

HACIA UNA A/R/TOGRAFÍA POPULAR:

exploración de los procesos de educación artística comunitaria en el contexto latinoamericano. Un abordaje desde la A/R/Tografía Social.

Towards a Popular A/R/Tography: an exploration of community-based art education processes in the Latin American context. An approach from Social A/R/Tography.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Verónica Piedrahíta Amaya

Tutor: Ricardo Marín Viadel

Máster en Artes Visuales y Educación:
un enfoque constructorista.

Universidad de Granada

2023-2024



RESUMEN

Este trabajo presenta una exploración del concepto de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria en Latinoamérica, en dos experiencias pedagógicas situadas en Medellín (Colombia) y Tegucigalpa (Honduras). La A/R/Tografía constituye el paradigma metodológico base de este trabajo, mediado por la A/R/Tografía Social como perspectiva de abordaje, desde las cuales se realiza una indagación pedagógico-artística que hace uso de la imagen fotográfica como instrumento de investigación.

El trabajo permite el hallazgo de ocho manifestaciones de lo orgánico en la educación artística comunitaria en Latinoamérica que se desarrollan desde la

reflexión textual y visual, permitiendo una importante diferenciación de este tipo de procesos pedagógicos con la educación artística formal-escolar o de otros entornos educativos. Este aspecto, pone en evidencia la necesidad de adaptar las metodologías de Investigación Basada en Artes a los contextos de educación popular y comunitaria en Latinoamérica.

Finalmente y frente a esta necesidad, el trabajo sienta un precedente y unas primeras bases para la consolidación de una perspectiva metodológica denominada A/R/Tografía Popular, que buscará fundamentarse y validarse desde diversos paradigmas de la investigación artística, pedagógica, antropológica y social en Latinoamérica.

ABSTRACT

This work explores the concept of the organic in community-based art education processes in Latin America, focusing on two pedagogical experiences in Medellín (Colombia) and Tegucigalpa (Honduras). A/R/Tography serves as the foundational methodological paradigm for this study, guided by Social A/R/Tography as an approach that enables a pedagogical-artistic inquiry using photographic images as a research tool.

The study reveals eight manifestations of the organic in community-based art education in Latin America, developed through both textual and visual reflection. These findings allow for a

significant differentiation of these pedagogical processes from formal school-based art education or other educational settings. This aspect underscores the need to adapt Arts-Based Research methodologies to the contexts of popular and community education in Latin America.

Finally, in addressing this need, the work establishes a precedent and initial foundations for the consolidation of a methodological perspective called Popular A/R/Tography, which aims to be grounded and validated through various paradigms of artistic, pedagogical, anthropological, and social research in Latin America.

PALABRAS E IMÁGENES CLAVE
KEYWORDS AND IMAGES

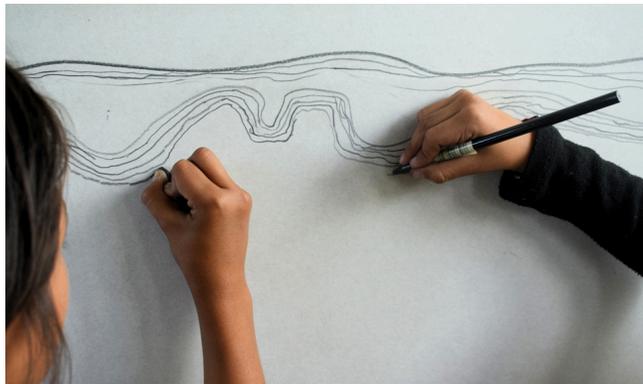


Imagen clave 1: Autora (2024). *Educación artística comunitaria*.
Fotografía independiente.

Educación artística comunitaria
Community arts education



Imagen clave 2: Y. López (2019). *Educación popular*. Fotografía
independiente.

Educación popular
Popular education



Imagen clave 3: D. Ruíz (2021). *Educación popular*. Ilustración
digital.

Latinoamérica
Latin America



Imagen clave 4: Autora (2024). *A/R/Tografía*. Fotografía
independiente.

A/R/Tografía
A/R/Tography

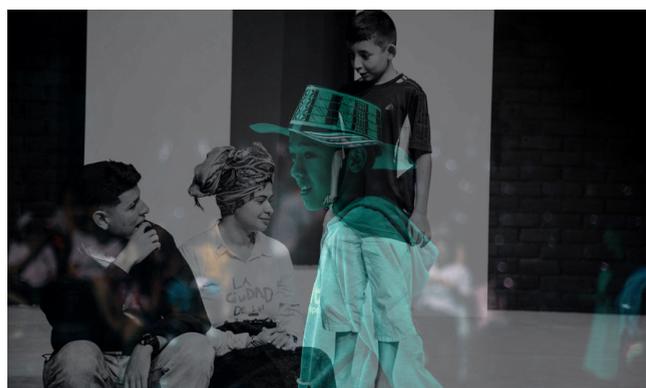


Imagen clave 5: Autora (2024). *A/R/Tografía Popular*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías superpuestas de Y. López (2019), *Estudiante con sombrero* y *La profe*.

A/R/Tografía Popular

Popular A/R/Tography



Imagen clave 6: Autora (2024). *Lo orgánico*. Fotografía independiente.

Lo orgánico

The organic

Título Visual: Figura 1: Autora (2024) *Hacia una A/r/tografía Popular*. Fotografía independiente. .

Página siguiente: Figura 2: Y. López (2018) *Focalizando*. Fotografía independiente. MAMM.



ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN | 16 |
| 1.1. Los Caminos de lo Orgánico : Abordaje Conceptual | 28 |
| 1.2. Concepciones de lo “popular” | 40 |
| 1.3. La Educación Popular | 50 |
| 1.4. Educación Artística Comunitaria | 60 |
| 1.4.1. El Arte y la Educación en lo Comunitario: más allá del Hacer | 67 |
| 1.4.2. La Educación Artística Comunitaria como Apuesta Política | 70 |
| 1.5. Conceptos Visuales | 74 |
| Wendy Ewald | 78 |
| Thomas y Helga Müller | 80 |
| Francis Alys y Cuauhtémoc Medina | 82 |
| Viki Ospina Juan Fernando Ospina | 84 |
| Juan Fernando Ospina | 86 |
| CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA | 88 |
| 2.1. Objetivo General | 90 |
| 2.2. Objetivos Específicos | 91 |
| 2.3. Metodología | 92 |
| 2.3.1. Fundamentos Históricos y Epistemológicos | 94 |
| 2.3.2. Metodologías Artísticas de Investigación | 98 |
| 2.3.3. La A/R/Tografía | 102 |
| 2.3.4. La A/r/tografía Social | 108 |
| 2.3.5. Investigación Acción Participativa | 112 |

| | |
|--|-----|
| 2.4. Técnicas de Observación y Recogida de Datos | 113 |
| 2.4.1. La Imagen Fotográfica como Instrumento | 116 |
| 2.5. Análisis de la Información | 120 |
| 2.6. Adaptaciones Metodológicas | 124 |
| 2.7. Personas y Contextos de la Indagación | 128 |
| 2.7.1. Fundación Cultural El Hormiguero | 128 |
| 2.7.2. BOMBEARTE | 133 |
| 2.8. Una Claridad Referencial | 136 |

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

138

CAPÍTULO 4. LAS MANIFESTACIONES DE LO ORGÁNICO

150

| | |
|---|-----|
| 4.1. Tensiones y Distensiones en la Educación Artística Comunitaria | 152 |
| 4.2. Lo Espontáneo y lo Inesperado | 160 |
| 4.3. Las Relaciones Entre el Ser y el Espacio: la Comunidad y el Territorio | 164 |
| 4.4. Detrás de Cámaras: Procesos Logísticos de la Educación Artística Comunitaria | 174 |

CAPÍTULO 5. DIÁLOGO ABIERTO: EL ARTE EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

178

| | |
|--|-----|
| 5.1. La Co-Creación: un Aspecto Orgánico | 180 |
| 5.2. El Arte Contemporáneo en la Educación Artística Comunitaria | 186 |
| 5.3. El Enseñante Aprendiz, el Aprendiz Enseñante: un Intercambio de Roles | 190 |
| 5.4. La Escuela Popular: los Procesos Comunitarios en la Escuela | 196 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6. HACIA UNA A/R/TOGRAFÍA POPULAR | 200 |
| 6.1. Horizontes de la A/r/tografía Popular: ¿Desde dónde puede desarrollarse? | 206 |
| CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES | 210 |
| CAPÍTULO 8. REFERENCIAS | 226 |



CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística comunitaria en Latinoamérica, es decir, todos aquellos procesos educativos del arte que surgen al margen de la formalidad y que integran a la comunidad, constituyen espacios vivos en los cuales confluyen y dialogan diversos factores, experiencias, formas y lenguajes que son propias de estos territorios y de estas búsquedas pedagógicas. A lo largo de las últimas décadas, los procesos de educación artística comunitaria se han posicionado como apuestas de transformación territorial, desde la gestación de experiencias emancipatorias y políticas que devuelven a las comunidades su derecho participativo, creativo, crítico, sensible y estético en lo referente a su territorio, a su espacio habitado.

Estas experiencias florecen como un ejercicio de resistencia civil que busca satisfacer las necesidades educativas y reivindicar los derechos de las comunidades que, en casi todos los casos, las figuras estatales y gubernamentales ignoran. El arte, por tanto, adquiere un lugar político, estético y comunitario en estos entornos, pues no necesariamente se concibe bajo la búsqueda de un resultado creativo final, sino que se consolida como un campo de acción y exploración que conecta sentires, reflexiones, emociones y percepciones entorno a esas cuestiones propias de cada territorio, a su idiosincrasia y esencia.

En el ámbito académico, la educación artística comunitaria ha ido consolidándose como un campo de investigación-acción que abre nuevos caminos y reflexiones, tanto a nivel epistemológico como metodológico (Mejía, 2015; Palacios, 2010). Los procesos de educación artística comunitaria no son realmente nuevos en el contexto latinoamericano, pero sí lo es su dimensión académica, investigativa y pedagógica, desde la cual se expanden las reflexiones

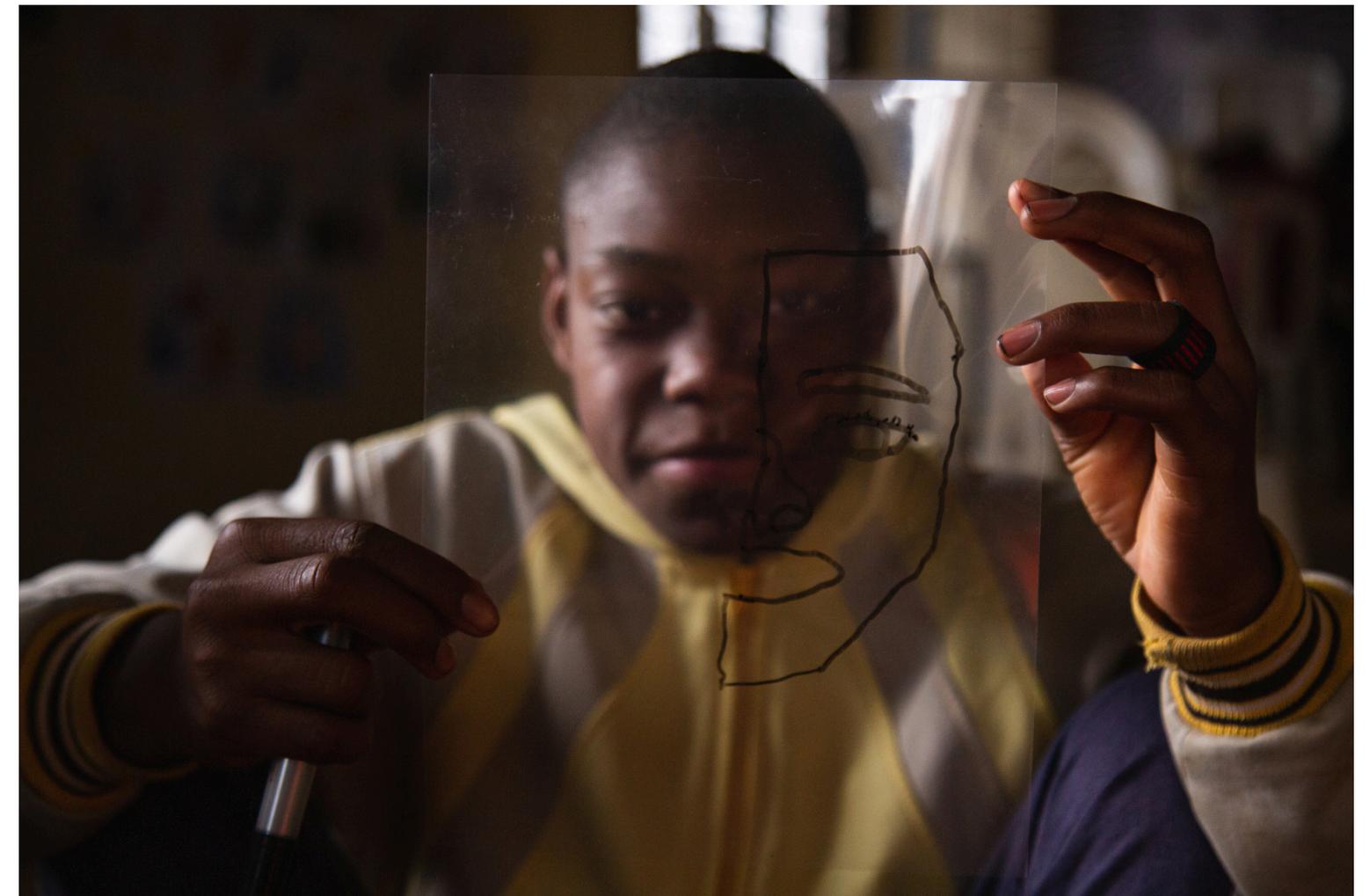


Figura 4: Y. López (2022). *Autorretrato de Ricardo*. Fotografía independiente. MAMM.

por las formas, los contenidos, las técnicas y las relaciones que se tejen en las comunidades y en las poblaciones donde se gestan dichos procesos.

En este marco general, la presente investigación artístico-pedagógica pone su mirada en la exploración del concepto de lo orgánico en los procesos de educación comunitaria, en el contexto latinoamericano, bajo el paraguas metodológico de la A/R/Tografía (Marín-Viadel y Roldán, 2012; Irwin, et al., 2017). La concepción de lo orgánico, tal y como se desarrolla más adelante, hace referencia a esa serie de acontecimientos, relaciones, experiencias, vivencias y acciones que ocurren de manera espontánea y versátil en un entorno educativo específico, y que son exclusivos de este (Díaz, 2023), que no responden a un molde formal y que, al mismo tiempo, agregan un factor diferencial, identitario y potente en términos pedagógicos.

Esta mirada sobre las cualidades orgánicas de la educación artística comunitaria, permite nombrar y dar lugar a las formas propias y autóctonas existentes en los territorios, en lo relacionado a la construcción de saberes y haceres comunitarios, que adquieren su materialización o su visibilización en la creación artística. De este modo, la exploración de lo orgánico permite la reflexión sobre esas cuestiones diferenciales que implica la educación artística en contextos comunitarios latinoamericanos, en entornos donde las estructuras formales y verticales de enseñanza-aprendizaje se ven obligadas a la flexibilización, la adaptación y la fluctuación debido a las condiciones cambiantes del ecosistema humano (Escobar, et al., 2010). En el mismo sentido, el abordaje de lo orgánico en la educación artística comunitaria permite la narración de los aspectos auténticos de la vida cotidiana como parte esencial de la cultura popular comunitaria; estos elementos se asumen como una manifestación de la identidad local y como una forma de resistencia frente a la

homogeneización promovida por las industrias culturales (Peist-Rojzman, 2022), lo que permite la apertura de nuevos caminos investigativos en el campo educativo y comunitario del hacer artístico.

Desde una perspectiva artística, el abordaje de lo orgánico en estos contextos permite un acercamiento a las otras formas de creación artística que se gestan por fuera de los discursos mercantiles del arte, de las instituciones museísticas y de las estructuras rígidas academicistas. Explorar lo orgánico es develar las manifestaciones estéticas que emergen en lo comunitario, darles un lugar reflexivo y pedagógico a esos procesos no reglados, al mismo tiempo que otorgar voz a las comunidades y reconocer los saberes populares desde una perspectiva investigativa que, lejos de buscar un dominio o control sobre ellos, pretende la correlación, el diálogo y la reflexión rizomática.

Si bien la educación artística comunitaria se ha estudiado desde diversos ángulos, este trabajo opta por una mirada metodológica desde la A/R/Tografía pues esta perspectiva de investigación abre las puertas a la incorporación del lenguaje visual como medio comunicativo que dialoga y complementa al lenguaje escrito (Irwin y de Cosson, 2004). En este sentido, este trabajo se sustenta desde un paradigma que da lugar a la imagen como lenguaje reflexivo, como un relato que pone en evidencia las experiencias, gestos, acontecimientos y acciones orgánicas que acontecen en la educación artística comunitaria, bajo la concepción de la comunidad como cocreadores y coinvestigadores, pues los productos artísticos emergentes en estos contextos no pueden ser concebidos desde una autoría individual, sino desde la creación colectiva y comunitaria. En ese intercambio de roles, el artista-educador también es aprendiz y habitante de una comunidad, por lo que deviene

necesario el abordaje investigativo de estas nuevas relaciones e interacciones desde la visión de lo orgánico, no solo con fines pedagógicos, sino también con fines creativos, visuales y estéticos. En esta interrelación interesa tanto la variedad de los involucrados y la flexibilidad metodológica de los procesos, como los niveles de compromiso y los momentos de participación (Holguín, 2022).

Por otro lado, esta investigación contiene en sí misma un interés sociopolítico orientado a reconocer las otras miradas existentes en las pedagogías del sur y a la reivindicación de los saberes propios de las comunidades latinoamericanas desde una perspectiva decolonial (Mejía, 2011). La exploración de lo orgánico está transversalizada por la comprensión de lo popular como un espacio de creación, acción e investigación donde no existen últimas palabras ni verdades universales y, por tanto, donde las maneras de intervención pedagógicas no pretenden responder a fórmulas mágicas estandarizadas ni resumirse en las presunciones museísticas o institucionalizadas. Así pues, subyace la necesidad de concebir ejercicios investigativos desde las artes y la educación que apuesten por una descolonización del saber, no como una acción sincrónica y finita, sino como un proceso de rehacer y reimaginar la cultura, en suma, como una praxis (Powers, 2023).

Desde el punto de vista de Freire (1993), una de las tareas fundamentales de una educación popular se orienta a la motivación de que las comunidades creen su propio lenguaje a partir de su propia realidad y en dirección a ella, de manera que les permita formular nuevas ideas, visiones y narrativas sobre su entorno. Esta búsqueda por asumir el lenguaje como medio para la reivindicación del ser y de la comunidad, encuentra sintonía en este trabajo con la



Figura 5: Autora (2024). *Transformación social*. Par visual compuesto por, izquierda, Y. López (2019) *Retrato con máscara*, y, derecha, Autora (2019) *Pintando el rostro*.

exploración de un lenguaje visual que es, al mismo tiempo, insumo y medio para la investigación. Se apela, por tanto, a una idea de creación visual mediante la cual se pueda comprender, en estos contextos comunitarios de educación artística, la imagen como un elemento de creación, de narración y de investigación.

Finalmente, esta investigación encuentra una justificación en la medida en que es una respuesta a las necesidades metodológicas y de abordaje en la educación comunitaria (Mejía, 2011), desde las cuales se requiere apelar por metodologías de investigación que se adapten a las estructuras orgánicas de estos entornos populares, donde no existen órdenes establecidos y donde los procesos responden a una relación situada en un tiempo y en un espacio determinados, pero totalmente permeables por las condiciones contextuales. Las particularidades sociales, culturales, políticas, ambientales, etc., de estos entornos comunitarios, condicionan la emergencia de metodologías artísticas de enseñanza propias del sur, es decir, propias de estos procesos que se resisten a la mirada eurocentrista y colonial. Es por esto que, con el abordaje de lo orgánico, se buscará igualmente trazar los primeros pasos de una *A/r/tografía* popular que esté encaminada a visibilizar y reconocer los saberes que emergen en las comunidades, desde un lenguaje visual y desde una perspectiva que acoge los roles de artista, educador e investigador y los extrapola a una perspectiva de la co-creación, donde los miembros de una comunidad no son simples receptores, sino que también son creadores, investigadores y constructores de saberes.

Con este panorama introductorio, emergen pues los sustentos conceptuales que orientan esta investigación y que constituyen la plataforma teórica que sustenta sus exploraciones, hallazgos y horizontes pedagógicos. La correlación entre los conceptos, como podrá percibirse,



Figura 6: Autora (2024). *Construyendo la identidad* Serie secuencia compuesta por tres fotografías de, izquierda, Y. López (2019) MAMM *Fotografías de rostros*, centro, Autora (2019), *Rostros en manos*, y, derecha, Y. López (2019) MAMM *Recortando un trozo*.

puede comprenderse bajo la metáfora del micelio, donde cada idea tiene un origen diverso, desde diferentes disciplinas científicas, pero sus ramificaciones confluyen, se entrelazan, se complementan y se dispersan en función del objeto de estudio de esta investigación. Lo orgánico, lo popular, la educación popular y la educación artística comunitaria se presentan como los postulados teóricos que conforman el entramado conceptual de esta investigación, sumado a los referentes artísticos que direccionan la exploración visual de la misma. Para fines prácticos, se desarrollan a continuación estos conceptos en una exploración de lo macro a lo micro, con la intención de acentuar las definiciones y ubicarlas epistemológicamente.



Figura 7: Autora (2024). *Captar la sombra*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), arriba, *Mano calcando la sombra*, y, abajo, *Manos calcando la sombra*.

Página siguiente: Figura 8: Y. López (2019). *Con los pies en la tierra*. Fotografía independiente. MAMM.



**1.1. LOS CAMINOS DE
LO ORGÁNICO**

El concepto de lo orgánico en el arte, ha tenido una serie de transformaciones y significados según la época y el contexto de su estudio. Sin embargo, todas estas concepciones tienen un mismo origen que se relaciona con el traslado de un concepto propio de las ciencias naturales y empíricas, a las disciplinas del arte (Thistlewood, 1982). En el contexto del arte, el término “orgánico” se refería inicialmente a una metodología de creación donde las formas e imágenes emergen espontáneamente en el transcurso del proceso creativo, sin una intención específica predefinida por el artista (Plessner, 2022).

De manera posterior, emerge una perspectiva de lo orgánico en el arte que desafía las prácticas tradicionales del hacer en las que se requiere una preparación meticulosa, proponiendo que la creación artística es un reflejo directo de las experiencias y limitaciones actuales del artista. En este modelo, cada obra de arte es vista como un evento en constante evolución, que responde de manera natural a las influencias internas y externas, consolidándose como una expresión dinámica y en constante desarrollo, desde la visión creativa del artista (Thistlewood, 1982). Es precisamente esta perspectiva, proyectada hacia la educación comunitaria y la creación colectiva, la que se retoma para la indagación pedagógica y artística de la presente investigación. No interesan para este caso, las concepciones de lo orgánico que se refieran a un uso exclusivo de materialidad proveniente de la naturaleza, ni a lo relacionado con materia viva en la composición de una obra. Sin embargo, la perspectiva orgánica aquí concebida puede también dar cabida a este tipo de ejercicios creativos, cuando se gestan desde la colectividad y autenticidad de un territorio.

Plessner (2022) aborda la cuestión de lo orgánico dentro del marco de la antropología filosófica, para lo cual expone que el ser humano se caracteriza por una forma única de excentricidad, en la que al mismo tiempo está situado tanto dentro como fuera de sí mismo. Esta excentricidad, manifestada en la capacidad humana para distanciarse reflexivamente de sí mismo y del mundo, permite al ser humano experimentar su propia existencia de manera única en virtud de su entorno. En esta relación excéntrica, el ser humano se vincula a su entorno desde la propia intimidad, pero a su vez configura, junto con las intimidades de los otros, unas formas únicas de ser y estar. Lo orgánico, por tanto, se entiende como estas formas únicas de ser y estar, producto de la colectivización de la excentricidad (Plessner, 2022). El análisis de la obra de Joseph Beuys, en palabras de Stachelhaus (2003), apoya esta perspectiva pues asume el arte como un fenómeno orgánico que emerge desde el interior hacia el exterior, como una condición móvil que concibe la creación como un proceso emergido en la intimidad, pero que se arroja en una exterioridad y encuentra materialidad en ella.

En la misma línea, Creus (1996) hace hincapié en lo orgánico como un factor que, al mismo tiempo, diferencia e iguala al ser humano con los demás animales. Argumenta que el ser humano no solo vive en el mundo, sino que también se sitúa en él de manera peculiar, lo que deviene en una relación compleja y dinámica con el entorno, en la cual ambos, ser y entorno, tienen una parte esencial en la configuración de la otra realidad: el ser es el entorno y el entorno es el ser.

