y Julián es artista visual. Trabajan en los campos del arte contemporáneo y el pensamiento experimental entre Francia y Colombia. Tienen su base en el departamento del Cauca, especialmente en Popayán, y han construido un trabajo y una relación con la UAIIN (Universidad Autónoma Intercultural e Indígena). En la Escuela, tuvieron el rol de coordinación territorial de la Escuela Cauca en las zonas del Centro, el Sur, Macizo y Wampia durante el año 2024 y principios de 2025. www.nomasmetaforas.com

Víctor Albarracín Llanos, es artista y curador, trabaja en proyectos de diversa índole. Ha sido cofundador y miembro de espacios de artistas como El Bodegón (Bogotá, 2005-2009), Selecto-Planta Baja (Los Ángeles, 2014-2015) y La Parte Maldita, una oficina esporádica de proyectos curatoriales y publicaciones. Dirigió el proyecto (escuela incierta) en *lugar a dudas*, en Cali, desde el 2016 hasta el 2020. www.victoralbarracin.com



Culturas

ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS Y VIVIANCIAS

ITINE RAN DE TE



Culturas

Ministerio de las Culturas,
las Artes y los Saberes
2026