¹ De hecho, Thistlewood (1982) hace un énfasis en la profundidad que pueden adquirir las investigaciones artísticas cuando se interrelacionan nociones de diferentes orígenes científicos.

Los planteamientos de Plesner (2022) sobre lo orgánico en el hombre, posicionan igualmente una perspectiva de la vida humana que está mediada por estructuras sociales y culturales. Estas estructuras sociales, contenidas por diversos factores, influyen en la forma en que los individuos se relacionan entre sí y con su entorno, y pueden ser fundamentales para comprender cómo se desarrollan los procesos sociales en un territorio (2022). En esa línea de sentido, Díaz (2023) aborda la función de lo orgánico en el arte contemporáneo como una condición que sobrepasa la perspectiva apreciativa de la estética y la catapultada hacia una influencia en los procesos sociales, por medio de la intervención y creación colectiva; acción que, ciertamente, desafía las dinámicas del mercado del arte y sus jerarquías de poder.

Díaz (2023) relaciona la idea de lo orgánico con el concepto de “germi-nativas”, el cual hace referencia a las características nativas de una obra de arte, desde las cuales se evoca el inicio, la expansión y lo endémico. Esta concepción permite asumir el ejercicio creativo como una acción determinada por la geografía, el paisaje, los ritmos y las formas de vida que configuran la cotidianidad de quienes lo habitan.

Creus (1996) y Díaz (2023) coinciden en el abordaje de lo orgánico como un puente que estabiliza y media la relación entre la cultura y la naturaleza en el proceso de creación artística. Frente a esta función de lo orgánico, vale la pena retomar la perspectiva del realismo agencial, teoría sociológica que busca entender cómo las estructuras sociales influyen en el comportamiento humano, pero también cómo los individuos pueden actuar para modificarlas, de manera que se gesta una interrelación entre sujeto y contexto, que condiciona y determina el resultado de las creaciones allí gestadas (Silva, 2023).



Figura 9: Autora (2024). *Reflejos*. Fotografía independiente.

Para el caso del arte, se reconoce la obra artística como un puente del realismo agencial, esto es, como aquello que media lo natural y lo cultural y que, por tanto, contiene en sí mismo lo orgánico.

Ahora bien, el abordaje artístico de lo orgánico desde una perspectiva educativa implica, inicialmente, una apertura al pluralismo y a la multiculturalidad, no desde una visión problemática o difícil, sino asumiéndolos como factores que potencian el acto pedagógico y que representan una oportunidad de creación (Greene, 1993). Generar procesos de educación sobre las bases de un pluralismo multicultural otorga cierta condición maleable e incierta a la creación artística colectiva (Silva, 2023). Esta no linealidad en la educación artística está mediada, precisamente, por una serie de factores que rompen con las fronteras controladas de la educación formal y que otorgan un carácter orgánico, es decir, irrepetible, único y plural, a los procesos y creaciones de una población (Greene, 1993). Lo orgánico, en el campo de la educación artística, pasa a tener implicaciones significativas en la medida en que comprende al entorno como un factor más en el aprendizaje y opta por una búsqueda adaptativa y responsiva de este entorno sobre la propia individualidad (Thistlewood, 1982).

En el mismo contexto pedagógico, uno de los elementos más importantes y evidentes de lo orgánico tiene que ver con la construcción del aprendizaje mutuo en un contexto de convivencia, en el que se comparten conocimientos y saberes (Clavijo, 2016). Esta construcción conjunta del aprendizaje resalta, igualmente, la trascendencia de lo colectivo como la plataforma sobre la cual se gestan los intercambios y se genera una experiencia común, esto es, un estado de unidad compuesto por diversos estados de singularidad.



Figura 10: Autora (2024). *Enebrar*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Hilando la corteza*, y, derecha, *Tensando*.

Lo orgánico, en esta co-construcción del saber, responde precisamente a una esencia fluctuante, no estandarizada ni determinada previamente, que se expande en las necesidades, inquietudes, cosmogonías, realidades sociales, creencias, prácticas y saberes propios de las comunidades. Dicha esencia, desde la mirada artística, se materializa en una serie de mecanismos o espacios de encuentro para lo colectivo, que configuran una estructura conceptual y un sistema interpretativo mediante el cual se crean significados colectivos y significados individuales (Castro-León, 2017), todo desde la relación entre el ser y el contexto.

El arte contextual es una de las corrientes del pensamiento artístico que encuentra mayor sonoridad con la exploración de lo orgánico en contextos de educación comunitaria. Como perspectiva pedagógica, el arte contextual busca establecer estrechos lazos entre la obra y su contexto de emergencia, por medio de una relación directa desde la cual el contexto, la comunidad y la creación adquieren unicidad (Ardenne, 2006). La perspectiva del arte contextual conlleva a una comprensión del arte más allá de la simple representación, y se orienta a la conexión del mundo real, en un espacio-tiempo determinados, con la obra artística como sustrato de enunciación de una comunidad (Rogers, 2015).

De esta idea del arte contextual se desprenden otras dimensiones que son claves para sustentar la búsqueda de lo orgánico en la educación comunitaria, a saber: el desinterés por la institucionalización de la obra, la importancia que se otorga a la experiencia creativa en sí misma, el valor de los acontecimientos que emergen alrededor de la creación, la comprensión de las circunstancias contextuales, la naturaleza procesual de la creación artística y el tejido que la obra tiene con los sentidos mismos de la realidad (Ardenne, 2006), en este caso, desde



Figura 11: Autora (2024). *Borrando la mar*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Las tizas en el patio*, y, derecha, *Manos trazando líneas*.

la visión de las comunidades.

El concepto de “terraformance” planteado por Díaz (2023) resuena igualmente con la idea de lo orgánico, pues concibe la creación artística como una forma de habitar un espacio en la que confluyen preocupaciones estéticas, éticas y políticas al mismo tiempo, apostando por una desconfiguración de las narrativas coloniales y volcando la mirada sobre lo autóctono, lo propio, lo que acontece en un contexto producto de su misma singularidad.

De manera complementaria, el concepto de lo orgánico también se integra como una perspectiva de investigación que se interesa por asumir al “objeto” como coautor, es decir, como una parte igualmente activa y participativa en el proceso de indagación. Rogers (2015), por ejemplo, resalta la relevancia de llevar a cabo investigaciones en colaboración con coinvestigadores (en consonancia con la investigación acción-participativa de Fals Borda), de manera que los participantes dejen de ser objetos de estudio y se conviertan en colaboradores activos en la construcción de conocimiento. Curry (2006) agrega, por su parte, que las investigaciones orgánicas requieren de una narrativa que sirva como vehículo para integrar al investigador y a los participantes, en una esfera creativa y participativa. Esta perspectiva comulga con el postulado de Creus (1996) quien reconoce lo orgánico en las relaciones pedagógicas como una capacidad para narrar, estructurar, conectar y vivir de manera auténtica, por lo que lo orgánico permite una creación de conexiones que evolucionan según la espontaneidad de los territorios.

De manera paralela, la perspectiva abordada por Runco (2014) permite comprender lo orgánico como las relaciones que se generan entre el contexto social y las personas que lo

integran, con lo cual el reconocimiento de las interacciones significativas que allí se dan, es de vital importancia a la hora de plantear una investigación. Con esto, se reconoce que lo orgánico puede asumirse tanto como un fenómeno educativo a analizar, así como una manera de observar y comprender este mismo fenómeno. En esta doble concepción de lo orgánico, la experiencia estética abarca todo lo percibido e interactúa con el entorno, por lo cual la creación artística es colectiva, polisémica y no necesariamente se inscribe en los cánones academicistas o mercantilistas del arte (Runco, 2014).

Finalmente, el concepto de lo orgánico puede entenderse, desde una visión más global, como un pensamiento que asume la naturaleza y la vida social como las referencias para comprender y construir el significado, tanto de la forma como de la función del arte en un contexto comunitario determinado (Creus, 1996). En las relaciones pedagógicas, esta condición de lo orgánico se presenta como una potencialidad metodológica para tejer un puente entre el conocimiento y la vida misma, de manera que tanto la obra artística como la reflexión, sean hijas del entorno y respondan a sus estéticas, sus búsquedas, sus necesidades y sus manifestaciones culturales. Así mismo, Certeau (2000) hace un énfasis en comprender lo orgánico como el resultado de las actividades específicas que suceden en cada comunidad y que dan lugar a situaciones singulares y distintivas. En lo orgánico de los contextos comunitarios, emergen acciones particulares como respuesta a las circunstancias presentes, tanto a nivel social como cultural, histórico y natural.

Página siguiente: Figura 12: Y. López (2019). *Jugar con el color*. Fotografía independiente. MAMM.

**1.2. CONCEPCIONES DE LO
POPULAR**



El acercamiento a la idea de lo popular, en el contexto latinoamericano, implica de primera mano un reconocimiento de su surgimiento como práctica y acto de resistencia frente a los discursos homogeneizadores, autoritarios y colonialistas (Certeau, 2000). El funcionamiento de los sistemas económicos y políticos en Latinoamérica ha establecido, a lo largo del tiempo, unas reglas de juego que condicionan la vida en los contextos más marginados y con escasos recursos, generando factores como la desigualdad, la violencia, el abandono institucional, entre otros. Frente a esta realidad, lo popular se concibe como un discurso de resistencia que, de manera sutil y persistente, va maniobrando las representaciones ya determinadas y va adaptando las realidades sociales a las imposiciones económicas y políticas del capitalismo salvaje (Certeau, 2000). Lo popular, por tanto, es una táctica discursiva de lucha que busca las grietas y las fisuras al interior del sistema, volviendo la mirada sobre el encuentro civil, la juntanza y la solidaridad (Romero, 2013).

El concepto de lo popular, para el interés de esta investigación, se aleja por completo de las acepciones que lo vinculan con palabras como afamado, célebre, famoso, renombrado, notorio, etc. Antes bien, lo popular se comprende aquí como un discurso de resistencia que se contrapone a estas búsquedas afanosas de la industria cultural para imponer una cultura dominante a través de los medios de masas (Peist-Rojzman, 2022). Lo popular o la cultura popular, opta por una conservación de los espacios y características propias que son innatas a un entorno social y que resisten ante las imposiciones culturales de los medios de comunicación de masas (2022).



Figura 13: Ruíz D. (2021). *Julián y Latinoamérica*. Ilustración digital.

En este sentido, se retoma la concepción de Jaramillo (2021) quien concibe lo popular como una vía para la visibilización del saber colectivo, vinculado a una respuesta estética de participación social. En el campo específico del arte, lo popular se relaciona con el cultivo de una sensibilidad compartida que posibilite el acceso al saber cultural, desde una perspectiva armónica, simétrica y valiosa, que amplifique los conocimientos propios de un territorio y los expanda como discurso narrativo.

El concepto de lo popular no puede confundirse con la tendencia del populismo, o de cualquier corriente ideológica que use el poder del pueblo para fines individuales, lucrativos o hegemónicos. Antes bien, es preciso comprender que lo popular se ha relacionado históricamente con la opresión, pero también con un discurso que desafía esas jerarquías sociales oprimentes y que se encamina por un rescate de lo propio, de lo autóctono (Certeau, 2000). De allí que la idea de lo popular encuentre amplia resonancia con las epistemologías del sur planteadas por Santos (1995), según las cuales es preciso reconocer la existencia del sur y volver la mirada sobre el sur, para aprender a partir del sur y con el sur. El sur, comprendido como las regiones geográficas que mayor desigualdad y violencia han vivido frente al colonialismo norteamericano y europeo, representan en esta postura el lugar de lo popular, esto es, los territorios donde lo popular se materializa en acciones, en movimientos, en prácticas culturales de resistencia (Mejía, 2016; Santos, 1995).

Las prácticas socioculturales emergidas desde lo popular, en el contexto latinoamericano, se orientan por una motivación pedagógica que concibe a los habitantes de un territorio como los encargados de su propia reflexión-acción (Mejía, 2016). Tal percepción, permite asumir lo público como un lugar de encuentro para lo popular, dentro de lo cual tiene

cabida el desarrollo individual pero también, y prioritariamente, el desarrollo comunitario y colectivo (Romero, 2013).

Lo popular es, por tanto, una interpretación viable y autóctona de la cultura, mediante la cual se manifiesta un sentimiento emergido de la esencia de las tradiciones de una comunidad; esta interpretación establece un sentido del orden, de la armonía y del trabajo comunitario desde el encuentro y la juntanza (Jaramillo, 2021).

Ahora bien, la condición resistente de lo popular no depende, exclusivamente, de la acción de intelectuales o líderes sociales, sino que es inherente a la propia dinámica de la cultura popular. A diferencia de la cultura impuesta por la industria cultural, que busca alienar y unificar las masas, la cultura popular se sustenta en la diversidad y en la autenticidad de las expresiones locales (Peist-Rojzman, 2022). De hecho, Freire enfatiza en la importancia de deshacer los discursos segregadores y las narrativas impuestas sobre las comunidades populares y oprimidas, para erradicar la idea de que estas poblaciones son ignorantes y no poseen un saber o, en el peor de los casos, la creencia de que el “verdadero” saber es el académico y, por tanto, es el único que se debe escuchar (1970).

El saber popular representa una amplia fuente de conocimiento que no requiere, en ningún caso, la legitimación de los discursos académicos. Pero, al mismo tiempo, los conocimientos producidos en los entornos populares son insumo para la producción de conocimiento académico pues, además de contener en sí mismo los diferentes fenómenos sociales y culturales que interesan al saber dogmático, contiene también el sentir y el pensamiento de las propias comunidades (Certeau, 2000).

Es por esto que Santos (2019) enfatiza en el daño que se genera cuando los saberes populares son deslegitimados por medio de los saberes académicos, pues esto comporta un desarme argumentativo y ético de los componentes mismos de las comunidades. En otras palabras, desconocer sus saberes es desconocer su historia y los procesos sociales que la configuran.

Desde un panorama decolonial, se comprende entonces que los saberes producidos desde lo popular son igualmente valiosos que el conocimiento científico (Holguín, 2022). Los procesos comunitarios y barriales otorgan relevancia y legitimidad al conocimiento popular, pues en estas juntanzas emerge la oportunidad de enlazar lo discursivo con lo real y lo teórico con lo experiencial, con lo cual, lo popular adquiere un lugar no solo político y social, sino también epistemológico y pedagógico (Holguín, 2022; Peist-Rojzman, 2022).

Es en esta idea que se afinsa, precisamente, la necesidad de que la investigación académica sobre lo popular se aleje de posturas coloniales y comparta una dimensión común con las comunidades que se trabaja, una percepción crítica de la realidad y una visión comprensiva antes que impositiva en los métodos de acercamiento investigativo (Freire, 1970). La investigación artística de un entorno popular requiere, por tanto, de una mirada dinámica y perceptiva que acerque las reflexiones, los conocimientos y las técnicas a la gente del común, a los campesinos, a los vendedores, a los trabajadores, etc., desde su propio lenguaje y desde su propia idiosincrasia (Certeau, 2000).

De manera transversal a todas estas dimensiones hasta ahora enunciadas, subyace una condición que es innata e innegociable en la comprensión del concepto de lo popular: toda



Figura 14: Y. López (2019). *Exploración de grabado con plantas*. Fotografía independiente. MAMM.

acción, enmarcada en este discurso, implica el encuentro colectivo, el trabajo solidario y la horizontalidad (Romero, 2013). Para Freire, las personas no se forman en silencio, sino a través de la palabra, el trabajo y la acción, por lo cual compartir la palabra implica reconocer que la transformación del mundo corresponde al colectivo y no a la individualidad (1970). Por esto, el encuentro colectivo en lo popular dista de cualquier imposición discursiva y se inclina por un principio de habla y escucha, donde lo individual y lo colectivo se relacionan de manera horizontal y participativa.

Con lo anterior no se puede interpretar que el individuo desaparece en lo popular. Antes bien, es a partir de las habilidades y características únicas de cada persona que se configura la colectividad, mediado por el intercambio, la colaboración y la construcción desde la juntanza (Holguín, 2022). En este sentido, en lugar de seguir esquemas preestablecidos, el desarrollo de lo popular se gesta desde el trabajo colectivo y desde las directrices propias de su acción. Tanto individuo como colectividad renacen, en cierto sentido, a través de una síntesis que genera un nuevo conocimiento y un nuevo actuar creado por ambos; el resultado de esta unión, entre otros, es la apertura a una cultura liberada y la resistencia a la alienación (Freire, 1970).

Esta unidad entre individuo y colectividad, presente en los saberes populares, le otorga a esta relación un carácter fluctuante y orgánico, en la medida en que sus prácticas se manifiestan de manera diferente, según el tiempo y el espacio en que se sitúan (Santos, 2015). Estas prácticas, derivadas de lo individual y lo colectivo, representan un lenguaje silencioso, cambiante, pero siempre presente en lo popular.



Figura 15: Autora (2024). *La profe y la vida*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías superpuestas de Y. López (2019), *Estudiante con sombrero* y *La profe*.

Página siguiente: Figura 16: Autora (2019). *En las escalas*. Fotografía independiente.



1.3. LA EDUCACIÓN POPULAR

La educación popular nace precisamente como un intento por construir una cultura liberada en contraposición a la alineación impuesta por el sistema económico y mercantil mundial. En el contexto latinoamericano, la educación popular surge de los movimientos sociales y pedagógicos que exploraban alternativas al modelo educativo convencional, caracterizado por una concepción de la educación como transmisión de conocimiento de forma vertical y autoritaria (Mejía, 2011). Estos modelos educativos convencionales, originados en los países más poderosos económicamente, se superponen con las culturas, tradiciones y conflictos de los países marginados (Cajiao, 1995), al tiempo que se imponen unos discursos educativos a través de los medios de comunicación, el intercambio comercial y, en muchos casos, mediante la presión económica o el dominio militar.

En este sentido, la educación popular tiene sus orígenes en la poca o escasa respuesta que el sistema educativo tradicional daba (y sigue dando) a las verdaderas necesidades educativas de las comunidades, en especial de aquellas marginadas, rurales o con dificultades de acceso cultural y económico (Mejía, 2016). Por esta razón, las búsquedas iniciales de la educación popular se relacionan con la inclusión, la participación, la liberación y el diálogo de los procesos educativos con todos los integrantes de una comunidad, en sintonía con los postulados pedagógicos de Freire.

La educación popular consolida un enfoque en el cual se busca adaptar el aprendizaje a las circunstancias particulares de las comunidades, buscando garantizar una mayor pertinencia y resonancia entre el saber y los conocimientos con la realidad y la cotidianidad de las poblaciones (Romero, 2013).

De este modo, la educación popular fomenta la participación comunitaria, valorando los saberes locales y promoviendo un aprendizaje significativo que se basa en la vida cotidiana de los participantes (Mejía, 2011). Así pues, la educación popular se entiende como un proceso de doble vía, donde la educación no es unidireccional, sino que también se aprende de la comunidad y se crece con ella, permitiendo que el método educativo se adapte y evolucione de acuerdo con las dinámicas y cambios que ocurren, de manera orgánica, dentro de los entornos (Freire, 1970; Mejía, 2011).

Es por esta capacidad adaptativa de la educación popular que, para el caso de Latinoamérica, emergen diversas prácticas educativas basadas en dar respuesta a los desafíos específicos de los territorios, como la educación para personas desplazadas por la violencia, la lucha contra la homofobia y el machismo, la atención a la diversidad étnica, entre otras tantas (Mejía, 2016).

La educación popular se define como un esfuerzo por construir una cultura liberada en contraposición a la alineación impuesta por el sistema económico y mercantil mundial (Cajiao, 1995). En el contexto latinoamericano, esta educación surge de los movimientos sociales y pedagógicos que buscan alternativas al modelo educativo convencional, caracterizado por la transmisión vertical y autoritaria del conocimiento (Mejía, 2011). Esta educación responde a las verdaderas necesidades educativas de las comunidades, especialmente aquellas marginadas, rurales o con dificultades de acceso cultural y económico (Mejía, 2016).

La educación popular, desde sus inicios, opta por una mirada de la sociedad que reconoce la desigualdad de clases en el ámbito educativo, perspectiva que implica, por tanto, un reconocimiento de la cultura popular y de los saberes históricamente en los entornos más marginados, al tiempo que impulsa una mirada crítica a los saberes externos que se imponen sobre estas comunidades (Romero, 2013).

La educación popular promueve un enfoque adaptativo, buscando que el aprendizaje resuene con la realidad cotidiana de las poblaciones (Romero, 2013). Fomenta la participación comunitaria, valorando los saberes locales y promoviendo un aprendizaje significativo basado en la vida cotidiana de los participantes (Mejía, 2011). Este enfoque se construye en torno a la inclusión, la participación, la liberación y el diálogo de saberes, siguiendo los postulados pedagógicos de Paulo Freire. Para él, la educación es un acto político y emancipador, donde la problematización y el diálogo son herramientas centrales para el aprendizaje (1970).

La educación popular se basa en los intereses y luchas de los grupos oprimidos, transformando la pedagogía en un fenómeno político-cultural que destaca la existencia de conocimientos que no se ajustan a la lógica formal del denominado "conocimiento universal" (Mejía, 2011). La transformación cultural es un pilar fundamental de su acción, ya que la opresión más profunda es la que expulsa al oprimido de la propia individualidad (Freire, 1970).



Figura 17: Y. López (2019). *Con las botas puestas*. Fotografía independiente. MAMM.

Como ejercicio político, la educación popular se construye sobre principios que buscan transformar condiciones injustas, empoderar a los excluidos, fomentar el diálogo de saberes y producir conocimientos para la emancipación humana y social (Mejía, 2011). Santos (2015) enfatiza la complementariedad de los saberes pasados y presentes, promoviendo un equilibrio epistemológico. En la búsqueda de este equilibrio, la educación popular opta por un proceso bidireccional donde se aprende de la comunidad y se crece con ella, permitiendo que el método educativo evolucione orgánicamente con las dinámicas del entorno (Freire, 1970; Mejía, 2011), a diferencia del modelo vertical del sistema tradicional de la educación formal.

Uno de los pilares fundamentales de la educación popular es, justamente, la búsqueda de un ejercicio pedagógico emancipador. Freire (1993) plantea que una pedagogía emancipadora debe basarse en una construcción histórica que requiere voluntad política y organización cultural. La pedagogía del oprimido, como principio ideológico para la emancipación social, se desarrolla en dos fases: primero, los oprimidos toman conciencia de su opresión y se comprometen en transformarla; segundo, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía se convierte en una educación para todas las personas, enfocada en una constante emancipación (Freire, 1970). Es por esto que Santos (2019) destaca la importancia de situar el conflicto cultural en el centro de un plan de estudios emancipador, confrontando el modelo técnico de aplicación científica con un modelo alternativo, pues es desde adentro que se gestan los cambios y transformaciones.

La educación popular se sustenta por una serie de principios que son transversales en su acción-reflexión: parte de la realidad para identificar los propios intereses y necesidades,

busca transformar la injusticia, promueve el empoderamiento y la organización de los excluidos, fomenta el diálogo de saberes, reconoce la cultura de los participantes, facilita la autoafirmación y la conciencia crítica, se construye desde las resistencias y produce conocimientos para la emancipación social (Jaramillo, 2021; Mejía, 2011; Santos, 2019).

Abordar la educación popular en el contexto latinoamericano implica, entre otras cosas, reconocer que el intercambio de saberes no consiste en la imposición de nuevos conocimientos sobre los saberes ancestrales, sino que tiene que ver con la unidad y la complementariedad de los saberes pasados con los saberes presentes, en una apuesta por el equilibrio epistemológico (Santos, 2015). Hablar de educación popular latinoamericana implica, por tanto, una búsqueda de la educación integral, en la cual se contienen prácticas, métodos, teorías, enfoques, pedagógicas y posturas éticas que se encaminan hacia la transformación, dignificación y emancipación de las personas excluidas, como semilla para la construcción de nuevos horizontes sociales (Mejía, 2011).

Tal como se ha subrayado hasta ahora, la educación popular es una apuesta política y pedagógica que se debe construir en conjunto con las comunidades, considerándolas como sujetos activos de su propio pensamiento (Freire, 1970), con lo cual esta integración no se logra desde las ideas sino desde la co-creación, la acción y el diálogo. La realidad social, según Freire, es creada por la acción humana, pues son las mismas poblaciones quienes pueden transformar su propio entorno y resolver la tarea histórica de la liberación (1970). Justamente por esto una de las grandes dificultades y retos de la educación popular es construir procesos educativos emancipadores en contextos donde, todavía hoy, no se han logrado reconocer los derechos humanos más esenciales de las personas (Santos, 2015).

Por otro lado, el lugar del educador en la educación comunitaria adquiere un rol más versátil y flexible, pues a pesar de que su meta es la enseñanza, se debe partir de la realidad de los educandos y debe concebirse a sí mismo como un sujeto en constante aprendizaje (Freire, 2002). En otras palabras, es tarea del educador reconocer el lugar de origen, las particularidades orgánicas del entorno, comprender las necesidades propias de la comunidad y, con todo esto, encaminarse a un proceso donde se es enseñante y aprendiz al mismo tiempo (Freire, 1993).

Finalmente, tal como se verá en el siguiente epígrafe, la educación comunitaria y la educación popular, como praxis, mantienen una estrecha relación, pues lo comunitario se inscribe dentro de lo popular (Romero 2013). La educación popular se caracteriza por integrar la participación de la comunidad y la horizontalidad (Freire, 2002). La educación comunitaria, por su parte, expande su campo de acción e integra la participación activa de diversos agentes, internos y externos, en la educación de una comunidad (Romero, 2013).



Figura 18: Autora (2024). *Dibujarnos en la Ciudad de los Niños*. Par visual compuesto por, arriba, Autora (2019) *Sofía de colores*, y, abajo, Autora (2019) *Nuevo corte de cabello*.

Página siguiente: Figura 19: Autora (2024). *Por caminos paralelos*. Fotografía independiente.



**1.4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA
COMUNITARIA**

La educación artística, en su generalidad, tiene diversos frentes de abordaje tan extensos y abiertos como sus mismas formas de realización. No obstante, el enfoque latinoamericano que orienta esta investigación, hace necesario volver la mirada sobre esas concepciones que emergen en estos entornos sociales diversos, complejos y en desarrollo. Ana Mae Barbosa, artista y pedagoga de Brasil, reconoce la necesidad de humanizar la educación artística evitando las actitudes de exclusivismo en cuanto al conocimiento estético y artístico, pues una de las principales tareas de esta educación tiene que ver con combatir la segregación cultural (2022). Por tanto, la educación es el medio por el cual el arte puede democratizarse y volver a ser accesible en el dominio popular, por fuera de los círculos elitistas.

En ese sentido, Barbosa (2022) plantea dos concepciones que son claves para comprender el concepto de educación artística que orienta esta investigación. La primera, el reconocimiento de la responsabilidad social y política que tienen los educadores de arte para dignificar el patrimonio artístico, fomentar la riqueza estética en los sectores populares y reconstruir el sentido simbólico y profundo de la creación en comunidad. La segunda, la posibilidad de comprender las investigaciones de arte desde un marco epistemológico diferente a las ciencias empíricas y fácticas y, con ello, el reconocimiento del lenguaje visual como un igual al lenguaje verbal en el ejercicio investigativo ().

Por su parte, la educación comunitaria en su generalidad se centra en la participación activa de los miembros de una comunidad en el proceso educativo, por lo que es una educación

localizada, centrada en las necesidades y características específicas de una comunidad (Marchioni, 1999). En ese sentido, la educación comunitaria se define como un proceso de intervención que desencadena y promueve la participación y organización comunitaria, por lo que es una corriente que se fundamenta en principios sociológicos como la animación y la formación (Cieza, 2006). La meta de la educación comunitaria trasciende la asimilación o transmisión de contenidos y se encamina a fomentar el desarrollo comunitario por medio del aprendizaje, con lo cual se busca que las mismas comunidades construyan respuestas y apliquen soluciones a sus propios problemas y necesidades a nivel colectivo (Marchioni, 1999).

Ahora bien, en los procesos de educación comunitaria la educación artística adquiere otros sentidos y exploraciones. Palacios (2010) enmarca los procesos de educación artística comunitaria como un modelo pedagógico que enlaza la individualidad con la vida misma, mediante la implicación social de los aprendices en el entorno real y cotidiano de las comunidades. En este sentido, el enfoque de la educación artística comunitaria se fundamenta en el compromiso social desde una perspectiva transformativa y emancipadora, en la que sale a flote la responsabilidad y el compromiso por el territorio habitado (Barbosa, 2022; Palacios, 2010).

Para comprender la educación artística comunitaria, es preciso hacer un énfasis en las maneras como se construye el conocimiento y el aprendizaje en los entornos comunitarios. Cajiao (2009) señala que el aprendizaje en las comunidades comienza mucho antes del

nacimiento y se extiende a lo largo de la vida, pues no depende de instituciones formales que la regulen. Durante este proceso de educarse en comunidad, se produce una serie de intercambios de recursos materiales, físicos, simbólicos, que inician en el entorno cercano y se expanden hacia la diversidad de culturas que confluyen en una sola comunidad. De este modo, en el contexto comunitario, todas las experiencias que acontecen son formativas. Todos aprenden de todos, ya que cada ser humano tiene una experiencia que aportar y otras tantas por aprender, así, el aprendizaje es constante y nuevas formas de conocimiento se generan en cada interacción (Cajiao, 2009; Palacios, 2010).

En esta perspectiva horizontal, los procesos de educación artística comunitaria tejen un lazo esencial con el entorno que habitan. La noción de conexión con la realidad social introduce la idea de construir colaborativamente, donde la creación y el aprendizaje se convierten en un proceso compartido y comunitario (Palacios, 2009). El educador y artista Timo Jokela, por ejemplo, reconoce la importancia que tiene el vínculo de las comunidades con la naturaleza y con su ambiente próximo en los procesos de educación artística comunitaria (Palacios, 2010). Desde esta perspectiva, la educación comunitaria desemboca directamente en el trabajo con el entorno y viceversa (Cajiao, 2009).

Los procesos de educación artística comunitaria, en contraste con la visión tradicional de la creación artística como un acto individual, optan por una visión colectiva y grupal de la creación, donde emergen significados compartidos, procesos colaborativos y donde se establecen relaciones potentes de unificación entre el ecosistema y sus propios habitantes (Palacios, 2009; Ramos, 2013).



Figura 20: Autora (2024). *En acción y en la mira*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la autora (2019) *Julián observando* y una cita visual (W. Ewald, 1976).

Esta relación simbiótica entre ecosistema y comunidad, o hábitat y población, adquiere sentido en la autonomía y la autogestión que buscan los procesos de educación comunitaria, donde los programas educativos son diseñados e implementados por los propios miembros de una comunidad (Cieza, 2006; Eisner, 2002). Desde la postura de Marchioni (1999) se conciben dos concepciones sobre lo comunitario: la comunidad como receptora/destinataria y la comunidad como protagonista. La educación artística, por su misma condición vital y creadora, apela por una visión de la comunidad como protagonista, en la que se fomente su autoconfianza, su participación activa y en la que se generen herramientas para dar respuesta a sus propias necesidades (Cieza, 2006). En contextos socialmente complejos, esta visión protagonista de la comunidad se complementa con la necesidad de construir los conocimientos de manera conjunta desde una perspectiva decolonial y horizontal (Cajiao, 2009; Cieza, 2006).

El concepto de intersubjetividad desarrollado por Bruner (1997) adquiere sentido en el abordaje orgánico de la educación artística comunitaria, pues hace referencia a la capacidad de los individuos para construir un marco referencial común y compartir desde allí significados con los otros. Por tanto, la intersubjetividad permite una interacción constante entre el medio, la comunidad y la individualidad, mediante la cual se crean nuevos significados, nuevas formas y nuevas manifestaciones, que otorgan su carácter orgánico, auténtico y dinámico (Bruner, 1997).

La educación artística comunitaria, en el contexto latinoamericano, se opone a la mirada tradicional del arte y no pretende una separación entre la obra de arte y la vida misma, sino que encuentra en la experiencia vital el sustento estético y político de la creación

(Camnitzer, 2008). Por tanto, el trabajo artístico en comunidad no solo genera actuaciones y productos, sino que también enriquece la vida de los participantes al ampliar la conciencia, moldear las actitudes, satisfacer la búsqueda de significado y establecer nuevas conexiones con la otredad y la cultural (Eisner, 2002).

1.4.1 El Arte y la Educación en lo Comunitario: más allá del Hacer

Desde la perspectiva de Timo Jokela, en la educación artística comunitaria se reconoce la importancia de trascender el interés individual y la formación de destrezas individuales en el arte, para proyectar los procesos desde un trabajo en comunidad, desde el cual no solo se construyan obras en conjunto, sino que también se construyan significados comunes (Palacios, 2010). En ese sentido, Ramos (2013) postula que la condición participativa y comunitaria del arte sitúa a la comunidad como el centro de todo proceso educativo; es por ella y para ella que las creaciones artísticas cobran un sentido, pues develan sus significados, sus cosmogonías y sus relatos colectivos. De allí que, lejos de buscar una institucionalización o colonización de las formas de creación, la educación artística comunitaria tiende a construirse en el camino atendiendo a las particularidades de los territorios, tomando como base el entramado cultural y orgánico que los configuran, y apelando por una visión ética y política que dignifique sus propias formas de expresión (Camnitzer, 2008; Palacios, 2010; Ramos, 2013).

En esta línea de sentido, Camnitzer (2008) realiza una crítica sobre la idea de crear arte destinado para el pueblo y sugiere que, en lugar de ello, el quehacer del arte debería enfocarse en compartir el poder creativo con las comunidades, permitiendo que surja desde su seno la creación artística. Para esto, en el contexto latinoamericano, es necesario reconocer los códigos de comportamiento específicos de cada territorio, considerar su lenguaje y marcar desde allí el punto de partida para la creación, pues el sentido comunitario presente en los entornos rurales y periféricos no necesariamente se encuadra en las técnicas artísticas tradicionales (Cajiao, 2009; Camnitzer, 2008).

El fortalecimiento de habilidades de expresión artística en entornos comunitarios, requiere por tanto de la participación de diversos actores sociales, como artistas, educadores, gestores, instituciones y la misma comunidad. Sin embargo, estos actores deben tener cohesión y abogar por un pensamiento colectivo en el que se reconozca la importancia de la co-creación y la promoción de la dignidad por medio del acceso a la cultura (Barbosa, 2022; Cajiao, 2009).

El enfoque triangular planteado por Barbosa (2022) ubica tres elementos esenciales para la creación y educación artística en lo comunitario: contextualizar la experiencia de aprendizaje, construir un campo de significado y de imagen desde la colectividad y, finalmente, co-crear la obra de arte. Es por esto que la autora señala la importancia de que los educadores reconozcan y habiten los entornos sociales e históricos que habitan, para encaminar los procesos pedagógicos desde una visión situada, pues solo así se logran afinar unos patrones estéticos que bien podrían ser el principio dialéctico orientador de dichos procesos.



Figura 21: Autora (2024). *Acción y reflexión*. Par visual compuesto por dos fotografías de, izquierda, Y. López (2019) *Pintando sobre escalera* (MAMM) y, derecha, Y. López (2019) *Pensando en escalera*.

En consonancia con los postulados de Barbosa, Camnitzer (2008) señala que los enfoques conceptuales tradicionales del arte, en los contextos populares latinoamericanos, no logran abarcar completamente las preocupaciones de estos entornos, pues allí se centra más la atención a la realidad que a la abstracción.

Con todo esto, se reconoce entonces que en los contextos comunitarios la educación artística trasciende la mera producción de objetos u obras artísticas, y se direcciona a fortalecer la co-creación, la construcción de significados, relatos, experiencias y sentidos desde la juntanza social, con lo cual centra su interés en el proceso pedagógico como espacio de experiencia, más que en la producción técnica y masificada de obras de arte (Cajiao, 2009; Camnitzer, 2008; Palacios, 2010).

1.4.2. La Educación Artística Comunitaria como Apuesta Política

Con todo el panorama conceptual hasta aquí esbozado de la educación artística comunitaria, interesa finalmente su comprensión como un ejercicio político y estético que busca el empoderamiento de las comunidades y su capacidad para la construcción de nuevas formas de ser y estar ante el mundo (Palacios, 2010). La ecología de los saberes propuesta por Santos (2015) permite reconocer que, en los territorios periféricos, rurales y/o marginados las relaciones epistemológicas se manifiestan de manera inversa, es decir, primero los habitantes encarnan las consecuencias sociales globales y luego, solo en algunas ocasiones, reconocen las causas de las mismas.

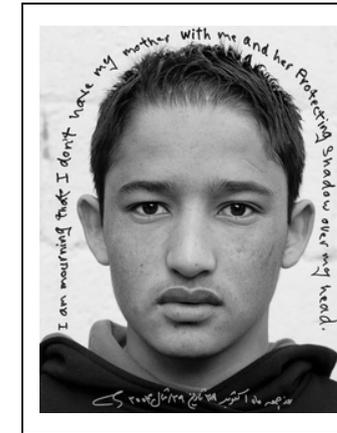


Figura 22: Autora (2024). *Historias*. Fotoensayo compuesto por una fotografía intervenida por Jacobo Ocampo (2019) y una cita visual (W. Ewald, 1995-1997).

Es por esto que la educación artística debe devolver la creatividad, la abstracción, la imaginación y la conciencia crítica como horizontes pedagógicos de su hacer, para garantizar a las clases populares el acceso a la información cultural, a una alfabetización visual y generar, desde allí, nuevas formas de encontrarse y nuevas posibilidades de construir el tejido social (Barbosa, 2022).

Camnitzer (2008) describe cómo los movimientos sociales y contraculturales surgidos en América Latina a finales del siglo XX, hicieron un llamado a reconocer la importancia de una educación más accesible para las comunidades rurales y periféricas, y del desarrollo de métodos que atiendan verdaderamente sus necesidades y cuestiones. La intensa influencia política que generan los poderes dominantes en la vida cotidiana latinoamericana, obliga al arte a ser medio de transformación al tiempo que medio de expresión sobre las tensiones que allí se gestan, con lo cual el hacer artístico deviene en un hacer político, libertario, que lucha por la construcción de territorios plurales y diversos ante la devastadora homogeneización del capitalismo salvaje (Camnitzer, 2008; Mejía, 2016).

La fusión entre una búsqueda política y la educación artística comunitaria, no solo da identidad y propósito al arte dentro de la sociedad, sino que también sirve como una estrategia para generar cambios, tal como lo han demostrado las corrientes pedagógicas latinoamericanas (Camnitzer, 2008). La educación por fuera de las escuelas, enseña a entender el mundo y a construir su historia, nutriendo de un espíritu crítico a los entornos sociales, y tomando los recursos y saberes propios de una comunidad como punto de partida para alcanzar nuevos significados comunes, que generen resistencia a las prácticas deshumanizadoras del sistema actual (Cajiao, 2009).

El arte, en los contextos comunitarios, promueve la capacidad de tolerar la ambigüedad, de asumir la diferencia como una oportunidad de aprendizaje, de explorar lo desconocido y construir una propia visión estética, política y social del mundo (Eisner, 2002). Proporcionar otras formas de entender el mundo, permitir que cada persona construya sus propias visiones de la realidad y fundamentar esta construcción en la igualdad social y la empatía, genera también un blindaje social frente a las influencias negativas y violentas que pueden tener los contextos periféricos latinoamericanos (Cajiao, 2009), con lo cual sería imposible desligar la educación artística comunitaria de un postulado político que lucha por el cuidado de la vida en todas sus expresiones.

Finalmente, tal como se mencionó al inicio de este marco teórico, la presente investigación está transversalizada por una mirada decolonial de la educación en los contextos latinoamericanos, que opta por devolver el valor y el sentido estético, político y social de los saberes propios de las comunidades, lejos de las corrientes masificadas y arrasadoras emergidas desde los sistemas occidentales del poder (Camnitzer, 2008; Mejía, 2016). Para esto, se asume la descolonización como una praxis, como un proceso de rehacer y reimaginar la cultura y las instituciones desde las mismas comunidades, desde una reivindicación del saber popular, de sus formas, sus códigos y sus medios de expresión (Powers, 2023).

Página siguiente: Figura 23: Autora (2024). *Observar la observación*. Fotografía independiente.



1.5. CONCEPTOS VISUALES

El presente ejercicio A/r/tográfico se consolida, de manera paralela, sobre un entramado visual y artístico que, a modo de horizontes conceptuales, configuran los referentes visuales y fotográficos de esta indagación. La mirada y el trabajo realizado por diferentes artistas aportan no solo un marco referencial en una perspectiva técnica y de composición visual, sino que también posicionan una reflexión por lo pedagógico, lo ético, lo estético y lo político en la creación y en la investigación artística en el trabajo con comunidades. Desde este sentido, los trabajos artísticos retomados a continuación, aportan diferentes visiones que fundamentan la exploración de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria, desde diferentes ángulos.

Sus imágenes, sus procesos, sus relacionamientos con las comunidades, la capacidad de co-creación, el tratamiento de la imagen, la postura ética y política frente a la realidad retratada, entre otros, son algunos de los fundamentos visuales que sustentan esta indagación.



Figura 24: Autora (2024). *Secretos superpuestos*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías, J. Valseca (2024) *Tablero de los secretos* y Autora (2024) *Capturando secretos*.

WENDY EWALD

En el ámbito de las artes plásticas, sobresale la obra de Wendy Ewald, educadora y artista estadounidense, quien ha trabajado con niños, niñas y mujeres, alentándolos a usar cámaras para explorar y documentar sus propias vidas, así como para retratar a sus familias y comunidades. Ewald también los inspira a expresar sus fantasías, sueños y visiones del mundo a través de la fotografía. Durante sus sesiones fotográficas con comunidades, invita a los participantes a intervenir en las imágenes, ya sea mediante dibujos o textos, para contar su realidad (Ewald, 2020).

El trabajo de Ewald es significativo en mi investigación-creación, ya que esta propuesta me dio referencias para trabajar en un proyecto de educación e intervención social mediante las artes, en el cual los participantes fueron los creadores. A través de su obra, Ewald se cuestiona por las nociones tradicionales de autoría, explorando quién realmente crea la imagen, quién es el fotógrafo, quién es el sujeto, quién observa y qué es lo observado. Su trabajo cuestiona la idea convencional de autoría individual y examina las intenciones, el poder y la identidad del artista que colabora.

Ewald también subraya que utiliza una variedad de procesos y materiales en cada contexto para cambiar su perspectiva e interactuar de manera efectiva con los cocreadores (Ewald, 2020). Su trabajo puede entenderse como una forma de arte conceptual que busca ampliar el papel del discurso estético en la pedagogía. Además, intenta desarrollar un nuevo enfoque hacia las imágenes, desafiando al espectador a mirar más allá de las apariencias y profundizar en las relaciones que estas imágenes.



Figura 25: Autora (2024). *En la mira*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Y. López (2019) *Niño con cámara* (MAMM) y una Cita Visual (W. Ewald, 1976-Actualidad).

THOMAS Y HELGA MÜLLER

En el mismo sentido, se retoma la propuesta de talleres de fotografía social TAFOS, iniciada por Thomas y Helga Müller, de origen alemán, en 1986 en Perú. Dentro del Comité de Derechos Humanos de Ocongate, se llevó a cabo el primer taller de fotografía social con participantes de ocho comunidades de Ocongate, quienes comenzaron a tomar fotografías de su propio entorno. El trabajo comunitario realizado por los artistas, también incluyó la difusión de imágenes entre comunidades cercanas, así como en asambleas y escuelas, donde se mostraban y se dialogaba de los problemas y conflictos internos del distrito (Universidad Católica del Perú, 2006).

Según los artistas, las fotógrafas y fotógrafos populares se apropiaron de su propia imagen, lo que simbolizó un paso importante en el uso de la comunicación. Según los artistas, las fotógrafas y fotógrafos populares se apropiaron de su propia imagen, lo que simbolizó un paso importante en el uso de la comunicación como herramienta para construir la juntanza organizativa, obtener legitimidad externa, fortalecer la identidad y avivar la identidad tanto con su grupo como con otros colectivos sociales. Es precisamente en esta concepción co-creativa de la fotografía y del relato de las comunidades de su propio entorno, donde se afina el interés por retomar el trabajo de Thomas y Helga Müller como parte del marco visual conceptual de la presente indagación (Universidad Católica del Perú, 2006).



Figura 26: Autora (2024). *Caligrafías y luchas*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *Una palabra son todas las palabras* y una Cita Visual (S. Verduzco, 1987, TAFOS/PUCP).

FRANCIS ALYS

“La fe mueve montañas” fue un proyecto artístico y comunitario realizado por Francis Alys y Cuauhtémoc Medina en Perú, mediante el cual se intentó llevar las tensiones sociales de una población a narraciones e intervenciones que irrumpen en el imaginario de un lugar. Para tal tarea, los artistas convocaron un total de 500 voluntarios que, de manera conjunta y coordinada, desplazaron una duna de arena de su lugar original, en las afueras de la ciudad de Lima. Este gesto performático, más allá del movimiento corto que representó en el plano material, fue un ejercicio alegórico y comunitario para reconocer la potencialidad de la unidad, del trabajo conjunto y de la co-creación. Es por esto que el proyecto artístico buscó insertarse en la comunidad, en su propia historia y en su complejidad sociopolítica, para convertirse en un relato enraizado que sobrevive a la naturaleza histórica del acto en sí (Alys y Medina, 2005).

El registro fotográfico realizado por el artista, así como el proceso creativo y performático realizado en campo, sirven como marco visual referencial y conceptual de la presente indagación, pues se presenta como un ejercicio de co-creación desde un entorno comunitario, al mismo tiempo que hace uso del lenguaje fotográfico para registrar, narrar y reflexionar sobre la influencia que tienen las comunidades en el desarrollo, cuestionamiento y metaforización de su propio entorno. Adicionalmente, el trasfondo crítico y político que sostiene el proyecto artístico de Alys y Medina, encuentra también resonancia con la perspectiva colonial y crítica, a nivel político, que engloba la presente indagación de lo orgánico en la educación artística comunitaria (Alys y Medina, 2005).



Figura 27: Autora (2024). *La educación comunitaria mueve montañas*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *Pies andaos* y una Cita Visual (F. Aljys, 2002).

VIKI OSPINA

El trabajo fotográfico realizado por la artista y periodista colombiana Viki Ospina, es quizá una de las exploraciones visuales de lo orgánico que se remonta más atrás en el tiempo. Desde la década del 80, Viki Ospina se consagró como la primera reportera gráfica del país, desde una perspectiva que asume la fotografía como una conexión e intimidad con la experiencia vital, con lo que acontece en un espacio determinado y en un momento determinado (Universidad de Los Andes, 2023). En este sentido, la artista ha dado lugar en su fotografía a todas aquellas relaciones, encuentros, desencuentros y relatos que se encuentran en la vida cotidiana de las comunidades colombianas, especialmente en situaciones de tensión política, de manifestaciones ciudadanas y de poblaciones en resistencia.

Desde un lugar artístico, el trabajo fotográfico de Viki otorga al observador una cualidad transformadora de lo observado, en el sentido de que es un ejercicio creativo que busca la construcción de una verdad plural. Su fotografía refleja la necesidad de estar ante las cosas, de observar la realidad sin prejuicios y de captar lo que es como lo que es (Universidad de Los Andes, 2023). De este modo, su trabajo adquiere gran relación con la exploración de lo orgánico, pues es su búsqueda y su campo conceptual como fotógrafa, con la diferencia de que su trabajo se enfoca en situaciones políticas, en tensiones sociales, en relatos comunitarios de resistencia.

En síntesis, la obra de Viki constituye una referencia clave para esta indagación, tanto por su construcción técnica y visual, como por su trasfondo político, orgánico y contextualmente focalizado en Latinoamérica (Colombia).



Figura 28: Autora (2024). *Deme lo que pueda*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *En las manos* y una Cita Visual (V. Ospina, s/f).

JUAN FERNANDO OSPINA

Es un fotógrafo independiente y realizador audiovisual de Medellín (Colombia) que, en el año 2008, fundó el periódico alternativo Universo Centro. Su trabajo artístico y su producción como editor de este medio de comunicación, ha centrado su atención en retratar los elementos orgánicos, autóctonos, cotidianos y poéticos que engalanan la cotidianidad del centro urbano de Medellín. Su fotografía apunta a narrar esos paisajes cotidianos que perduran en el tiempo como memoria, no solo de sus habitantes frecuentes, sino también de los transeúntes que no se detienen en los detalles, pero que entienden que son estos los que configuran el espacio (Cano, et al., 2021).

La fotografía de Juan Fernando Ospina presenta un abordaje de esos elementos cotidianos, disruptivos, extraños, típicos y locales que configuran el entorno visual del centro de Medellín, desde una perspectiva de denuncia social y de evidenciar las realidades de estos entornos. Sin embargo, la obra de Juan Fernando no busca una admiración de la pobreza, ni colinda con discursos de porno-miseria, sino que logra retratar el valor simbólico de la imagen cotidiana, orgánica, para configurar la memoria de un espacio tan cambiante, tan habitado y des-habitado como lo es el centro de una ciudad como Medellín (Cano, et al., 2021). En este sentido, su obra encuentra resonancia con la presente indagación, tanto por su construcción formal y visual, como por esa intención profunda de trabajar con las comunidades, de ser medio para narrar sus realidades, de habitar el entorno y dejarse permeable por él y, en síntesis, de evidenciar lo tangible y lo intangible de estos espacios.



Figura 29: Autora (2024). *Tendederos*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *En proceso de secado* y una Cita Visual (J. F. Ospina, 2016).

Página siguiente: Figura 30: Autora (2024). *Anidar*. Fotografía independiente.

A close-up photograph of a person's hand weaving a basket. The hand is positioned in the center, with fingers carefully manipulating a dark brown stick. The weaving is done on a light-colored wooden board. The structure consists of a grid of dark brown sticks, with some sections wrapped in white material. Light blue threads are used to secure the sticks together, creating a complex, textured pattern. The background is a plain, light brown surface.

CAPÍTULO 2
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El planteamiento de los objetivos de la presente indagación, responde a una doble concepción de la imagen visual y, para este caso, fotográfica, según la perspectiva A/r/tográfica sobre la cual se fundamenta. Por un lado, se asume la imagen como instrumento de registro y de extracción de los datos cualitativos obtenidos en las experiencias en campo. Por otro lado, se reconoce el lenguaje visual como un medio para la reflexión, la interrelación, la discusión y la conclusión de los datos obtenidos que, más allá de ser un simple agregado del lenguaje verbal, se concibe como un complemento, como u

2.1. OBJETIVO GENERAL

Explorar el concepto de lo orgánico en dos experiencias de educación artística comunitaria, bajo el paradigma metodológico de la A/R/Tografía y por medio de un lenguaje visual, para sentar un precedente hacia una A/R/Tografía Popular en Latinoamérica.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las manifestaciones de lo orgánico en dos casos de intervención artístico-pedagógica (Honduras y Colombia), a través de la imagen fotográfica como instrumento de registro y como lenguaje de reflexión-acción.

Analizar los hallazgos de lo orgánico en las dimensiones de la relación enseñanza-aprendizaje y del arte en contextos comunitarios, a la luz de los referentes artísticos y conceptuales, en los dos casos de intervención pedagógica.

Discutir los hallazgos obtenidos en la exploración de lo orgánico, desde mi lugar como artista, educadora e investigadora, para la proyección de una perspectiva metodológica A/R/Tográfica orientada a lo popular, en el contexto latinoamericano.

2.3. METODOLOGÍA

El presente ejercicio investigativo se sitúa sobre el paradigma de las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI), desde la cual se concibe el proceso educativo y artístico como instrumento y como finalidad misma de indagación (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008). De manera específica, esta exploración encuentra fundamento en la *A/r/tografía* (Irwin, 2004) como una metodología de investigación artística que posiciona la creación artística como instrumento y como objeto de investigación, desde un enfoque educativo. Las indagaciones realizadas en este trabajo encuentran sintonía con el enfoque de las *walking methodologies* o metodologías del caminar que se concibe dentro de la *A/r/tografía* y que permiten concebir la investigación como un recorrido que, a medida que avanza, encuentra nuevas preguntas, nuevos caminos de exploración, nuevos diálogos y nuevas formas (Irwin y Sierra, 2013). Esta perspectiva se inclina por una concepción del conocimiento encarnado, donde la mente y el cuerpo sintonizan con el entorno habitado (Springgay y Truman, 2018), tal como sucede en las manifestaciones de lo orgánico.

Adicionalmente, esta exploración *a/r/tográfica* se ubica desde la mirada expansiva y complementaria de la *A/r/tografía Social* propuesta por Marín-Viadel (2017) la cual, además de agregar el componente social a la investigación artística, se fundamenta en una postura de la investigación-acción como ejercicio participativo.

Tal como se esboza más adelante, las Metodologías Artísticas de Investigación se encuentran bajo el paraguas de la Investigación Basada en Artes (IBA) como un nuevo paradigma emergido a inicios de siglo que ha permitido reconocer la investigación en artes



Figura 31: Y. López (2019). *Manos con manos*. Fotografía independiente. MAMM.

como una corriente de pensamiento, de exploración y de análisis que toma rumbos diferentes a las tradicionales metodologías cuantitativas y cualitativas (Barone y Eisner, 2006). Uno de los elementos que enlaza estas metodologías tiene relación con fundamentar la investigación en la creación y análisis de imágenes de carácter artístico, con lo cual emergen nuevos lenguajes para tejer la reflexión. Marín-Viadel (2012) señala que las investigaciones fundamentadas en esta búsqueda por la imagen deben responder a algunos propósitos, como lo son generar una aportación innovadora al saber social, abordar problemáticas pedagógicas, contribuir con nuevas ideas visuales y alcanzar la calidad artística de un proceso creativo riguroso.

Desde esta perspectiva, las Metodologías Artísticas de Investigación y, por tanto, la A/r/tografía, se presentan como esfuerzos epistemológicos y académicos por reconocer que en las artes también tienen cabida los conceptos básicos de la investigación científica, tales como la objetividad de datos, la coherencia, la veracidad y verificación, entre otros (Marín-Viadel y Roldán, 2010).

2.3.1. Fundamentos Históricos y Epistemológicos

El uso del arte en la investigación dentro del campo específico de la educación artística, surgió a finales del siglo XX, siendo Elliot Eisner uno de los pioneros pues, en 1993, presentó por primera vez la idea de la investigación basada en artes durante su intervención en la Asociación Americana de Investigación Educativa, proponiéndola como un medio para una

mejor comprensión del mundo, mediante el uso de las formas de pensamiento y representación proporcionadas por las artes (Barone y Eisner, 2012, como se citó en Marín Viadel y Roldán, 2019). Hasta ese momento histórico, el campo de la investigación artística estaba dominado por las corrientes cuantitativa y cualitativa, por lo que su aparición y reconocimiento provocó controversias y desacuerdos. No obstante, el uso del arte en la investigación educativa ha planteado nuevas cuestiones y ha abierto caminos innovadores en la investigación educativa, sin eliminar los anteriores enfoques sino, antes bien, integrándolos (Molinet, 2015). El empleo de nuevos lenguajes, distintos al proposicional y al estadístico, ha permitido formular nuevas preguntas pedagógicas, o revisar las ya existentes desde una nueva perspectiva (2015).

La investigación en educación artística representa un terreno delicado y fronterizo, pues se sitúa en la intersección de dos importantes caminos: la investigación educativa y la investigación en artes visuales (Marín-Viadel, 2005), con lo cual, en el cruce de estas dos áreas de investigación, pueden confluir todos los demás campos del conocimiento y aportar al desarrollo de la indagación (Molinet, 2015). Esta forma de investigación apunta, por tanto, a la inserción del lenguaje metafórico y simbólico en el mundo de la investigación, como lenguajes que narran lo conocido y que aportan a los debates y discusiones en el campo pedagógico (Barone y Eisner, 2011).

Es justamente por esta búsqueda de insertar nuevos lenguajes a la investigación, que surgen las metodologías basadas en las imágenes artísticas, desde las cuales se busca describir, interpretar, reflexionar, comparar, en fin, abordar un tema objeto de estudio con la misma fluidez que lo permite el lenguaje verbal (Marín y Roldán, 2017). Por tanto, no se asume el uso de la imagen como elemento decorativo o complementario del lenguaje textual, sino que se presenta como un lenguaje en sí mismo que permite el análisis, la reflexión y la construcción de hallazgos investigativos, al mismo tiempo que se consolida como el objeto de estudio artístico en sí (Molinet, 2015). La búsqueda, por tanto, de las metodologías de investigación artística y de la Investigación Basada en Artes, tiene que ver con recuperar otras formas narrativas para abordar la experiencia humana desde un lugar simbólico y metafórico, que habían quedado sometidas a la corriente objetivista y empírica (Hernández, 2008).

Para la finalidad de esta investigación, las Metodologías Artísticas de Investigación y en concreto la A/r/tografía, se presentan como caminos totalmente adecuados y pertinentes pues la exploración de lo orgánico en la educación artística comunitaria comporta una serie de factores que deben narrarse desde un lugar simbólico y artístico, pues es desde este lugar que se manifiestan en los entornos sociales (Mejía, 2016). En este sentido, la investigación también adquiere un carácter orgánico pues se abre a la posibilidad de encontrar nuevas reflexiones y categorías en el caminar mismo de la indagación, de posicional lo imaginativo frente a lo referencial, lo micro frente a lo macro, la búsqueda estética frente a la búsqueda de verdades universales y la emergencia de preguntas frente a respuestas estandarizadas (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).



Figura 32: Autora (2024). *Soy ellas y ellos*. Serie muestra, compuesta por 9 fotografías de, Y. López (2019). MAMM.

A continuación, se detallan los fundamentos epistemológicos de los paradigmas metodológicos que orientan esta investigación y se abordan, *grosso modo*, sus maneras de incorporación en la exploración de lo orgánico en la educación artística comunitaria.

2.3.2. Metodologías Artísticas de Investigación

Como paradigma metodológico, las Metodologías Artísticas de Investigación se diferencian de las investigaciones educativas en la especial atención que prestan a las cualidades estéticas en la forma de presentación, tanto de los procesos como de los resultados de una investigación (Roldán y Marín, 2012). En este sentido, las MAI no solo proponen otras maneras de abordar el conocimiento desde un lenguaje artístico y visual, sino que lleva el rigor científico a la posibilidad de otras formas de narrar y, por tanto, de abordar las problemáticas sociales, entre las cuales se encuentra el campo educativo (2012). Las artes, por lo tanto, son la metodología de abordaje, pero al mismo tiempo son el objeto de estudio de la indagación, con lo cual el lenguaje artístico se configura en forma y contenido de la misma reflexión (Roldán y Marín, 2012).

Por lo tanto, en comparación con las metodologías cualitativas de investigación, de las cuales también las MAI se nutre, es posible reconocer dos diferencias puntuales: por un lado, se trasciende el lenguaje verbal usado en las metodologías cualitativas y se apela por un lenguaje artístico y simbólico; por otro lado, se considera la necesidad de prestar atención a las formas con que se aborda una investigación basada en las artes, pues es precisamente allí (en la forma) donde se materializan los hallazgos de la investigación (Marín-Viadel, 2012).



Figura 33: Autora (2024). *Fractal*. Par visual compuesto por dos fotografías de, izquierda, J. Valseca (2024) *Niño pintando*, y, derecha, J. Valseca (2024) *Resultado final*.

En este sentido, el lenguaje artístico en las MAI es instrumento, medio de análisis y forma de presentación de la información al mismo tiempo, con lo cual lo que interesa no es la consecución de un conocimiento “cierto” o de certezas validadas en términos universales, sino que se opta por la búsqueda de diferentes verdades, por la expansión de perspectivas frente a un fenómeno (Barone y Eisner, 2006), en este caso, educativo.

Adicionalmente, Cahnamman-Taylor y Siegesmund (2008, como se citó en Roldán y Marín, 2012) esbozan cinco particularidades que diferencian las MAI: el énfasis en lo imaginativo en lugar de lo estrictamente referencial, el detalle por lo particular frente a lo general, la creación artística como medio para la intervención socioeducativa, la emergencia de inquietudes frente a las respuestas permanente y la creación de metáforas frente a la literalidad. Es justamente en este marco referencial, que explora otros lenguajes en el abordaje metodológico de la investigación artística, donde emerge la A/r/tografía como enfoque metodológico.

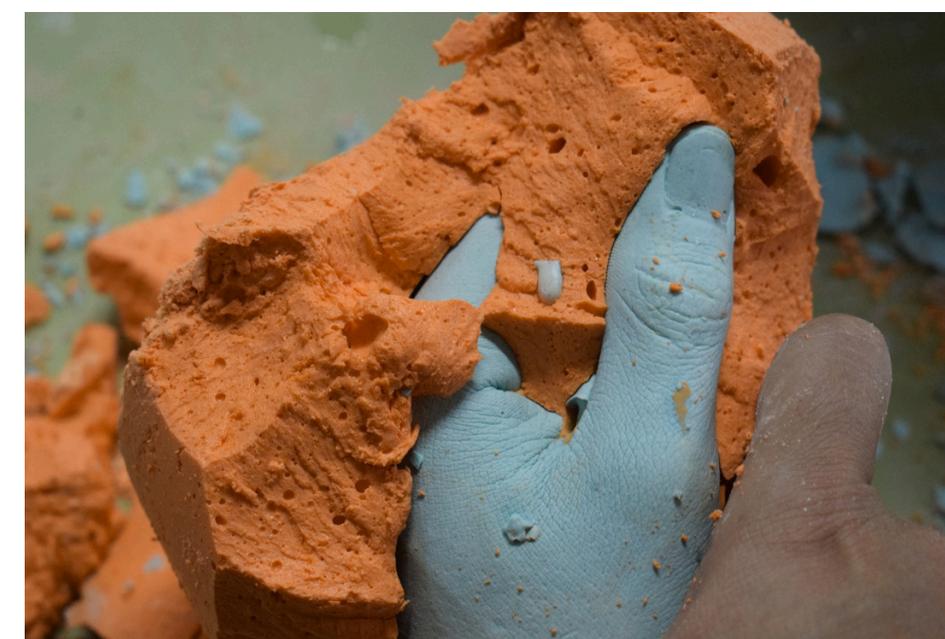


Figura 34: Autora (2024). *La mano forma la forma de la mano*. Par visual compuesto por dos fotografías de, arriba, J. Valseca (2024) *Mano de niño* y, abajo, Autora (2024) *Explorar el campo*.

2.3.3. La A/R/Tografía

La A/R/Tografía emerge como una metodología de investigación dentro de las MAI, siendo Rita Irwin y Alex de Cosson pioneros de su creación entre los años 2002 y 2004, en la Universidad de la Columbia Británica, en Canadá. Desde el inicio de su consolidación, una de las características más esenciales de la perspectiva a/r/tográfica tiene que ver con que ha conseguido armonizar las tres identidades que confluyen en la investigación de educación artística: la investigación, el arte y la docencia (Art, Research, Teaching, de allí su forma de escribirse). De este modo, al integrar los roles del artista, el investigador y el educador en un solo ejercicio metodológico se genera un ejercicio simultáneo y complementario de creación, acción y reflexión que aportan una visión plural y diversa al ejercicio de investigación (Irwin y De Cosson, 2004; Springgay, et al., 2008). La A/r/tografía busca, por tanto, enfocarse en los procesos de investigación de la práctica educativa desde la misma producción artística del educador, como ejercicio de exteriorización e interiorización (Springgay, et al., 2008).

La integración de estos tres roles en la investigación, se debe igualmente a la relación de la A/r/tografía con los conceptos de pensamiento encarnado y de actividad situada, desde los cuales se comprende que el conocimiento no puede separarse de la acción y de los entornos socioculturales (Marín-Viadel y Roldán, 2019); en ese sentido, integrar la acción con la reflexión y la creación otorga al saber producido un carácter más real, más cercano a la realidad del contexto social estudiado (2019). De igual modo, la distancia objetiva que requieren algunas metodologías de investigación, representa una dificultad cuando el objeto de estudio se compone de la experiencia pedagógica y artística del propio

investigador, razón por la cual la A/r/tografía se encamina por una indagación relacional de los roles, para generar nuevos campos de reflexión, donde se integra la subjetividad del a/r/tógrafo con la realidad presente en las experiencias pedagógicas (Molinet, 2015). Esta relación compleja entre los diferentes roles, configura un proceso intersubjetivo e intrasubjetivo que desemboca en un ejercicio estético integrado por el conocimiento, por la reflexión y por la creación artística (Irwin, 2004). Para el caso de esta indagación, esta idea toma mayor fuerza, pues se suma a la ecuación la perspectiva propia de las comunidades y las manifestaciones de lo orgánico.

Tal como se mencionaba anteriormente, la práctica a/r/tográfica conlleva una forma de investigación que vincula la creación artística y la escritura verbal, no desde un lugar decorativo o ilustrativo, sino desde una relación de conexión dialógica, desde la cual es posible llegar a significados más profundos de un fenómeno u objeto de estudio (Irwin y de Cosson, 2004). La búsqueda de estos significados profundos, desde la creación artística y la mirada pedagógica, implican una serie de posturas: reflexiva, en tanto análisis en el tiempo; recursiva, en tanto se mueve en un ejercicio espiral y teje constantemente nuevas relaciones; introspectivo, pues es un proceso que interroga las propias percepciones y suposiciones; y receptivo, pues se asume una responsabilidad ética con el entorno, con la otredad y con los participantes de la investigación (Irwin y Sierra, 2013).

Para la realización de una investigación a/r/tográfica, Springgay, et al. (2005) describen seis elementos o conceptos que deben ser transversales durante todo el proceso: la contigüidad, la indagación vital, las aberturas, la metáfora/metonimia, las reverberaciones y el exceso. A continuación, se esbozan sus definiciones desde la perspectiva a/r/tográfica.

La contigüidad, se comprende como los espacios intermedios surgidos entre el artista, el educador y el investigador, pero también como la unión entre el lenguaje escrito y visual; la indagación vital, referida al nivel de compromiso que se puede adquirir en el proceso de investigación y la manera como esta se vincula a la vida propia, a las indagaciones, a los aspectos emocionales, intuitivos, simbólicos, que también se incorpora en la práctica investigativa (Springgay, et al., 2005); las aberturas se comprenden como esos espacios nuevos que emergen de la contigüidad y del cruce entre lo escrito y lo visual, pues en esos espacios se presenta la posibilidad de acceder a esferas de abordaje más complejas frente al tema de interés; la metáfora y la metonimia, como elementos figurativos del lenguaje, se utilizan como medios para establecer conexiones accesibles y comprensibles de la información presentada, con el ánimo de expandir las fronteras del lenguaje y subvertir los modos habituales de percepción; las reverberaciones se manifiestan como tensiones, ruidos o agitaciones que se generan en la combinación de lo visual y lo textual, es decir, tiene que ver con los dilemas estéticos propios de la creación; finalmente, el exceso se relaciona con la necesidad de recurrir a diversas formas del lenguaje para re-imaginar y re-ubicar la experiencia cotidiana y permitir nuevos modos de comprensión (Springgay, et al., 2005).

Finalmente, con este panorama estructural de la A/r/tografía, es preciso mencionar que toda indagación que se realice bajo esta metodología, será una indagación orgánica, es decir, que se va modificando según se genera su recorrido, que en el camino puede adquirir nuevas facetas, nuevas preguntas y nuevas necesidades (Irwin y Sierra, 2013). La A/r/tografía da protagonismo al proceso en sí, por lo tanto, el investigador debe adquirir cierta flexibilidad y cierta capacidad de adaptación, para conducir el proceso investigativo, pero no forzar su llegada a los lugares deseados. Este carácter rizomático de la A/r/tografía



Figura 35: Autora (2024). *Popol Vuh*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Moldeando cabeza*, y, derecha, *Cuerpo completo en barro*.

desdibuja cualquier postura jerárquica y otorga un carácter horizontal a la investigación (García-Roldán, 2012).

La exploración de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria implica, tal como se ha mencionado, un ejercicio de co-creación, un vínculo de la otredad/participante en la reflexión, en la acción y en la creación; por esto, la presente investigación opta por asumir la perspectiva social de la A/r/tografía (Marín-Viadel, 2017).

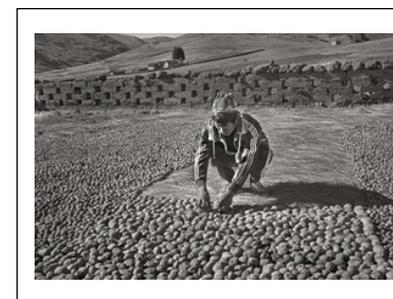


Figura 36: Autora (2024). *Papas y planetas*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *Dibujando el universo con tiza* y una Cita Visual (T. Mendoza, 1989, TAFOS/PUCP).

2.3.4. La A/r/tografía Social

La A/r/tografía social emerge como la posibilidad de añadir lo social como un cuarto elemento al trinomio de artista, educador e investigador planteado por Irwin y De Cosson (2004). Esta perspectiva metodológica, impulsada por Marín-Viadel (2017), reconoce que todo proyecto a/r/tográfico es un proyecto que tiene unas implicaciones transformadoras a nivel social y que, por tanto, trascienden los meros intereses académicos y se postulan como una forma de respuesta, política y estética, frente a las realidades educativas del entorno social estudiado (Marín-Viadel, 2017).

La perspectiva social de la A/r/tografía no solo busca la necesidad de generar un impacto social con la investigación pedagógico-artística, sino que da pie a construcciones novedosas que responden a la naturaleza de cada entorno y que, por tanto, también requieren de la participación activa, creativa y reflexiva de la comunidad o población estudiada (Marín-Viadel, 2017). La A/r/tografía social busca la construcción de significado por medio de la reflexión colectiva y la colaboración, con lo cual se trasciende la visión individualista del investigador y se otorga voz a las comunidades intervenidas (Marín y Roldán, 2021). Es por esto que esta perspectiva a/r/tográfica se retoma en esta investigación, pues en ella se pretende incluir a los participantes y colaborar conjuntamente con ellos en la reflexión-creación, pues tanto a nivel metodológico como a nivel artístico se enfatiza en la integración de la comunidad (Marín-Viadel, 2017).

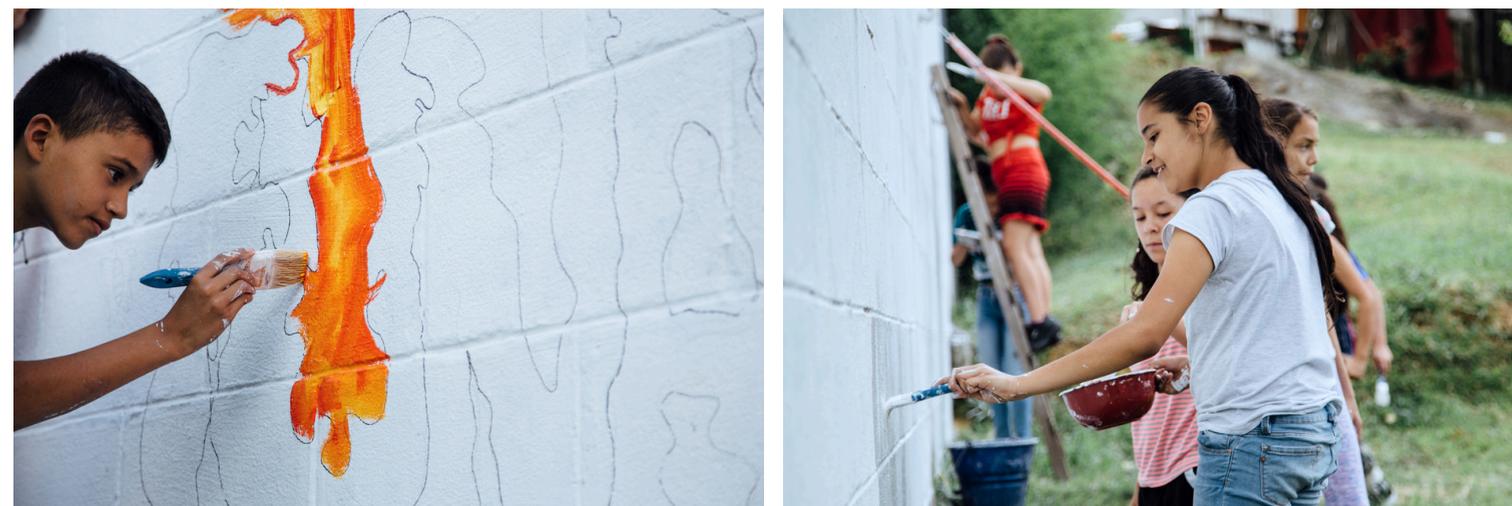


Figura 37: Autora (2024). *Mover adentro y mover afuera*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Y. López (2019), izquierda, *Andrés pintando* y derecha, *Ellas*. MAMM.

De este modo, la a/r/tografía social logra la integración de las propias características de las ciencias sociales y humanas con las particularidades de la creación artística, aportando a la consolidación de un tejido social más horizontal, más justo y participativo (Marín y Roldán, 2021).

Tal como se puede atisbar, el enfoque social de la a/r/tografía encuentra múltiples sincronías con el enfoque de la Investigación Acción-Participativa (Fals-Borda y Anisur, 1991), pues parte de las situaciones propias de un entorno y busca integrar, tanto al investigador como a la investigación, en esa versatilidad propia de los territorios y en sus dinámicas contextuales. La particularidad que diferencia la A/r/tografía Social de la Investigación-Acción, es precisamente su especial atención en la creación artística, desde lo colectivo, y su fundamentación en los fundamentos epistemológicos de la A/r/tografía (Marín-Viadel, 2017).



Figura 38: Y. López (2019). *Observar la palabra*. Fotografía independiente. MAMM.

2.3.5. Investigación Acción Participativa

Dentro del paradigma de la A/r/tografía, la presente investigación está transversalizada por los postulados epistemológicos, éticos y políticos de la Investigación-Acción Participativa (IAP) desarrollada, entre otros, por Fals-Borda. Como metodología, la IAP integra la investigación científica con la acción social, promoviendo la participación activa de las comunidades en el proceso de investigación (Fals-Borda y Anisur, 1991). Este enfoque tiene como objetivo generar conocimiento útil y práctico que contribuya directamente a la mejora de las condiciones de vida de las personas involucradas en la investigación. En este sentido, la comunidad no es solo objeto de estudio, sino que participa activamente de las etapas de investigación y, por tanto, está orientada a la transformación social no como un punto de llegada, sino como un proceso continuo de reflexión, acción y evaluación (Fals-Borda y Anisur, 1991).

La IAP valora y utiliza el conocimiento y la experiencia de la comunidad, en combinación con el conocimiento científico para plantear soluciones a las problemáticas reales, desde un enfoque emancipador y de empoderamiento de las comunidades (Fals-Borda y Rodrigues, 1987). El amplio margen de la IAP le permite consolidarse como una metodología que se adapta a diversos campos del saber, tales como la sociología, el desarrollo comunitario, la salud y, claramente, la educación.

Si bien la presente investigación no se ubica en su totalidad sobre esta metodología, sí se concibe como una línea transversal y como un horizonte metodológico en cuanto a la participación activa dentro de una comunidad, la co-creación de procesos artísticos y, sobre

todo, en cuanto a la posibilidad de dar voz y acción-creativa a los habitantes de los entornos comunitarios en los cuales se desarrolla esta indagación.

2.4. Técnicas de Observación y Recogida de Datos

Barbosa (2022) y Sousa (2019) manifiestan la importancia de generar procesos de educación artística comunitaria que vuelva la mirada sobre una alfabetización visual, que no es más que la recuperación de la imagen como espacio para la construcción de saber, para la visibilización de las comunidades y como una postura política crítica frente a los relatos académicos dominantes, que se fundamentan en un código verbal que, por lo general, no suele ser accesible para las personas del común.

Desde esta perspectiva y en consonancia con los postulados de la A/r/tografía, la principal técnica de observación y de recogida de datos de esta investigación es la imagen visual, de manera más específica, la imagen fotográfica (Marín y Roldán, 2017; Molinet, 2015).

La imagen fotográfica, como creación artística en sí, se concibe como instrumento de recogida de datos, pero también como instrumento de análisis y presentación de los resultados obtenidos en la indagación (Molinet, 2015). El uso de la imagen como instrumento y como medio de análisis, está estrechamente vinculado al uso del lenguaje verbal, pero no se pretende que los textos sean descripciones de las imágenes ni viceversa; antes bien, se opta por una relación de complementariedad y correlación (Roldán y Marín, 2012; Springgay, et al., 2005).

Las imágenes visuales juegan un papel primordial y transversal en la investigación basada en las artes y en las Metodologías Artísticas de Investigación, pues tanto el planteamiento del problema como el marco teórico, las preguntas de investigación, los hallazgos y resultados, adquieren una dimensión visual, articulada desde la estética de la imagen y desde el complemento verbal (Molinet, 2015). Los datos, los argumentos y las conclusiones son esencialmente visuales, con lo cual el informe final de investigación se consolida igualmente desde el lenguaje visual, de manera que se teje la reflexión pedagógica, la investigación y la creación artística (2015).

Marín-Viadel y Roldán (2017) han realizado una tarea vital al postular una serie de instrumentos propios de las MAI que permiten acentuar las formas de enunciación visual, tanto a nivel de recolección de información y observación, como a nivel de análisis de información. Las técnicas e instrumentos que utiliza esta indagación se basan en la propuesta de estos autores, además de recurrir a la fotografía como lenguaje artístico vehicular, desde la investigación educativa basada en la fotografía (Roldán, 2007).

A continuación, se detallan las particularidades conceptuales del uso de la imagen fotográfica como instrumento, además de abordar las técnicas de análisis de información planteadas por Marín-Viadel y Roldán (2017).

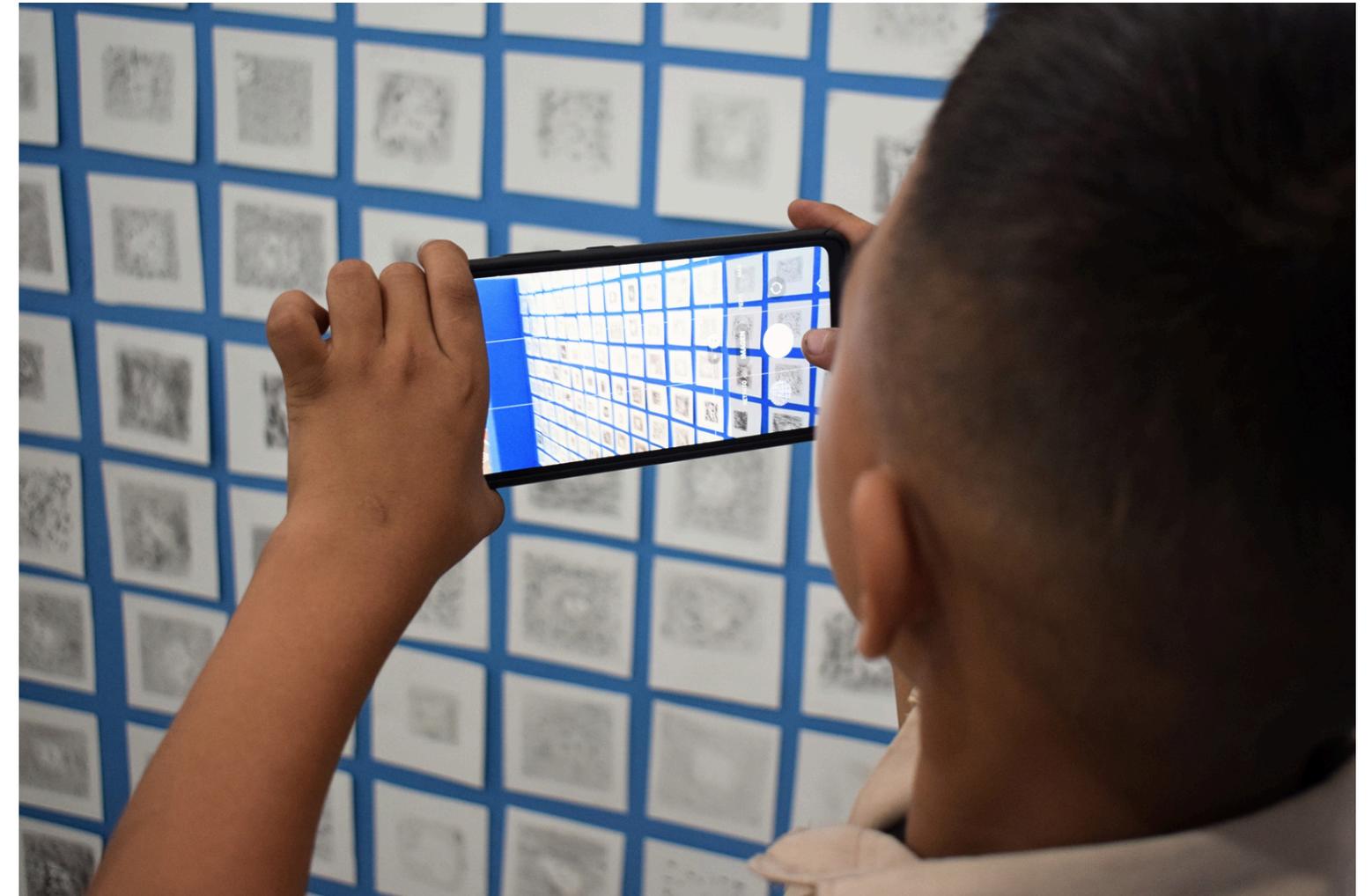


Figura 39: Autora (2024). *En-cuadrado*. Fotografía independiente.

2.4.1. La Imagen Fotográfica como Instrumento

Tal como se enunció previamente, la presente indagación retoma la imagen fotográfica como instrumento de recolección de la información y como estrategia de observación en campo, al mismo tiempo que la asume como lenguaje para la narración y reflexión de los resultados y hallazgos obtenidos. Esta concepción de la fotografía como instrumento se enmarca en la investigación educativa basada en la fotografía es una vertiente de la investigación basada en artes visuales, desde la cual se apuesta por el lenguaje fotográfico como medio para el abordaje de cuestiones y problemáticas educativas (Roldán, 2007; Roldán y Marín-Viadel, 2012).

La imagen fotográfica, si bien se fundamenta en una serie de constructos mecánicos como el encuadre, la luz, el enfoque, etc., no se considera solo el resultado de estos engranajes técnicos, sino que se concibe como el resultado de una serie de decisiones artísticas y políticas que convierten la imagen fotográfica en un relato consciente que contiene en sí mismo ideas, conceptos y reflexiones sobre lo capturado (Molinet, 2015). Si bien la fotografía registra aquello “real” que se tiene en el foco del lente, no se concibe aquí como una copia de la realidad o una imagen calcada de la misma, sino que desarrolla su naturaleza en la mirada crítica, estética y reflexiva de quien captura la imagen y, por tanto, realiza una transferencia conceptual e ideológica de aquello “real” que se captura (2015). De manera consecuente, al ser la imagen fotográfica un relato artístico y reflexivo en sí mismo, admite entonces su conexión narrativa con otras imágenes fotográficas, por medio de la comparación, la interpretación, el análisis, la conclusión, etc. (Molinet, 2015; Roldán y Marín-Viadel, 2012).

La recolección de datos por medio de la imagen fotográfica consiste, en términos prácticos, en la toma de diversas fotografías situadas en un marco conceptual e interpretativo, así como en un contexto social específico (Molinet, 2015). Para el caso de esta indagación, la recolección de datos se realiza por medio de la pesquisa de las manifestaciones y relaciones de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria abordados, en el contexto hondureño y colombiano, tal como se explica en el epígrafe 2.7.

Ahora bien, la forma de captar imágenes fotográficas varía según el enfoque, la intención y los objetivos de indagación que sustenten la recolección de información, pero siempre es un resultado de una serie de decisiones conceptuales y, especialmente, estéticas, que pueden tomarse de forma consciente o inconsciente, que pueden responder a cuestiones personales o contextuales y que pueden ser planeadas o espontáneas (Molinet, 2015). En este sentido, las decisiones que condicionan la toma de fotografías son en sí mismas una manera de analizar los datos por medio de baremos estéticos y conceptuales, además de estar regidas por los referentes artísticos y visuales propios de la indagación. De manera que, desde un lugar conceptual, referencial y estético, las fotografías tomadas configuran una forma de recogida de datos que, a su vez, es una forma de interpretación de los mismos (Molinet, 2015; Roldán y Marín-Viadel, 2012).

Las imágenes fotográficas, adicionalmente, tienen la virtud de conjugar el imaginario, la realidad y la experiencia propia del investigador, por medio de un enfoque estético que se relaciona con las búsquedas individuales y con las referencias visuales asumidas (Molinet, 2015). De tal manera que la investigación por medio de la imagen fotográfica adquiere una dimensión descriptiva e interpretativa. Para el caso de la investigación educativa, la imagen

constituye el principal lenguaje para el planteamiento del problema, la recolección de información, el análisis de la misma y la presentación final de los resultados obtenidos (2015).

Sumado a esta visión general de la fotografía como instrumento y como cauce narrativo de la investigación, el enfoque popular y pedagógico de esta indagación aflora la necesidad de vincular a los participantes de la misma, en el proceso de creación artística, esto es, en la toma directa de fotografías que aborden la presencia de lo orgánico en los contextos de educación artística comunitaria. De este modo, las personas participantes en las experiencias pedagógicas de intervención, también son coautores de la creación visual, pues se busca con esto reducir el distanciamiento entre la indagación y el objeto de estudio, al mismo tiempo que permite un sumergimiento en la experiencia cotidiana de los entornos comunitarios, por medio de la mirada de quienes habitan en ellos (Rubio, 2021). Los resultados obtenidos por medio de este instrumento co-aplicado, están determinados pues por la co-creación, por la inclusión de las miradas conceptuales, estéticas y sensibles de los participantes de esta indagación. De alguna manera, sus percepciones visuales son en sí mismas una manifestación de lo orgánico pues contiene la autenticidad y legitimidad de quien experimenta el propio territorio habitado.

Esta inclusión de los participantes en la creación artística, además de responder al enfoque a/r/tográfico de esta indagación, también se fundamenta en la observación fotográfica participante (Molinet, 2015) desde la cual es posible abarcar la realidad fotografiada a través de la mirada del investigador-fotógrafo y de los mismos participantes de la investigación, otorgándole al ejercicio investigativo una condición más participativa, más comunitaria y



Figura 40: Y. López (2019). *La cámara y las miradas*. Fotografía independiente. MAMM.

más co-creativa. En síntesis, más a/r/tográfica (Marín y Roldán, 2021).

Finalmente, el análisis de los datos visuales obtenidos, tal como se detalla en el epígrafe siguiente, se realiza por medio de las herramientas propuestas por Marín-Viadel y Roldán (2017), desde las cuales se posibilita el diálogo, la comparación, la reflexión y la discusión de las imágenes fotográficas en el marco temático de la investigación, en este caso, en la exploración de lo orgánico en la educación artística comunitaria de Latinoamérica.

2.5. Análisis de la Información

El análisis de la información obtenida por medio de las imágenes fotográficas consiste, grosso modo, en la construcción de un discurso narrativo y reflexivo que se enmarca en los fundamentos conceptuales y temáticas de la investigación (Molinet, 2015). Tal como han mencionado algunos autores (Marín-Videl y Roldán, 2017; Molinet, 2015; Rubio, 2021), en la investigación a/r/tográfica por medio de la fotografía resulta complejo determinar la frontera entre la recolección de información visual y el análisis en sí mismo, pues al construir las imágenes se construye también su análisis conceptual y estético. Sin embargo, está claro que este tipo de investigaciones adquieren una condición rizomática y en espiral, en la medida en que no busca generar verdades empíricas monolíticas, sino que expande sus posibilidades según la misma fluidez del proceso y adquiere validez en las experiencias situadas (Rubio, 2021).

Bajo este panorama, para el análisis de la información fotográfica es posible retomar estrategias y herramientas ya existentes, pero se apela igualmente por la creación novedosa de instrumentos visuales que respondan a las necesidades y particularidades propias de la investigación (Molinet, 2015). De tal manera que, en esta investigación, se retomarán algunas herramientas de análisis visual planteadas por Marín-Viadel y Roldán (2012), a la par que se buscará generar nuevas estrategias de análisis visual que respondan a las exploraciones de lo orgánico en contextos de educación artística comunitaria y popular.

Dentro de las herramientas usadas para el análisis de la información visual de esta indagación, se retoman las citas visuales, el fotoensayo y los pares visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2017; Roldán y Marín, 2012). Estas herramientas se describen, de forma general, a continuación.

Fotoensayo: según Molinet (2015), el fotoensayo es un conjunto de fotografías en el que cada imagen se relaciona con las demás, formando una estructura narrativa. La conexión entre estas imágenes genera diversas interpretaciones y significados, al proponer una lectura nueva. En esta investigación, el fotoensayo es el instrumento visual más utilizado, ya que permite establecer una relación directa con el concepto de lo orgánico, creando una narrativa compuesta por partes que forman un conjunto coherente (2015).

Citas visuales: corresponden a una forma de citación similar a la información textual y literaria, desde la cual se referencian imágenes visuales que no son de autoría del investigador, pero que se relacionan directamente con la narrativa visual en curso (Marín y Roldán, 2012). Para esta investigación se retoman imágenes creadas por artistas que, desde su base conceptual, aportan a la búsqueda de lo orgánico, en los contextos de educación artística comunitaria. Los tipos de citas utilizadas para este trabajo son: citas visuales literales, en la cual se mantiene su versión original; cita visual indirecta, en las que se utiliza un fragmento de obra, como parte de una creación de otro autor o parte de la misma, y la cita visual fragmento en la que se utiliza una fracción de la imagen (2012).

Par visual: a nivel de composición, el par visual tiene una estructura sencilla que se fundamenta en la unión o yuxtaposición de dos imágenes fotográficas. Sin embargo, a nivel conceptual y de análisis, la combinación de estas dos imágenes implica una asociación visual compleja, mediante la cual se crea un nuevo relato de sentido, que bien puede evocar una crítica, una reflexión, una tensión o sintonía entre las imágenes elegidas (Whiston-Spirn, et al., 2022). El nivel de relación entre las imágenes de un par visual, puede concebirse desde un elemento técnico o formal, pero también desde un elemento semántico y simbólico de las imágenes en sí.

En este sentido, los pares visuales adquieren una alta carga semántica pues se configuran como relaciones complejas de sentido que, con el aporte individual de cada imagen, configura una unidad visual nueva, donde pueden coexistir la metaforización, la narración de un entorno educativo, el diálogo entre las partes, el enfoque y el desenfoque, etc. (Whiston-Spirn., 2022).

Tal y como se puede inferir, estas herramientas permiten establecer comparaciones, relaciones, diálogos y nuevas conexiones entre las mismas imágenes fotográficas obtenidas, entre las imágenes obtenidas y la obra fotográfica de otros artistas referentes, y entre las imágenes obtenidas y otros referentes visuales externos a la indagación. En la presente indagación, el tratamiento de las citas visuales se da de forma literal, es decir, haciendo uso íntegro de las imágenes, pero también de forma fragmentada, esto es, retomando solo apartados o fractales de las imágenes obtenidas (Marín-Viadel y Roldán, 2017).

Adicionalmente, en algunos casos se plasman imágenes fotográficas que evidencian otras imágenes independientes previamente construidas, como lo pueden ser trabajos escultóricos, dibujos o creaciones gráficas propias de los participantes; de este modo, la función y el significado de estas imágenes fotográficas no necesariamente se construye en su relación con otras, sino que pueden depender de sí mismas por ser contenido y contenedor al mismo tiempo (Mena de Torres, 2015).

Finalmente, la presentación final de los resultados y del proceso realizado en esta indagación, se realiza por medio de un ensayo visual, modalidad propia de las investigaciones basadas en arte, que permite la comunicación del proceso por medio de un documento final que, al mismo tiempo, es obra artística, reflexión pedagógica y resultado de investigación (Marín-Viadel y Roldán, 2017; 2021).

2.6. Adaptaciones Metodológicas

El interés por abordar el concepto de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria en Latinoamérica implica, indiscutiblemente, algunas adaptaciones metodológicas que se detallan a continuación.

Inicialmente, las perspectivas metodológicas planteadas por la A/r/tografía y la A/r/tografía Social, se complementan con una serie de posturas y horizontes metodológicos que responden a la condición comunitaria y popular de los procesos evaluados. Un ejemplo de ello es la inserción de la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción Participativa, desde la cual se busca desmontar el monopolio epistemológico de los entornos académicos occidentales, para concebir la investigación como un acto ético, político y crítico de inmersión en las realidades sociales. Esta perspectiva, permite que los hallazgos obtenidos en los procesos educativos y comunitarios abordados, no sea igual a los hallazgos obtenidos en medios controlados como laboratorios, sino que adquiera esa condición propia, autóctona y esencial de las comunidades e, incluso, que integre sus propias voces (o miradas fotográficas para este caso) en el ejercicio académico de reflexión.

Tal como se puede percibir, esta adaptación metodológica responde a un interés político que subyace a esta indagación, desde el cual se busca generar discursos decoloniales que se acerquen a la educación artística comunitaria, no desde la mirada referencial eurocentrista, sino desde la cosmogonía propia de las comunidades latinoamericanas en que se realiza. En esta búsqueda emerge otra adaptación metodológica más: entregar la

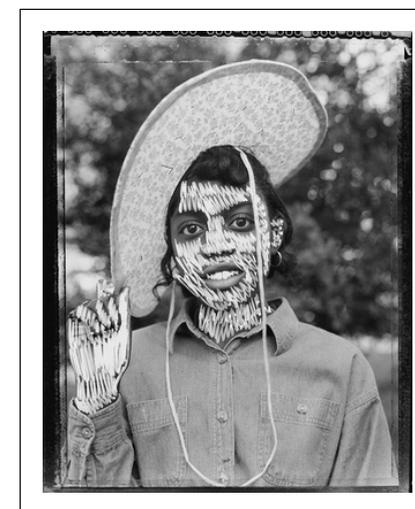


Figura 41: Autora (2024). *Blanco negro y Mujer hombre*. Fotoensayo compuesto por una fotografía intervenida por Mariana Gómez (2019), MAMM, y una Cita Visual (W. Edwal, 1994- 1997).

cámara a los participantes de la investigación y permitir que su mirada haga parte también del engranaje discursivo y narrativo de la indagación. Esta decisión no solo es coherente con la búsqueda decolonial mencionada, sino que también puede comprenderse como un requisito que la educación artística comunitaria le adjudica a la *A/r/tografía*. Es decir, no se puede hacer *A/r/tografía* en contextos comunitarios y populares sin que ello implique la *co-a/r/tografía*, pues la esencia misma de estos entornos radica en el compartir horizontal, en la juntanza, en la colaboración vecinal y en el esfuerzo unificado. Una investigación consciente, por tanto, también debe asumir estos principios como suyos.

A nivel estético y visual, la presente indagación hace uso de algunos instrumentos o técnicas de análisis de la información mencionados previamente y propuestos por Marín-Viadel y Roldán (2012, 2017), pero también se encamina a generar otras formas de analizar y de relacionar la información visual obtenida, dando respuesta al carácter orgánico intrínseco de cada imagen y, al mismo tiempo, a lo orgánico de las experiencias pedagógicas. De este modo, en esta indagación se realizan ejercicios de *co-a/r/tografía* y *co-creación* fotográfica con los estudiantes participantes, para establecer relaciones, discusiones y conclusiones visuales desde la fotografía.

Finalmente, cabe mencionar que, para la toma de datos visuales de la presente investigación, se creó un sistema de categorización temática previo al levantamiento de la información, mediante el cual se generaron una serie de conceptos, relaciones, situaciones o reflexiones clave que pueden develar el concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria. La creación de estas categorías se fundamentó en las experiencias y reflexiones propias de la investigadora, y por lo tanto se crean como hipótesis que pueden

ser validadas o refutadas en la experiencia en campo, en lo referente a las manifestaciones de lo orgánico. Lo que estas categorías permiten es una agudización conceptual del ojo en el ejercicio de registro y creación fotográfica, de manera que facilita y orienta el levantamiento de información visual en campo.

Al mismo tiempo, las categorías o hipótesis reflexivas que sean validadas en la experiencia en campo, se consolidan como los resultados y las discusiones propias de esta indagación *A/r/tográfica*. Las categorías creadas para la exploración de lo orgánico en la educación artística comunitaria son siete: 1) tensiones y distensiones, 2) lo espontáneo y lo inesperado, 3) la relación entre ser y espacio, 4) los detrás de cámara de la educación artística comunitaria, 5) la creación colectiva o *co-creación*, 6) el enseñante-aprendiz/aprendiz-enseñante y 7) el arte contemporáneo en la educación artística comunitaria.

2.7. Personas y Contextos de la Indagación

La exploración del concepto de lo orgánico, objetivo que transversaliza esta indagación, se realiza en procesos de educación artística comunitaria en el contexto latinoamericano, de manera particular en dos experiencias pedagógicas: la Fundación Cultural El Hormiguero, ubicada en Colombia, y el proyecto BOMBEARTE, ejecutado en Honduras. A continuación, se desglosan algunas particularidades contextuales de cada experiencia, al mismo tiempo que se aclaran las formas y los procesos procedimentales utilizados en cada una para el levantamiento de información.

2.7.1. Fundación Cultural El Hormiguero

La Fundación Cultural El Hormiguero es una organización artística y cultural de base comunitaria que genera procesos de transformación socioeducativa en las comunidades rurales del Corregimiento El Manzanillo, en el municipio de Itagüí, Colombia. Con un recorrido de más de 10 años, El Hormiguero se ha constituido como un espacio de intercambio y encuentro comunitario, pues se sustenta desde los postulados de la educación popular, el desarrollo comunitario y la gestión colaborativa.

El Corregimiento El Manzanillo está ubicado al suroccidente del municipio de Itagüí y constituye la zona rural del mismo. Se compone en total de 8 veredas las cuales, a nivel histórico, se poblaron de personas migrantes de diferentes partes del departamento antioqueño y, en la mayoría de los casos, de población campesina que huía de las oleadas de violencia presentes en Colombia a inicios del siglo XX. A nivel social, es un territorio que

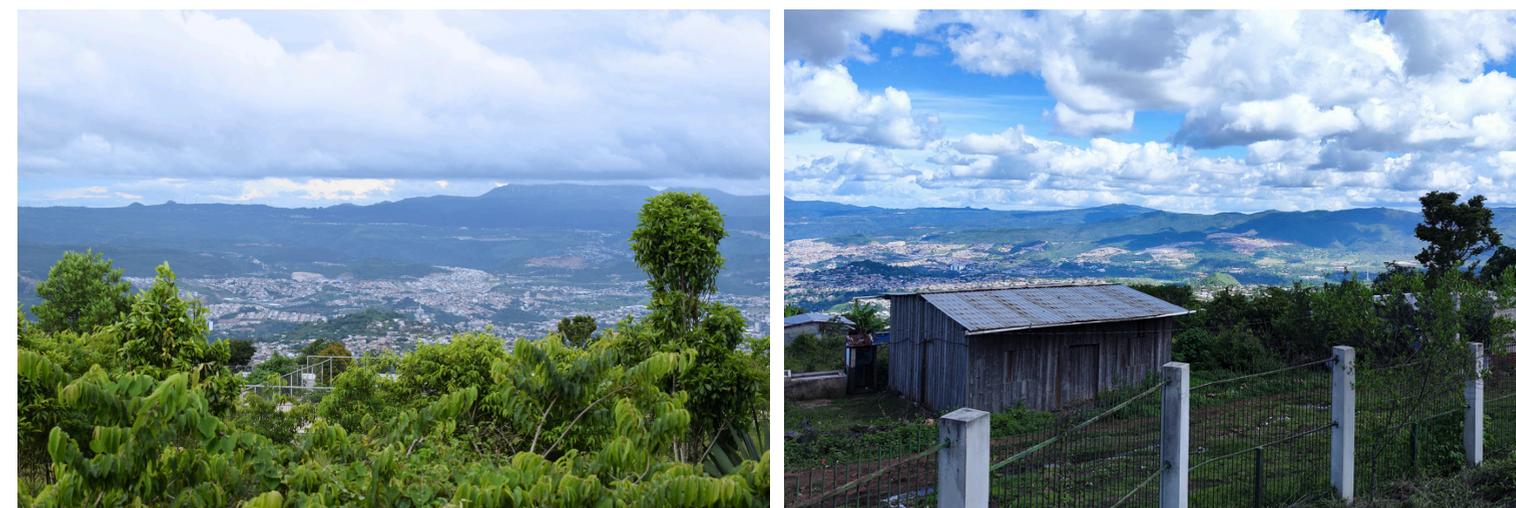


Figura 42: Autora (2024). *Educación comunitaria en la montaña*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del Autora (2024), izquierda, *Paisaje hondureño* y derecha, *La escuela Virgen de Suyapa*.

ha sufrido problemáticas de violencia por el narcotráfico y el microtráfico, la presencia de fronteras invisibles, así como fuertes dinámicas de segregación, desigualdad y extrema pobreza. Así mismo, cabe mencionar que son territorios en los que existen pocas oportunidades a nivel cultural, laboral y educativo, lo que genera problemáticas de convivencia y situaciones de riesgo de exclusión social.

Una de las grandes líneas de intervención de la Fundación Cultural El Hormiguero en este contexto, es la realización de procesos de educación artística comunitaria, desde los cuales se trabaja con niños, niñas y jóvenes en la formación de seres conscientes, sensibles y empáticos, por medio del desarrollo la exploración en diferentes disciplinas artísticas (plásticas, música, danza, teatro y fotografía). Estos procesos, de carácter gratuito y abierto a toda la comunidad, se tejen en una relación constante entre el entorno, los medios físicos disponibles, las realidades sociales complejas de estas zonas rurales y la experiencia singular de cada participante. En este sentido, los procesos de educación artística comunitaria que allí se desarrollan, tienen como objetivo el fortalecimiento del tejido social, la recuperación de la confianza, la formación de lo sensible y lo crítico y, sobre todo, el fomento de la participación y el empoderamiento de las comunidades.

En los años 2018, 2019 y 2020 participé de diferentes proyectos en la Fundación, algunos como voluntaria y otros como tallerista del Museo de Arte Moderno de Medellín. En mi rol como tallerista de artes, como integrante del equipo de procesos formativos y como co-lideresa del proceso de Formación a Formadores, pude realizar diversos procesos de educación artística y recoger múltiples datos visuales que, entre otras cosas, fueron sustento para mi Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Antioquia, titulado “Hacia otros abordajes de la Educación Artística



Figura 43: Y. López (2019). *Ilustración botánica* . Fotografía independiente. MAMM.

Comunitaria. Reconocimiento dialógico de los saberes en la enseñanza y en el aprendizaje, con los talleristas de la Fundación Cultural El Hormiguero” (2021).

En ese sentido, y para fines de la presente indagación, retomo mi experiencia en la Fundación Cultural El Hormiguero y de manera especial mi proceso como tallerista en el programa La Ciudad de los Niños y las Niñas (Museo de Arte Moderno de Medellín), como insumo para la exploración del concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria. Para esto, realicé una recuperación, compilación y sistematización de los datos visuales fotográficos previamente obtenidos, tanto de mi autoría como aquellos de autoría colectiva o propios de los archivos del Museo de Arte Moderno y del repositorio de El Hormiguero; posteriormente, realicé un tamizaje de la información visual orientada por el objetivo principal de esta investigación y por la metodología a/r/tográfica elegida; finalmente, la información visual recuperada y obtenida de la experiencia en El Hormiguero, se puso en diálogo con otros referentes artísticos y con los datos visuales obtenidos en la experiencia de BOMBEARTE, en Honduras, por medio de las técnicas de análisis mencionada en anteriores apartados.

2.7.2. BOMBEARTE

El proyecto Bombearte nace como una propuesta de los profesores Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán, de la Universidad de Granada (España), ante los alcances positivos obtenidos en el proyecto Arte Para Aprender (APA), ejecutado en el contexto escolar granadino. APA es parte de un proyecto de investigación en educación artística de la Universidad de Granada, que inició en el año 2013, en alianza con el Centro Cultural Caja-Granada, y con la colaboración de entidades sociales como ACOES Granada CREA. La realización anual de este proyecto, en el contexto español, ha permitido una serie de avances, transformaciones y reflexiones de suma importancia para la educación artística y, en particular, para el desarrollo de una A/r/tografía en el contexto hispanohablante.

Por tal razón, en el año 2015 se realiza la primera versión del proyecto Bombearte, con el cual se ha buscado llevar la experiencia pedagógica de APA al contexto rural de Tegucigalpa, Honduras. En ese sentido, el proyecto Bombearte realiza diversas intervenciones pedagógicas, artísticas y formativas con niños, niñas y adolescentes pertenecientes a escuelas de entornos periféricos que se encuentran asociadas a la organización ACOES-Honduras.

La intervención de Bombearte, con una duración aproximada de un mes en trabajo en campo, integra además la realización de un diplomado llamado Diplomado en la Enseñanza de las Artes visuales en Contextos de Riesgo de Exclusión Social, que está dirigido a docentes y jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El proyecto se ha realizado en los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019, pues la pandemia del Covid-19 impidió que

que se diera continuidad. Sin embargo, para el presente año (2024) el proyecto se realizó nuevamente.

Mi participación en la ejecución de Bombearte-2024 constituye, por tanto, la segunda experiencia de educación artística comunitaria que brinda los insumos para esta indagación. En calidad de tallerista de artes y estudiante de máster de la Universidad de Granada, asistí a la ejecución del proyecto y pude acompañar diversos procesos de formación, reflexión y creación artística con niños, niñas y adolescentes de las colonias Colonias Ramón Amaya Amador, Linda Vista y La Guzmán, en Tegucigalpa, Honduras. Dichas colonias están ubicadas en la zona periférica de la capital hondureña y cuenta actualmente con diversas problemáticas sociales, relacionadas principalmente con el narcotráfico, la presencia de grupos armados, los enfrentamientos y extorsiones, las violaciones sistemáticas a mujeres, entre otras dinámicas que, claramente, afectan la convivencia de las comunidades y su tejido social.

Allí, en el contexto de esta experiencia, apliqué las técnicas de observación y recogida de datos desde el lenguaje visual fotográfico, en la búsqueda de explorar el concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria. De este modo y siguiendo el procedimiento de análisis de la información previamente descrito, se obtuvo información fotográfica visual que fue posteriormente contrastada, relacionada y tejida con la experiencia de El Hormiguero y con los referentes artísticos seleccionados. El resultado obtenido de este diálogo visual constituye, precisamente, los hallazgos y conclusiones de esta indagación vital.



Figura 44: Autora (2024). *Bombearte en azul*. Par visual compuesto por dos fotografías de Autora (2024), izquierda, *Trazar el color*, y, derecha, *Ellas y el azul*.

2.8. Una Claridad Referencial

En este punto es preciso hacer una acotación conceptual y referencial que transversaliza la presente indagación. Las concepciones típicas de la educación popular y de la idea de “lo popular”, tal como se ha mencionado previamente, suelen asimilarse de manera directa con espacios de educación no formal, con agrupaciones sociales que emergen al margen de toda institucionalidad y que frecuentan espacios no convencionales. Esta concepción se sostiene también en esta indagación, especialmente en la experiencia de El Hormiguero, al ser un proceso comunitario creado al margen de los discursos institucionales y como una apuesta de resistencia y empoderamiento civil.

Sin embargo, en la presente investigación se concibe también un añadido: la educación popular y los procesos comunitarios pueden también hacer uso de los espacios formales, como las escuelas, para desarrollar allí sus procesos y búsquedas. El proceso de BOMBEARTE en Honduras, es una prueba de que los discursos, prácticas, búsquedas y metodologías de la educación comunitaria y de los procesos de juntanza popular pueden encontrar cabida también en las dinámicas escolares y formales. En los contextos donde los espacios físicos para el encuentro comunitario son reducidos, la escuela se convierte en un lugar de encuentro para los habitantes, en un espacio donde se conjuga el aprendizaje formal, regulado y curricular, con el intercambio popular, con la resolución y el abordaje de problemáticas sociales propias, en fin, con todo aquello que puede concebirse como comunitario.

En este sentido, al explorar el concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria, también se conciben las experiencias comunitarias que se trasladan a la escuela y que encuentran en ella una plataforma de acción y de construcción colectiva que, a pesar de estar regida por un marco curricular e institucional, está constituida en su esencia por la juntanza comunitaria y es referenciada como un punto de encuentro social.

Página siguiente: Figura 45: Autora (2024). *Amarillo Intergeneracional*. Fotografía independiente.



CAPÍTULO 3

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Luego de realizar diversas búsquedas en bases de datos, repositorios universitarios y demás fuentes bibliográficas, es posible determinar que no se han encontrado indagaciones artísticas y pedagógicas que trabajen el concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria, en contextos latinoamericanos. De entrada, esta consideración aporta contundentemente a la justificación y validez de esta exploración académica por su carácter novedoso, pero también por las necesidades políticas, estéticas y pedagógicas a las que responde, tal como se enuncia en los primeros apartados de esta indagación.

Ahora bien, a pesar de no encontrar investigaciones pedagógico-artísticas que aborden específicamente el concepto de lo orgánico, sí se encuentran diversos trabajos de investigación que se acercan a la educación artística comunitaria desde una mirada local, auténtica, estética y política que tiene total relación con el concepto de lo orgánico, a pesar de que se usen otras formas nominativas y descriptivas. En ese sentido, se exponen a continuación las investigaciones realizadas en el campo artístico y educativo que conforman el estado de la cuestión de la presente indagación.

En el contexto general de la educación artística comunitaria, se han realizado indagaciones de carácter interdisciplinar que ponen de manifiesto la importancia de acercarse a una mirada crítica y académica de esas otras formas de educación que no se enmarcan en la formalidad y regularidad de la escuela. Volver la mirada sobre los procesos artísticos y educativos comunitarios es la posibilidad de visibilizar e impulsar esas propuestas pedagógicas que nacen en el seno de una comunidad y que tienen el acertado interés de responder a las propias necesidades, de transformar el propio territorio desde la participación.



Figura 46: Autora (2024). *Lo que está escrito*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Y. López (2019) *Henry y los niños* y una Cita Visual (Y. Crucinta, 1989, TAFOS/PUCP).

Castro (2021), por ejemplo, llevó a cabo una investigación centrada en la acción participativa, la interacción y la adquisición de conocimiento en entornos urbanos mediante situaciones de aprendizaje artístico. Su estudio se enfoca en explorar las ventajas metodológicas del arte, destacando el uso de la fotografía como herramienta pedagógica esencial no solo para el seguimiento pedagógico, sino también como medio de expresión visual en la enseñanza de las artes visuales. En su investigación, el autor fluctúa entre los roles y desempeña un papel polifacético como artista, investigador y educador, a pesar de que no se posiciona metodológicamente desde la A/r/tografía. Para esto, utiliza la fotografía para sustentar su Investigación Basada en Artes, pero también para evidenciar y narrar los eventos comunitarios que generan conocimiento artístico.

En el proyecto e investigación realizados por Castro (2021) en entornos periféricos urbanos de Latinoamérica, los estudiantes se vinculan en las actividades de manera colectiva, por lo que se convierten en creadores de imágenes y otorga al trabajo un enfoque educativo que se alinea estrechamente con la búsqueda pedagógica, artística y comunitaria de esta indagación. En este enfoque, se fomenta la creación desde la colectividad, permitiendo que cada participante contribuya al proceso creativo e, incluso, al proceso investigativo.

Así mismo, el trabajo realizado por Díaz (2021) se centró en consolidar y dar forma al concepto de “Terraformance”, como una propuesta pedagógica que retoma las prácticas artísticas para explorar las formas de habitar en las que se sustenta la vida comunitaria, en el contexto latinoamericano. Desde una mirada artística interdisciplinar, pero con un énfasis especial en el teatro comunitario, la artista genera procesos educativos con las comunidades orientados a captar y visibilizar sus preocupaciones estéticas, éticas y políticas

frente al propio territorio habitado. El concepto de “Terraformar” implica una conexión con la tierra en un momento histórico caracterizado por el despojo y por los desplazamientos, con lo cual se crean poéticas del arraigo comunitario.

La artista se acerca a una propuesta pedagógico-artística que vincula el trabajo con las comunidades, la relación con el territorio, con la tierra habitada y la co-creación, como lugares de encuentro y de transformación desde los lenguajes artísticos (2021).

En este proceso de exploración artística y pedagógica, Díaz realiza lo que podríamos llamar un estudio de las condiciones orgánicas de una comunidad, no desde el enfoque de la educación artística comunitaria en sí, pero sí desde el reflejo que las dinámicas sociales generan en ella. En este sentido, la artista subraya el papel que tiene el arte en la transición hacia sociedades más justas y dignas en el contexto latinoamericano, enfatizando en su capacidad para sensibilizar sobre las problemáticas sociales contemporáneas, a partir de experiencias estéticas que fomenten el cuidado de la vida (2021).

Algunas investigaciones realizadas de manera reciente, se acercan a un abordaje reflexivo y creativo del arte en entornos populares y comunitarios, no solo desde la mirada educativa, sino desde los lugares que habita el arte cuando constituye un elemento transversal en la cotidianidad y en la transformación de un territorio.

La tesis de Martínez (2016), por ejemplo, devela de manera rigurosa y visualmente poética el lugar que tiene el arte, la palabra y el signo en la cosmovisión y organización social de las comunidades indígenas latinoamericanas, especialmente la comunidad Zapatista (México) y

y el pueblo Mapuche (Chile y Argentina). La autora realiza, entre otras cosas, una problematización de la educación artística en los entornos indígenas latinoamericanos, pues subraya la importancia de que la educación se construya desde la palabra, la memoria, la transmisión oral y todos aquellos elementos que consolidan la propia cosmogonía de estas comunidades.

En su trabajo, Martínez (2016) evidencia la sacralidad que tienen las comunidades frente a su relación con el entorno natural y hace un énfasis en la necesidad que tiene el ser humano por reconocer, por dejarse transformar y permear de esas visiones del mundo que enmarcan la identidad popular de las comunidades indígenas. El trabajo realizado por la autora pone en evidencia el giro que debe tomar una investigación artística cuando se pretende dar voz y reconocer aquellos elementos propios, orgánicos y autóctonos que acontecen en un contexto comunitario. Allí, en ese encuentro cosmogónico, la investigación pedagógico-artística debe reconocer e integrar los lenguajes propios de la comunidad y narrarse desde allí. En el trabajo de Martínez, el concepto de lo orgánico no se materializa en una imagen visual, sino en las condiciones, identidades y cosmogonías propias de un pueblo que, de manera directa, se relacionan con un mundo simbólico y con un lenguaje cargado de significado y sentido en función del territorio habitado (2016).

Así mismo, la tesis de maestría realizada por Holguín (2022) plantea que las intervenciones o investigaciones artísticas se deben caracterizar por su capacidad de adaptación a las necesidades y contextos locales, convirtiéndose en ejercicios flexibles para narrar las verdaderas esencias de una comunidad. Como líder social en un contexto colombiano, la autora aborda la relación entre comunidad, entorno social y transformación, por medio de la

realización de Laboratorios Urbanos y ejercicios de acupuntura urbana, en áreas como el arte y la memoria.

La tesis realizada por Holguín resalta la importancia de continuar explorando el potencial de los laboratorios como instrumentos para la transformación de una comunidad, así como la necesidad de generar unas estructuras metodológicas propias del contexto latinoamericano. Así mismo, se destaca el lugar de los liderazgos comunitarios en los procesos de educación popular, pues son los enclaves sociales que permiten aunar los procesos y asegurarse de que las voces de una población sean escuchadas y visibilizadas. Este enfoque investigativo, aunque no se refiere directamente al concepto de lo orgánico, sí busca fomentar la creación y la construcción del tejido social desde perspectivas diversas, donde el arte desempeña un papel fundamental en el ejercicio de enlazar los distintos significados que conviven en un mismo espacio (2022).

La investigación realizada por Hu, et al. (2023) hace una importante profundización sobre las maneras de investigar el arte y la educación en un ejercicio colaborativo con los participantes o las comunidades receptoras de dichas indagaciones. En su caso, los autores realizaron un proceso socioeducativo con agricultores locales de China, desde un enfoque de la A/r/tografía aplicado al trabajo con la tierra y la preservación de semillas nativas. Su enfoque se basa en métodos decoloniales aplicados tanto al ejercicio investigativo, como a la creación artística y las metodologías de enseñanza. En su trabajo, los investigadores ofrecen preguntas y recursos adicionales destinados a profundizar en la conexión entre semillas, alimentos y comunidad. El objetivo, por tanto, es generar conciencia sobre la importancia de preservar la identidad agricultora de las semillas nativas, para preservar así

la identidad cultural de las comunidades, con lo cual se teje un vínculo entre el habitante y lo habitado.

Esta perspectiva de Hu, et al. (2023) guarda estrecha relación con los abordajes orgánicos realizados en el contexto latinoamericano, los cuales buscan revitalizar la identidad y cultura popular por medio del rescate de los saberes propios de una comunidad. En ese sentido, tanto el enfoque de los autores como el enfoque latinoamericano coinciden en la importancia de generar procesos comunitarios extramurales que integren, de manera directa y protagonista, la voz de las mismas comunidades, tanto a nivel creativo como reflexivo.

Si se hace una mirada más focalizada en el contexto colombiano, es posible rescatar la experiencia del proyecto “Ex Situ/In Situ: Moravia, prácticas artísticas en comunidad” realizado entre 2008 y 2010 como una de las investigaciones artísticas que más se acerca al concepto de lo orgánico en procesos artísticos y populares (Escobar, et al., 2010). Este estudio demuestra cómo las estructuras arquitectónicas formales imponen su orden sobre las acciones espontáneas de las comunidades, por lo que se proponen ejercicios colectivos que revitalicen los espacios urbanos marginados. La desconexión entre los discursos institucionales y las realidades locales, agrava la situación ya que obstaculiza el desarrollo de las comunidades. En esta tensión, el equipo del proyecto encuentra las prácticas artísticas comunitarias como un puente que facilita la reconstrucción del tejido social y la comunicación, integrando críticas y conectando a las comunidades con su entorno.

La intervención pedagógica y artística realizada por el proyecto, tiene una conexión directa

con los intereses de la presente indagación, no solo por el contexto espacial donde se realizan ambas (Valle de Aburrá, Colombia), sino porque en ambas se integra el proceso colectivo de creación desde una búsqueda por lo orgánico. El arte en comunidad permite la co-creación, la juntanza y, con ello, posibilita el desarrollo de capacidades políticas para accionar y movilizarse por la transformación de su propio territorio (Escobar, et al., 2010).

Por último, el proyecto investigativo realizado por Valseca y Marín (2021) se posiciona como uno de los trabajos recientes que más cercanía y vínculo tiene con la orientación temática de la presente indagación. Por medio de la creación audiovisual, como lenguaje y como instrumento metodológico, se realizó un proyecto de intervención en el contexto rural de Honduras, así como una intervención en zonas periféricas de Granada (España), mediante las cuales se fortalecieron las capacidades, habilidades y saberes de jóvenes escolares con respecto al uso, manejo, capacidad creativa y sensibilidad de los lenguajes audio-visuales, especialmente de las vídeo-narrativas y la fotografía. La búsqueda pedagógica del proyecto, planteada desde las perspectivas de la educación comunitaria, permitió que los autores realizaran un acercamiento interesante a las maneras como los jóvenes perciben su propia realidad, cómo identifican y narran esas particularidades propias de su entorno, tanto a nivel relacional como a nivel espacial y poético (Valseca y Marín, 2021).

Además de este enfoque por los fenómenos orgánicos de una comunidad, el trabajo realizado por los autores se enmarcó, igualmente, en la metodología de la A/r/tografía, especialmente desde el enfoque de la A/r/tografía Social, con lo cual el proyecto se respaldó en una búsqueda política y crítica por reconocer las realidades presentes en estas comunidades marginadas y, al mismo tiempo, por subrayar el lugar del arte como experiencia emancipadora en estos

entornos (Valseca y Marín, 2021). En este sentido, la investigación realizada por los autores se acerca a una pregunta por lo orgánico en la educación artística comunitaria, pero toma otras líneas de abordaje y de nombramiento, enfocados especialmente a la creación audiovisual. Por último, la presente indagación tiene gran resonancia con el trabajo realizado por Valseca y Marín (2021) pues su indagación a/r/tográfica también se posicionó desde la co-creación comunitaria, desde la posibilidad de construir obra artística a varias manos y de fomentar la participación activa y creativa de la comunidad en los procesos educativos.

El estado de la cuestión aquí presentado evidencia que los avances de la exploración de lo orgánico en contextos de educación artística comunitaria están aún en emergencia y representan un campo relativamente novedoso, al menos en el contexto de la educación comunitaria latinoamericana. Las investigaciones presentadas abordan el tema desde la co-creación artística, desde el lenguaje audiovisual, desde las ciencias sociales, la arquitectura y la fotografía, con lo cual se presenta un panorama interdisciplinar del abordaje del tema en cuestión. Así mismo, los enfoques metodológicos usados van desde la educación artística (IBA), la A/r/tografía, los métodos cualitativos de las ciencias sociales y el desarrollo comunitario.

De manera similar, los elementos que han sido comunes a las investigaciones realizadas hasta la fecha que resuenan con la presente indagación, son: el tratamiento de la imagen como parte esencial en una Investigación Basada en Artes; la necesidad de reflejar las realidades de los entornos comunitarios con el cuidado de no caer en discursos visuales lastimeros o de porno-miseria; la importancia de la co-creación y de los procesos colaborativos horizontales, que cuestionen las estructuras verticales y autoritarias establecidas; la perspectiva decolonial

que reconoce la vitalidad y el rescate de los saberes mismos de una comunidad.

Finalmente, lo que queda por hacer en este campo es precisamente la indagación del concepto de lo orgánico y su desarrollo en el campo de la educación artística comunitaria; así mismo, es preciso fortalecer la postulación de la A/r/tografía como una apuesta metodológica para la indagación en procesos de educación comunitaria e, incluso, abrir caminos metodológicos para construir una A/r/tografía Popular, que se acerque a los discursos y esencias propias de los procesos comunitarios y populares en Latinoamérica.

Página siguiente: Figura 47: J. Valseca (2024). *Constituido por partes*. Fotografía independiente.



CAPÍTULO 4

MANIFESTACIONES DE LO
ÓRGANICO

Las indagaciones pedagógicas y artísticas realizadas en el campo de la educación artística latinoamericana, y más concretamente en las dos experiencias abordadas, me han permitido un acercamiento al concepto de lo orgánico como una noción que articula fenómenos, experiencias, relaciones y situaciones propias de estos procesos de educación artística en lo comunitario. Tomando la experiencia en campo y los datos visuales (fotografías) como principal insumo de investigación, el abordaje de lo orgánico ha permitido su comprensión desde una serie de dimensiones y lugares que, desde el ámbito educativo y artístico, lo definen, lo configuran y lo expanden.

Para materializar, comprender y abordar el concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria, la experiencia en los territorios me permitió generar una serie de campos abiertos de discusión o subapartados, que permiten un acercamiento a lo orgánico desde diferentes perspectivas. Los campos de discusión que se presentan a continuación son, por tanto, la manifestación de lo orgánico, su esencia, forma y contenido, en las experiencias de educación artística comunitaria aquí abordadas.

4.1. Tensiones y Distensiones en la Educación Artística Comunitaria

En el ámbito de la educación artística comunitaria, el concepto de lo orgánico se devela a partir de las tensiones y distensiones que emergen en los procesos de aprendizaje y en el relacionamiento general con la comunidad. A diferencia de la educación tradicional con currículos rígidos y estructuras establecidas, la educación artística comunitaria se desarrolla en un espacio en el que la incertidumbre y flexibilidad son una constante. Cada encuentro, cada momento y cada iniciativa está mediada por las condiciones mismas del entorno, por



Figura 48: Autora (2024). *Caminantes de aguas asfaltadas*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Y. López (2019) *Jugando en la calle* y una Cita Visual (F. Aljys, 2008).

las condiciones mismas del entorno, por lo improbable. Esta dinámica obliga a que las situaciones se resuelvan en el momento, emergiendo y adaptándose constantemente a las necesidades del entorno comunitario.

Los educadores artistas en este tipo de escenarios, están en una búsqueda permanente de recursos, accionando ante los retos, en los que se requiere una constante reflexión crítica de sus métodos de enseñanza e intervención. Sin embargo, esta condición permeable y volátil de los procesos educativos no implica la ausencia de una estructura pedagógica ni de una serie de mecanismos de contención y direccionamiento. Pero sí implica que estos mecanismos tengan capacidad de adaptación, flexibilidad y permitan dar respuesta cotidiana a los acontecimientos pedagógicos y a las necesidades de las comunidades (Mejía, 2011). Ante la ausencia de una estructura rígida, los educadores deben adaptar los procesos a las condiciones cambiantes. Esto implica repensar y modificar continuamente las formas de enseñar, suscitando un proceso educativo flexible, pues cada acción que se toma afecta a un colectivo.

Desde este panorama, las tensiones y distensiones son inevitables y son en sí mismas una manifestación de lo orgánico. Estas tensiones y distensiones pueden materializarse de diferentes formas: desde clases que se salen de control, que resultan aburridas o particularmente complejas, hasta problemas en la interacción con la comunidad o situaciones externas a nivel social, como la presencia de actores violentos, las fronteras invisibles, el acceso a los territorios y demás problemáticas sociales.

Desde la perspectiva comunitaria, las tensiones y distensiones son igualmente evidentes. Las dinámicas sociales, culturales y económicas del entorno influyen directamente en el proceso educativo. En algunas ocasiones, la comunidad puede experimentar tensiones debido a la falta de recursos, problemas de seguridad o simplemente la resistencia ante lo nuevo, lo extraño, lo que cuestiona las estructuras sociales establecidas. Por otro lado, estas tensiones pueden transformarse en distensiones cuando se encuentran soluciones creativas y colectivas para superar dichos retos.

Un ejemplo simple pero cotidiano de tensión y distensión en la educación artística comunitaria, puede darse en la resignificación y re-habitación de los espacios públicos. Un espacio seguro y acogedor para el aprendizaje puede surgir de la colaboración comunitaria, de utilizar las aceras, las placas deportivas y los parques públicos como lugares de aprendizaje, con lo que se resuelve la tensión social presente frecuentemente en estos entornos, y se transforma una situación tensa en una oportunidad de empoderamiento y cohesión social. Las interacciones con el entorno y los materiales plásticos disponibles también juegan un papel crucial; cuando estos elementos no dialogan bien con el contexto, pueden surgir conflictos que requieren adaptaciones y ajustes inmediatos por parte de los educadores y los participantes.

Estas tensiones y distensiones orgánicas, aunque desafiantes, son esenciales y necesarias para el proceso de la educación artística comunitaria. Implica que los educadores deben estar preparados para actuar y reflexionar en el momento, ajustando sus métodos y estrategias de enseñanza según las circunstancias.

Estas otras maneras de enseñar, que crean en su proceder otras estructuras educativas, no solo enriquecen la experiencia pedagógica y la creación artística, sino que también fortalecen la construcción de tejido social y avivan la capacidad de adaptación de la misma comunidad. En última instancia, es esta naturaleza orgánica y dinámica la que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de una educación que se consolide desde el presente de las comunidades y que ponga atención a sus necesidades y realidades inmediatas.

Asumir las tensiones y las distensiones como elementos orgánicos de la educación artística en lo comunitario, implica aprender a construir con el otro, a fluir con las dinámicas mismas de un entorno, a quitarse la obsesión por el control total de lo que acontece y a dejarse permear por eso que es propio de una experiencia.

En la experiencia de la Fundación Cultural El Hormiguero, las tensiones y distensiones son una constante. En algunas ocasiones, no se dispone de un espacio físico para realizar un taller, por el tamaño reducido de la sede y por la afluencia de personas. En estos casos, la montaña, las placas deportivas, caminar por el barrio y reconocer los lugares que habitan las niñas y los niños, se convierten en un escenario educativo para fotografiar y narrar las historias que allí suceden. Ante la tensión de no disponer de un espacio “controlado” para realizar los encuentros de educación artística con la comunidad, emerge la distensión de derrumbar las cuatro paredes y asumir el territorio como un aula de amplios horizontes.

En la misma experiencia, y en el marco de la coyuntura política que vivió Colombia en el año 2021 debido a la reforma tributaria y a las violencias de la fuerza pública, líderes sociales y jóvenes de El Hormiguero decidieron asumir esta tensión desde una postura política, ética



Figura 49: Y. López (2019).
Dibujando y recuperando espacios.
Fotografía independiente

y artística, y convirtieron el barrio en un lugar para la creación desde la imagen y desde los faroles para alzar la voz. Por ello, la educación artística comunitaria, desde lo orgánico, se encuentra en medio de una tensión y distensión, donde cuidar la vida es un acto de resistencia. Allí, lo poético se convierte, entonces, en un gesto político.

Las tensiones y distensiones son relaciones habituales en los procesos de educación artística comunitaria, pues son situaciones que conectan la realidad exterior con los procesos pedagógicos y con la creación artística. A diferencia de los entornos educativos formales, que cuentan con una serie de mecanismos de control y de acción-reacción, los contextos de educación artística comunitaria deben tomar partida y accionar en el momento, ante la infinidad de condiciones que pueden configurar un entorno. En este sentido, las tensiones y distensiones son un elemento orgánico y son una oportunidad de aprendizaje, no solo en el sentido de los educandos sino, especialmente, para el artista-educador, quien vive en carne propia la tensión y desde quien emerge, o debería emerger, las distensiones.

De manera paralela, la experiencia de Bombearte puso en evidencia algunas tensiones a nivel de cohesión en el grupo coordinador del proyecto, pues el diálogo entre el mundo subjetivo-individual y los horizontes colectivos a veces se tornan tensos. Emerge allí la empatía como una manera de estar en los procesos educativos pues hace las veces de salvavidas y oasis ante dichas tensiones. A nivel social, el contexto de Tegucigalpa está lleno de tensiones y distensiones, basadas principalmente en la presencia de grupos armados, en la constante violencia allí presente y en el temor que estas dinámicas generan en la comunidad.



Figura 50: Autora (2024). *Los colores se adaptan a las formas*. Fotografía independiente.

Ante esto, la distensión es la manada, es recurrir al grupo y al colectivo como una manera de cuidado y de resguardo: caminar juntos, comer juntos, recorrer los barrios juntos y con la comunidad, etc.

Finalmente, es preciso nombrar las tensiones sociales y políticas que dificultan los procesos de educación artística en las escuelas del proyecto Bombearte. La violencia constante y directa, la falta de agua potable, las dificultades del transporte de niños y niñas, y el abandono familiar, representan tensiones cuyas distensiones sobrepasan las capacidades mismas de la acción pedagógica y artística en estos contextos.

4.2. Lo Espontáneo y lo Inesperado

La educación artística comunitaria se caracteriza por su dinamismo y capacidad para integrar lo inesperado y espontáneo, elementos que enriquecen y transforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (Palacios, 2010). El habitar un acontecer permanente en estos procesos, provoca la aparición de acciones no planificadas que surgen de manera orgánica. En este contexto, la observación continua y la capacidad de adaptación del educador son fundamentales para aprovechar las manifestaciones espontáneas, para captarlas, percibir las e integrarlas como parte del proceso de aprendizaje. La relación entre lo orgánico, lo espontáneo y lo inesperado en la educación artística comunitaria devela la importancia de estar abiertos a las sorpresas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

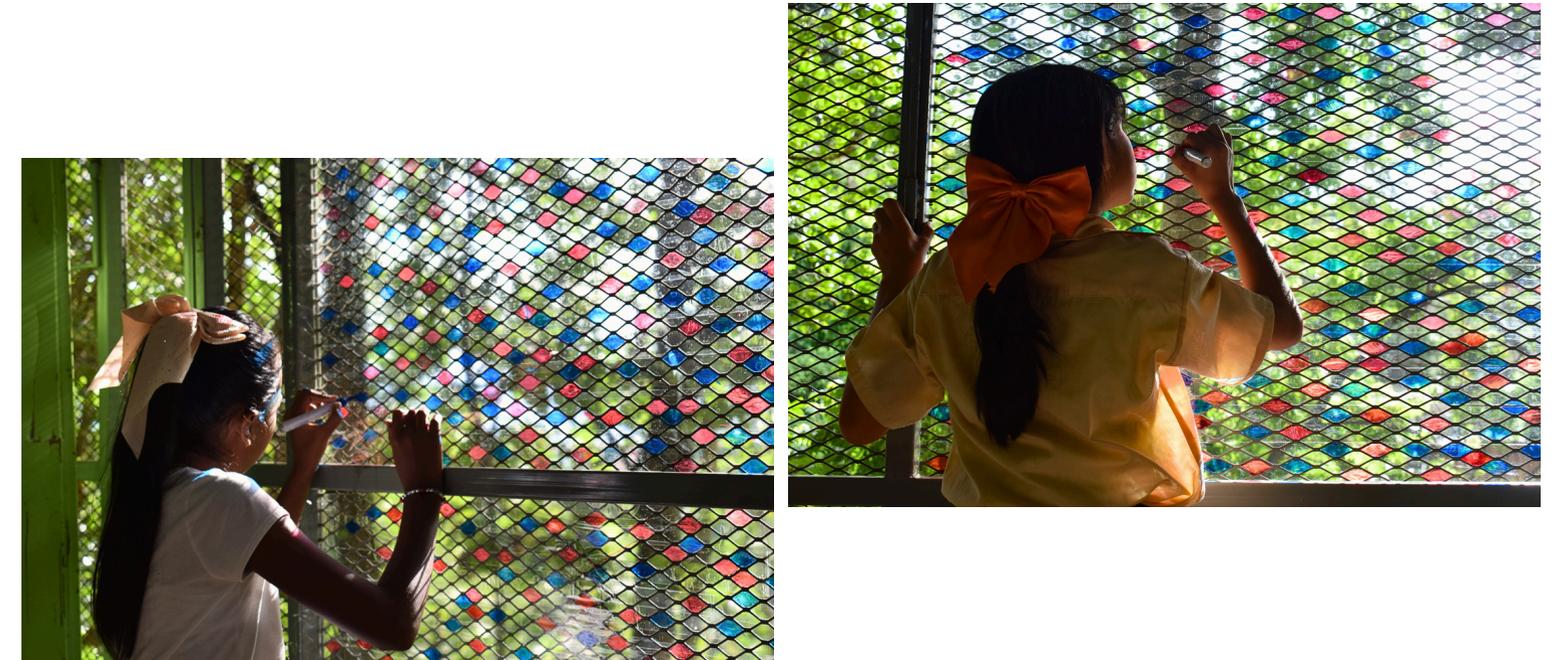


Figura 51: Autora (2024). *Niñas que fluyen con el espacio*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Ella* y derecha, *Azules y rojos*.

El concepto de lo orgánico en la educación artística comunitaria, entendido desde una perspectiva de lo espontáneo e inesperado, implica la aparición de acciones y eventos no planificados que influyen significativamente en el proceso educativo. Estos momentos fortuitos no solo aportan autenticidad a la enseñanza, sino que también abren nuevas vías de exploración y aprendizaje. Cartier-Bresson (1992) afirmó que la fotografía es el resultado de un impulso espontáneo de observación continua, capturando el momento presente en toda su esencia. Este principio se aplica igualmente a la educación artística, donde el educador debe estar siempre atento y dispuesto a integrar lo inesperado en su práctica pedagógica. Una mirada, un gesto, una acción, una palabra, una creación, un interés, etc., son acontecimientos que emergen, en la educación comunitaria, de manera natural, orgánica e inesperada, pero que siempre emergen en relación y en función del proceso de aprendizaje que se está realizando. Es decir, a pesar de que lo inesperado y lo espontáneo parezca desconectado de la experiencia misma de aprendizaje, es en sí misma una manifestación y una extensión del encuentro educativo.

En los procesos de educación artística comunitaria, la observación visual constante permite al educador identificar y aprovechar esos momentos espontáneos que surgen de manera imprevista. Estos eventos pueden cambiar el rumbo de una clase o una creación colectiva, proponiendo posibilidades al proceso creativo y crítico de los estudiantes. La enseñanza del artista educador se asemeja a un proceso de creación con los otros, donde las indagaciones y descubrimientos espontáneos juegan un papel transformador.

Lo orgánico en la educación artística comunitaria se manifiesta a través de estas ocurrencias inesperadas, que aunque no fueron previstas, enriquecen y dinamizan el proceso educativo.



Figura 52: Autora (2024). *Crear desde lo espontáneo*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de, arriba, Autora (2024) *Un mundo*, abajo izquierda, J. Valseca (2024) *Ella crea*, abajo derecha, Autora (2024) *Él crea*.

La educación debe dar lugar a estas manifestaciones no planeadas, ya que representan momentos de aprendizaje auténtico y significativo. La capacidad de adecuarse a lo inesperado y de integrarlo en la práctica educativa no solo fortalece la conexión entre el educador y la comunidad, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje flexible y abierto.

Narrar lo espontáneo y lo inesperado, en la educación artística comunitaria, es narrar la esencia orgánica e íntima de las comunidades participantes, de su visión y de su impulso creativo.

4.3. Las Relaciones Entre el Ser y el Espacio: la Comunidad y el Territorio

La sociología y la antropología han hecho avances significativos, en materia de investigación, sobre las fuertes influencias y relaciones que existen entre las personas y el espacio habitado (Peist-Rojzman, 2022). Está claro que el entorno donde se crece, el ambiente social, configura unas formas de estar y de relacionamiento a nivel educativo en los diferentes individuos de un colectivo. Del mismo modo, las expresiones artísticas, como resultado de un marco de pensamiento, están influenciadas por las dinámicas, creencias, estéticas y búsquedas del contexto social (2022).

En el contexto latinoamericano, la relación entre ser y espacio adquiere una relevancia particular debido a la manera orgánica con que las comunidades se vinculan al espacio habitado, un espacio que no se limita a lugares físicos, sino también a las dimensiones simbólicas y culturales que estos lugares representan (Díaz, 2023).



Figura 53: Autora (2024). *Somos la tierra en la que crecemos*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024) arriba, *Cuerpos en tierra*, y, abajo, *Escultura en aluminio*.

La interacción entre el sujeto y el espacio es crucial, ya que ambos se afectan constantemente generando así nuevas configuraciones y concepciones del mundo. En este sentido, la educación artística comunitaria en Latinoamérica tiene un papel fundamental, ya que debe consolidarse desde esas relaciones específicas y locales, para tratar de responder a las necesidades específicas del entorno y de los individuos que lo habitan.

En este sentido, la educación artística comunitaria no puede ser vista como una entidad estática o uniforme, sino como una respuesta dinámica a las necesidades del entorno y a lo que en él sucede. La relación entre ser y espacio en Latinoamérica se caracteriza por una construcción desde múltiples identidades, donde hombres y mujeres pautan códigos éticos, políticos y estéticos. Eduardo Galeano (2004) señala que los hombres están hechos de historia, y esta historia está precedida por una serie de acontecimientos que moldean tanto al individuo como al espacio que se habita. Así, la educación artística comunitaria debe reconocer y adaptarse a estas múltiples identidades y contextos, integrando saberes populares y prácticas locales.

La realidad de la educación artística comunitaria en espacios marcados por unas circunstancias sociales determinadas o habitados por comunidades con sus propias identidades o cosmogonías, presentan oportunidades potentes que pueden convertirse en provocaciones educativas (Ramos, 2013). Es decir, todo aquello que compone a una comunidad es a su vez un insumo esencial para la transformación del espacio, tanto a un nivel individual como a un nivel colectivo. Desde esta perspectiva, vivir en comunidad implica adaptarse y, a la vez, influir en el entorno, lo que da lugar a formas alternativas de aprender.



Figura 54: Autora (2024). *Habitantes*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *Ovejas que miran* y una Cita Visual (W. Ewald y V.S. Becerril, 1991).

Estas formas suelen emerger desde la juntanza diaria y del conocimiento transmitido entre sus habitantes, esto es, desde unos factores orgánicos y locales.

La educación artística comunitaria como proceso de mediación entre ser y espacio, debe tener como propósito principal responder a estas necesidades y aprendizajes propios del contexto (Barbosa, 2022). Esto es especialmente relevante en el ámbito de la educación artística comunitaria, que debe estar en constante movimiento y evolución. Al vivir en un contexto de constante cambio y adaptación orgánica, la educación artística debe incorporar métodos y contenidos que reflejen y respondan a las particularidades de la comunidad. Esto incluye retomar saberes propios y formas de hacer que son inherentes al lugar y a sus habitantes (Barbosa, 2022; Cajiao, 2009).

Por lo tanto, es primordial que los contenidos educativos desarrollados en estos contextos sean pertinentes y contextualizados. La educación debe ser un proceso inclusivo en el cual se tengan presentes los saberes locales, integrándolos de manera que se establezca una relación consciente entre ese ser con su espacio. Lo anterior no solo enriquece el proceso educativo, sino que también reivindica la identidad y la juntanza comunitaria, permitiendo a mujeres y hombres sentirse más conectados con su territorio. La relación entre el ser y el espacio es una dimensión más de lo orgánico en la educación artística comunitaria, la cual se convierte, al mismo tiempo, en un puente que conecta lo colectivo con lo individual.

En el caso de la Fundación Cultural el Hormiguero, la relación entre los individuos y el espacio se configura a través de dos premisas fundamentales: el crecimiento poblacional y las diversas problemáticas de violencia.

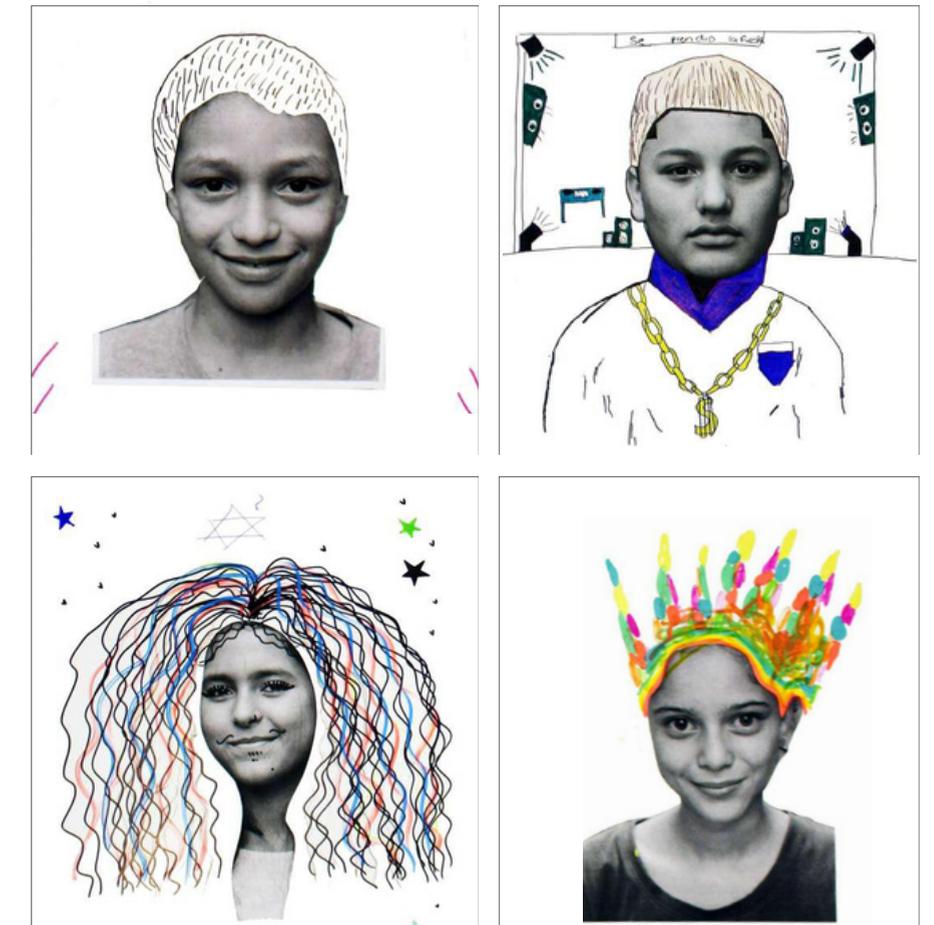


Figura 55: Autora (2024). *Nuestros cuerpos en el espacio*. Fotoensayo compuesto por cuatro autorretratos intervenidos por, arriba izquierda, Emmanuel, arriba derecha, Leandro, abajo izquierda, Emily, abajo derecha, Laura, (2019) MAMM, y una Cita Visual (W. Ewald, 1994-1997).

En este contexto, la educación artística comunitaria se repiensa constantemente para responder a las necesidades emergentes de la comunidad. La población en aumento y las tensiones sociales requieren acciones educativas artísticas flexibles y dinámicas que permitan a los individuos no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también desarrollar su capacidad crítica y reflexiva, a través del arte como una herramienta para narrar su realidad.

La violencia y las problemáticas asociadas condicionaron significativamente en las maneras como las niñas y los niños se relacionan con su entorno. La presencia de la violencia en la comunidad, hizo que la creación plástica se convirtiera en un ejercicio de intervención y apropiación territorial, más allá de un acto individual. De este modo, lo poético se convierte en un gesto político.

La intervención realizada en las escaleras que unen El Pedregal a El Progreso, que durante muchos años fue una frontera invisible y una zona de tránsito de miedo, se transforma cuando es la propia comunidad la que resignifica estos espacios, a través de sus creaciones, se construye una soberanía comunitaria sobre el lugar. Allí la educación se convierte en una herramienta esencial para la resiliencia y la supervivencia. Los cuerpos y las formas de los individuos se entrelazan en un proceso de aprendizaje constante, donde la adquisición de conocimientos va más allá de lo académico y se encaminan a estrategias del cuidado de la vida. Y es ahí donde el lugar de orgánico adquiere significado pues las formas de intervención no están preestablecidas sino que responden a lo que acontece y ofrece a sus habitantes una oportunidad para transformar su realidad.



Figura 56: Autora (2024). *Recuperar la tierra y recuperarse*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Y. López (2019), izquierda, *Jhon pintando las escaleras* y derecha, *La ciudad de los niños y las niñas*.

Por lo tanto, en este entorno, la educación artística comunitaria es un proceso de repensamiento continuo, en el que las experiencias de aprendizaje no orgánicas evidencian la relación entre el ser y el espacio. Todo lo que acontece en la cotidianidad, como caminar por el barrio, sentarse a conversar con sus habitantes o dibujar por sus caminos, otorga un lugar orgánico al acto educativo. En estas experiencias, emergen formas distintas de alimentar el asombro, ya que el proceso de aprendizaje no tiene una estructura rígida y se nutre de las realidades mismas del entorno.

La relación entre ser y espacio como una condición determinante de lo orgánico, también se percibió en las experiencia de Bombearte, especialmente por ser un proceso desarrollado en un territorio con múltiples facetas, diversidades y problemáticas. En los procesos de educación artística llevados a cabo en escuelas rurales de Tegucigalpa, emergieron siempre situaciones de tensión entre la comunidad y las realidades sociales del entorno, especialmente en lo relacionado a la violencia y la inseguridad, pues la relación entre la comunidad y su territorio está mediado por una dinámica de supervivencia a lo agreste del contexto. Esta condición determina las maneras como la comunidad se relaciona con su territorio, pero también la manera como se tejen las relaciones vecinales, corporales, familiares, espaciales, entre otras.

Finalmente, la vida en los entornos escolares está estrechamente vinculada a la naturaleza y se concibe la propia individualidad como parte de ella. Los niños, niñas, jóvenes y adultos están en constante relación con la tierra, con el verde del paisaje, con las plantas y los animales domésticos, con la vida diáfana y generosa que provee el campo y los entornos naturales.



Figura 57: Autora (2024). *Corteza en conexión*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), arriba, *Tejiendo hacia el árbol* y abajo, *Ovillo de lana*.

4.4. Detrás de Cámaras: Procesos Logísticos de la Educación Artística Comunitaria

Una de las manifestaciones más particulares que tiene el concepto de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria, es precisamente todo aquello que ocurre detrás de cámaras, es decir, el conglomerado de acciones e intenciones previas que hacen posible la intervención pedagógica y artística en una comunidad. El detrás de las cámaras es, en esencia, la suma de todas aquellas acciones que preceden y permiten que un proceso se ajuste en la marcha (Santos, 2015).

El artista educador, desde este escenario, desempeña un papel crucial en este tipo de intervención comunitaria, ya que deben prepararse meticulosamente para acceder a la comunidad. Estas preparaciones no visibles, incluyen desde conversaciones informales hasta la planificación general de un encuentro, todas ellas desconocidas ante un encuentro de aprendizaje, pero fundamentales para su realización. La educación artística comunitaria se construye a partir de estas acciones que, aunque parecen simples, son decisorias, y configuran dentro del proceso, toda una gestión previa, indispensable. La interacción previa y la escucha activa con la comunidad, la planificación detallada son elementos que, aunque no se perciben directamente, forman la base sobre la cual se construye el evento artístico.

El detrás de cámaras, como una manifestación de lo orgánico, también involucra la necesidad repensarse múltiples posibilidades y estructuras que a su vez, sean adaptables y flexibles. Un proceso educativo comunitario no puede depender de una única estrategia, al contrario, debe estar preparada para ajustarse a la realidad y circunstancias del entorno.



Figura 58: Autora (2024). *Llegar a la escuela*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) *Ese bus va a todas las escuelas de Tegucigalpa* y una Cita Visual (V. Bustamante, TAFOS/PUCP, 1990).

En este sentido, la capacidad y actitud de apertura y de permeabilidad por parte del artista-educador es la clave para posibilitar la fluidez metodológica de los procesos. Estar atento al entorno, saber escuchar lo que pasa y tener la flexibilidad para adaptar en la marcha es, precisamente, una consecuencia positiva y directa de esa preparación previa, de esa fundamentación técnica, metodológica y contextual que implica un detrás de cámaras.

Si bien está claro que los procesos de educación artística comunitaria no se rigen por estructuras monolíticas y curriculares como sucede en la escuela, no implica esto la inexistencia de estructuras organizativas. Antes bien, se trata de una estructura que encamine, oriente y direcciona los procesos, pero que también tenga cabida para nuevas visiones y nuevas decisiones conforme las necesidades de las comunidades. En este sentido, el artista-educador es un microorganismo que genera pequeñas estructuras de adaptación fundamentadas en la preparación previa.

En síntesis, todas aquellas acciones, gestos y procesos previos a una intervención pedagógico-artística en contextos comunitarios, dan cuenta del carácter orgánico de la misma y, al mismo tiempo, develan las condiciones específicas de cada contexto, sus necesidades y esencialidades, por lo que se convierten en un factor pedagógico y creativo que moldea el proceso final.



Figura 59: Autora (2024). *A veces lo planeado no sale*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Manos intentando pintar* y derecha, *Manos captando el momento*.

Página siguiente: Figura 60: Autora (2024). *La comunidad es dar y recibir*. Fotografía independiente.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGO ABIERTO: EL ARTE EN LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMUNITARIA



Educar desde el arte en contextos comunitarios es, indudablemente, un acto de provocación. Las búsquedas que orientan este tipo de educación, lejos de responder a meras imposiciones curriculares, se encaminan por atender las necesidades reales, locales y cotidianas presentes en una comunidad. Más aún, se orientan a dar lugar a todas aquellas dimensiones culturales y esferas cosmogónicas autóctonas de una comunidad que puedan, al mismo tiempo, ser una herramienta para la transformación, la autonomía y la participación en el desarrollo comunitario (Marchioni, 1999).

Desde esta perspectiva, el arte como práctica creativa y como horizonte educativo adquiere diversos lugares y matices que, igualmente, constituyen la esencia de lo orgánico en estos procesos comunitarios. El lugar del arte configura, entre otras, una serie de implicaciones pedagógicas en los contextos comunitarios que permiten vislumbrar lo orgánico como un concepto que cobra vida en el campo de la experiencia, en el día a día de los procesos educativos y artísticos en contextos comunitarios latinoamericanos (Barbosa, 2022; Cieza, 2006).. A continuación se detallan estas implicaciones, que permiten una expansión de lo orgánico desde un lugar reflexivo, a nivel textual y visual.

5.1. La Co-Creación: un Aspecto Orgánico

Tal como lo han planteado algunos autores (Cajiao, 2009; Palacios, 2010), en los procesos de educación artística comunitaria la concepción de la creación individual y aislada pasa a un segundo plano, aunque no termina por omitirse completamente. La intención colectiva y el carácter comunitario de estos procesos, se encaminan siempre a una búsqueda por integrar

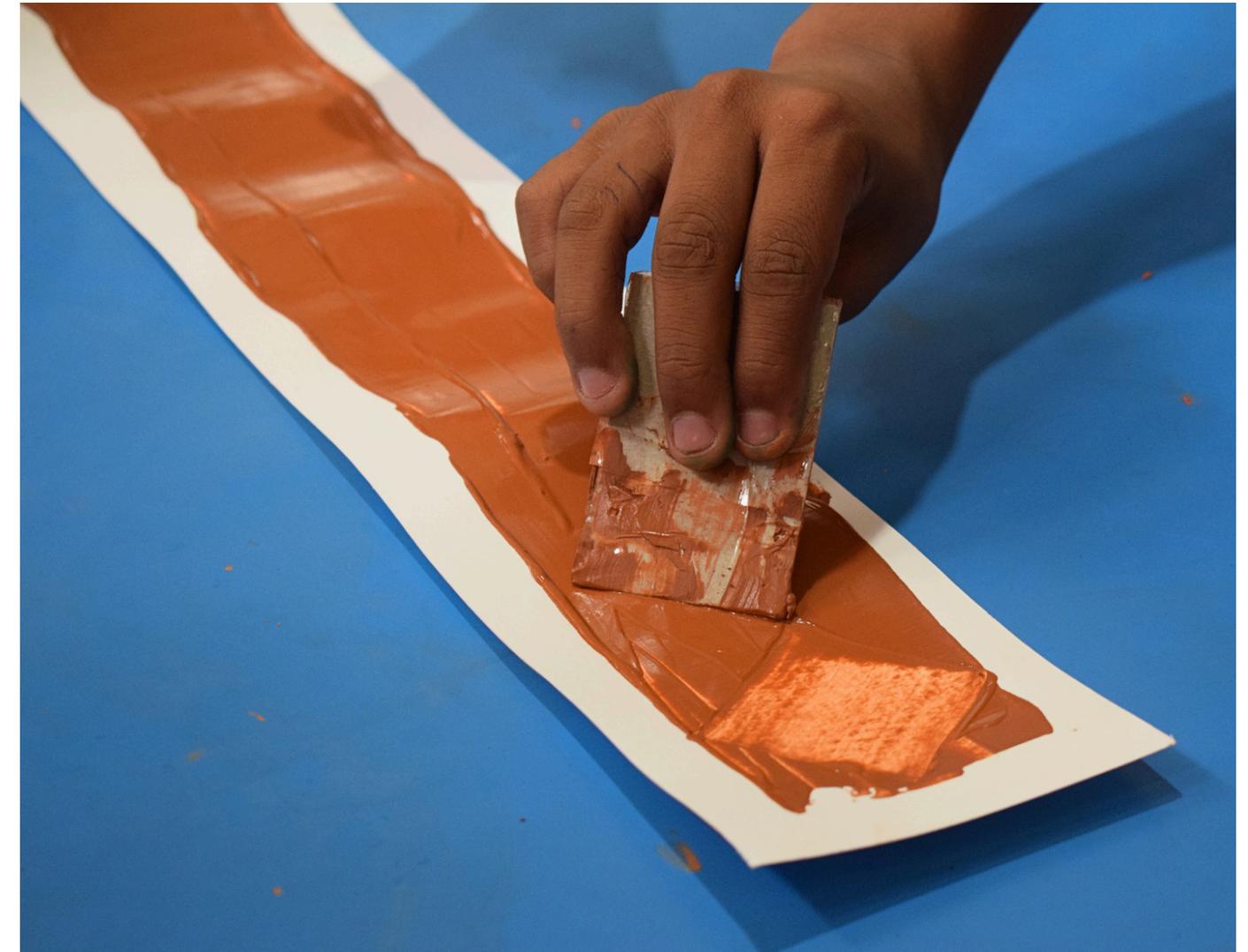


Figura 61: Autora (2024). *Dejar huella*. Fotografía independiente.

todas las voces, por construir desde un lugar horizontal donde confluyen todas las visiones, relatos y sentires. En la educación artística comunitaria todos creamos, pues el arte es la herramienta de transformación y es la propia comunidad la que intenta transformar su entorno.

La cocreación artística es una acción orgánica en la educación comunitaria. En los espacios educativos, no solo participan los niños, niñas y jóvenes vinculados, sino que los adultos, los vecinos, los foráneos y todos los integrantes de un entorno social, se suman a la acción, dando lugar a una creación multiforme, polisémica y armónica. La cocreación no siempre precisa de una planeación directamente intencionada por parte del artista-educador, pues es una forma de encuentro que emerge de manera natural en el cruce de palabras, en el gesto compartido, en la ayuda brindada, en la juntanza y en la empatía de los procesos comunitarios (Mejía, 2011). De esta manera, es la misma experiencia de crear en colectivo la que permite el encuentro intergeneracional, la que cierra las brechas culturales, de clases o sociales, para ubicar la experiencia de todos y todas en un lugar común, sensible y participativo.

La creación conjunta constituye una de las experiencias orgánicas más significativas de la educación artística comunitaria, al ser plataforma para el encuentro, para la unión y la sintonía; pero también al ser una experiencia detonadora, que abre camino a otras posibilidades y que posiciona al arte como un ejercicio pedagógico, político y transgresor (Camnitzer, 2008). De este modo, hablar de educación artística comunitaria es hablar siempre de la transición del lugar individual al lugar colectivo, donde el individuo no deja de ser en sí mismo, pero encuentra expansión y resonancia en el lugar comunitario, en



Figura 62: Y. López (2019). *Una mano limpia la otra*. Fotografía independiente. MAMM.

el trabajo colaborativo.

Cuando creamos juntos, la obra creada es medio y fin al mismo tiempo, es el resultado de un encuentro, pero también es el inicio de una red, de un diálogo comunitario, de un sentir que se teje entre iguales.

La experiencia de El Hormiguero puso en evidencia el carácter colectivo que implica la creación artística. En las intervenciones pictóricas que realizamos en diferentes lugares de las veredas, los niños y las niñas tomaron el protagonismo en la creación, pero fueron sumándose vecinos, familias, adultos mayores, voluntarios, etc., hasta consolidar un espacio horizontal de creación. Lo orgánico acontece, en esta experiencia, en forma de juntanza, en un interés despertado, en atender al llamado por intervenir el propio espacio, en aportar una pincelada a la obra final.

De modo similar, la experiencia de Bombearte puso en evidencia que la participación activa y la juntanza en la creación es una dimensión orgánica de los procesos de educación artística comunitaria. En este caso, la escuela se presenta como el lugar de encuentro, donde confluyen las miradas de los niños y las niñas, las voces de los adultos, y donde también los artistas-educadores hacemos parte de la comunidad. En esta integración, todo discurso autoritario o vertical de la educación se derrumba, pues en el acto de crear nos reconocemos como iguales, como seres sintientes que transforman un espacio con el mismo gesto de crear.



Figura 63: Y. López (2019). *Juntarnos para pintar*. Fotografía independiente. MAMM.

El trabajo colaborativo es la columna vertebral de los procesos educativos en las escuelas visitadas en Tegucigalpa. Docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, etc., aúnan los esfuerzos para construir entornos amables y protectores a los niños y niñas, donde puedan desarrollar sus capacidades humanas y donde puedan resguardarse del entorno, particularmente hostil, que les rodea. Esto da como resultado, entre otras cosas, un sentido de compañerismo y camaradería entre los mismos niños y niñas, similar al vínculo que une a las hormigas al resguardar su colonia.

De allí que los niños y las niñas fueron también partícipes en la creación fotográfica de su misma experiencia. Su ojo, su visión, su manera de captar y encuadrar la imagen, su capacidad para dotar de sentido los procesos educativos de los que hacían parte, están en consonancia con el acto co-creativo y co-a/r/tográfico que orienta esta indagación. Cuando la cámara está en sus manos, ellos y ellas se convierten en narradores de su propia realidad y de su propia experiencia.

5.2. El Arte Contemporáneo en la Educación Artística Comunitaria

El sentido co-creador que adquiere la experiencia educativa del arte en contextos comunitarios, no solo pone en evidencia las capacidades de transformación y la sensibilidad social que existen en estos entornos educativos, sino que también permite develar los lugares y resignificaciones que adquiere el arte contemporáneo cuando dialoga con los saberes comunitarios y populares de una población. En este sentido, cuando al arte contemporáneo le acontece lo orgánico de los procesos comunitarios, se transforma, se resignifica, cambia de lugar y se convierte en pretexto para el encuentro comunitario.



Figura 64: Autora (2024). *Mirarnos a los ojos*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Y. López (2019) MAMM *Niños mirándose* y una Cita Visual (M. Abramovic, 2012).

Tal como lo plantea Camnitzer (2008) el arte contemporáneo en el contexto latinoamericano adquiere nuevos sentidos, pues lejos de ubicarse en un lugar meramente discursivo y de la abstracción, sus manifestaciones se orientan a compartir el poder creativo con el pueblo, poniendo al servicio de las comunidades las diferentes expresiones artísticas como herramienta para la transformación y la reflexión. Las experiencias que sustentan esta indagación, han puesto en evidencia que el arte contemporáneo en la educación artística comunitaria, no puede abordarse desde la mirada estética eurocentrista y occidental, sino que debe ceder sus formas para dialogar con los saberes populares, con la cosmogonía y estéticas propias de las comunidades latinoamericanas, con su idiosincrasia y su identidad

El arte contemporáneo, por su carácter procesual, reflexivo y experimental, posee un valor intrínseco que facilita la creación de imágenes de diversas maneras, tanto de forma individual como colaborativa. En el ámbito de la educación artística, permite la experimentación con una variedad de materiales y técnicas, e incluso hace posible el rescate de conocimientos populares y ancestrales. Bien sea a partir de la interpretación de una obra referencial o retomando elementos del propio contexto, los educadores-artistas tienen el reto pedagógico de guiar a los estudiantes en la exploración, observación y experimentación con nuevas herramientas, promoviendo así la creación y comprensión de imágenes.

En el proyecto Bombearte, por ejemplo, el enfoque colaborativo durante el proceso creativo obligó a la utilización de un lenguaje accesible que fomentó la participación de todos los involucrados, sin acudir a términos especializados del arte contemporáneo. En esta experiencia, el acto de repetir y replicar algunos elementos de las obras referenciales,



Figura 65: Autora (2024). *Con la comida sí se juega*. Serie muestra, compuesta de tres fotografías, izquierda, Y. López (2022) *Despulpando cacao*, centro, Y. López (2022) *Amasijos de trigo*; y derecha, Autora (2022) *Somos alimento vivo*.

permitió a los estudiantes la construcción y la comprensión de las mismas, facilitando una dinámica inclusiva y abierta en la creación artística. Allí las Metodologías Artísticas de Educación (MAE) convierten al arte contemporáneo en un espacio de diálogo y aprendizaje, donde la creatividad y la experimentación son esenciales. Según Marín (2003), la comprensión y la creación de imágenes son aspectos inseparables de la experiencia visual y más aún en el campo del arte contemporáneo. Para entender verdaderamente qué son las imágenes fotográficas, los dibujos o los objetos, y cómo interactuamos con ellos, es crucial involucrarse en la práctica de crear.

En el contexto latinoamericano, los artistas no solo buscan cuestionar las estructuras de poder, sino también activar un diálogo crítico que involucre a todos en el proceso reflexivo sobre su entorno. En suma, el arte contemporáneo en Latinoamérica implica que exista una fusión de técnicas y lenguajes que trascienden las meras nociones teóricas, dando lugar a prácticas artísticas que son simultáneamente pedagógicas y políticas, diseñadas en un sentido orgánico y con una proyección política y transformadora a nivel territorial.

5.3. El Enseñante Aprendiz, el Aprendiz Enseñante: un Intercambio de Roles

Lo orgánico en la educación artística comunitaria es un concepto que juega a invertir el mundo, que descoloca lo establecido y que se atreve a cuestionar las miradas monolíticas de la educación artística. Como concepto, es un entramado pedagógico, político y estético que da cuenta de lo que acontece en un espacio y en un tiempo; como experiencia, lo orgánico es un salto al vacío, es la posibilidad de incomodarse y dejarse afectar, en suma, de asumir la educación como un acto vitalista.



Figura 66: Autora (2024). *Colgaderos de grabado*. Fotografía independiente.

Dentro de las manifestaciones de lo orgánico en la educación artística comunitaria emerge un factor potente y clave para comprender estos procesos populares, y tiene que ver con la ruptura de las concepciones típicas del educador y el aprendiz. En los contextos comunitarios, la perspectiva vertical y jerárquica que tradicionalmente se tiene sobre el educador, se desdibuja, dando paso a un rol que se asume más como mediador, como puente entre la reflexión, la comunidad y la creación artística (Ramos, 2013). Estos nuevos lugares le permiten al educador barajar la experiencia pedagógica y sortear su relación con los estudiantes desde un lugar más cálido, más cercano, empático y humano. Está claro que al quitar la barrera vertical e intocable del rol jerárquico del educador, se devela su propia humanidad, su emoción, su sentir, su expresión y, con ello, el encuentro se hace vital.

Del mismo modo, en la educación artística comunitaria el rol pasivo y puramente receptivo de los estudiantes se transforma hacia una concepción más participativa y expresiva. En este contexto, aprender es un verbo que se conjuga en la acción, en el encuentro horizontal, en la unión de todas visiones de una misma realidad. Los niños, las niñas y los jóvenes se convierten entonces en guías y gestores de su propio proceso formativo, pues sus visiones, experiencias y aprendizajes nutren los procesos educativos y les otorgan un componente territorial desde su propia esencia. Tal como lo plantean Mejía (2016) y Romero (2013), reconocer y dar lugar a la visión de los educandos sobre su propio entorno, otorga una fundamentación política y crítica al encuentro educativo.

En la experiencia de El Hormiguero y de Bombearte, se hizo evidente que el conocimiento del artista-educador no es el único válido y, por tanto, no puede pretenderse universal. Los saberes propios y los conocimientos locales de los vecinos, de los mayores, de los niños y las

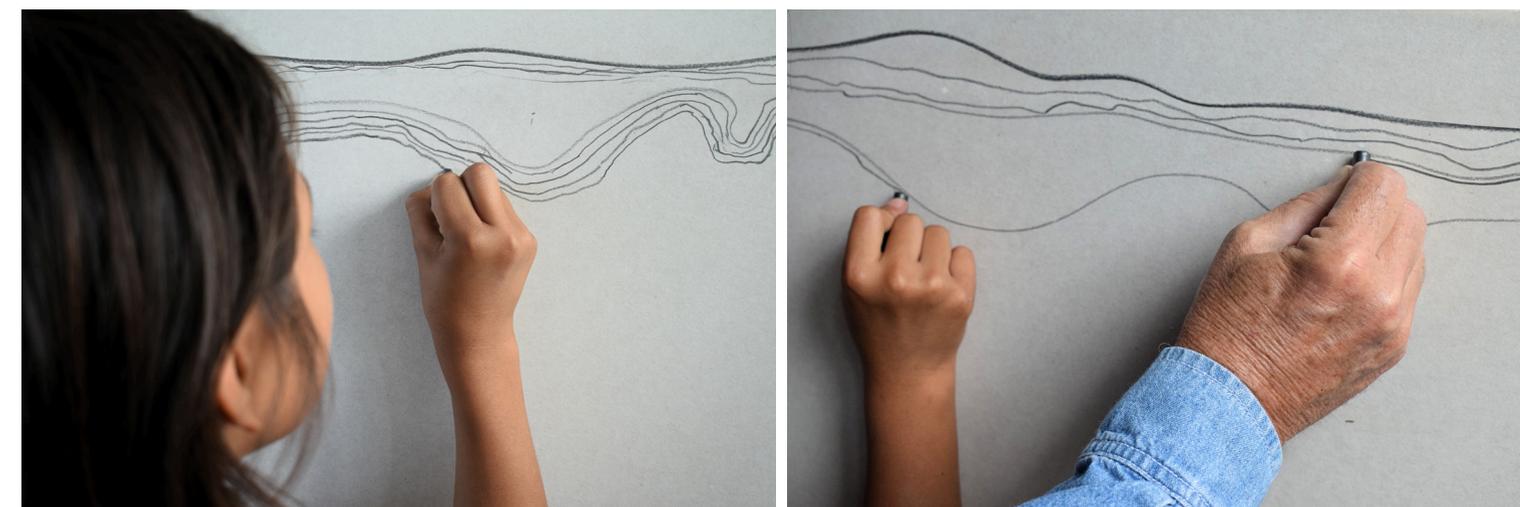


Figura 67: Autora (2024). *¿Quién lleva a quién?* Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Enseñante*, y, derecha, *Aprendiz*.

niñas, se conjugan con el saber técnico y académico para erigir nuevos discursos y reflexiones que permitan sacar a la luz las resistencias y agobios del pueblo latinoamericano. Los conceptos de aprendizaje y enseñanza se expanden para concebirse como un proceso circular por el que todos transcurrimos y no como un estado rígido que simplemente habitamos.

Es de este modo, por tanto, que el enseñante se convierte en aprendiz y el aprendiz, al mismo tiempo, es enseñante de su propio saber. Los roles se transponen dando paso a una relación simbiótica en la que todos tenemos algo por enseñar y algo por aprender. No obstante, si bien este proceso de intercambio de roles se produce de manera orgánica, el artista-educador debe tener la mirada atenta y el oído abierto para dejarse permear por lo que acontece, para darle lugar a todos los relatos y reconocer la propia ignorancia frente a los saberes comunitarios. Solo de esta manera el relato propio puede modificarse, transformarse, hasta convertirse en un relato colectivo, en la unidad de todos los pensamientos, donde siempre se aprende y siempre se enseña.

Lo orgánico en la educación artística comunitaria es construir la enseñanza y el aprendizaje desde un lugar horizontal, es dejarse empapar por el entorno, fundirse con él, permitirse la afectación positiva y la transformación profunda. En ese encuentro, la creación artística adquiere significados y horizontes abocados al sentir comunitario.



Figura 68: Autora (2024). *Maestra enseñando, maestra aprendiendo*. Fotografía independiente.

5.4. La Escuela Popular: los Procesos Comunitarios en la Escuela

Tal como pasa con la enseñanza y el aprendizaje, en los procesos de educación artística comunitaria ocurre también una inversión y resignificación de los espacios físicos para el encuentro. En el caso de El Hormiguero, el espacio físico usado se consolidó desde el inicio como un lugar alternativo y al margen de organizaciones formales como la escuela; en este sentido, las formas de habitar el espacio y de crear siempre han estado abocadas al encuentro comunitario, a las relaciones horizontales y a la apropiación del espacio por parte de la comunidad.

Sin embargo, la experiencia de Bombearte demostró que lo orgánico también se manifiesta en la resignificación y apropiación de los espacios formales por parte de la comunidad. La escuela, en esa perspectiva, no solo es un lugar para la formación reglada de niños, niñas y jóvenes; es también un espacio para la juntanza, para el intercambio cultural, para el encuentro entre vecinos y para la expresión sensible de prácticas que apuntan al cuidado de la vida, para bailar, para conservar las tradiciones, para el intercambio gastronómico y, en síntesis, para la expresión artística y cultural (Freire, 1993; Jaramillo, 2021).

La presencia de la violencia y del miedo en la cotidianidad de una comunidad, conlleva a la pérdida de los espacios colectivos y al retorno a una actitud individualista (Holguín, 2022). Con esta realidad, la escuela se convierte en el último bastión, en un lugar respetado y blindado que, por tanto, no puede responder sólo a las necesidades formales de la educación, sino también a las necesidades comunitarias, informales y de juntanza. La experiencia de Bombearte en Honduras evidenció que la praxis de la educación popular y



Figura 69: Autora (2024). *Común-unidad*. Fotografía independiente.

comunitaria también puede habitar la escuela, que sus formas, búsquedas y metodologías tienen cabida en el discurso formal de la educación, cuando es la misma comunidad la que reclama un espacio para el encuentro, a modo de oasis en un árido desierto.

Además de la transposición de sentidos que adquieren los espacios formales en los contextos de educación comunitaria, también sale a la luz la gran capacidad resiliente de las comunidades, quienes están siempre en búsqueda del encuentro y con voluntad de transformar su entorno, a pesar de las pocas garantías existentes para ello. De este modo, es la comunidad la encargada de llenar la escuela de color, de sabor, de aroma y de palabra dulce, la que deposita en ella todo el bagaje cultural y artístico con la esperanza de que sea tierra fértil para la semilla vital de la resistencia.

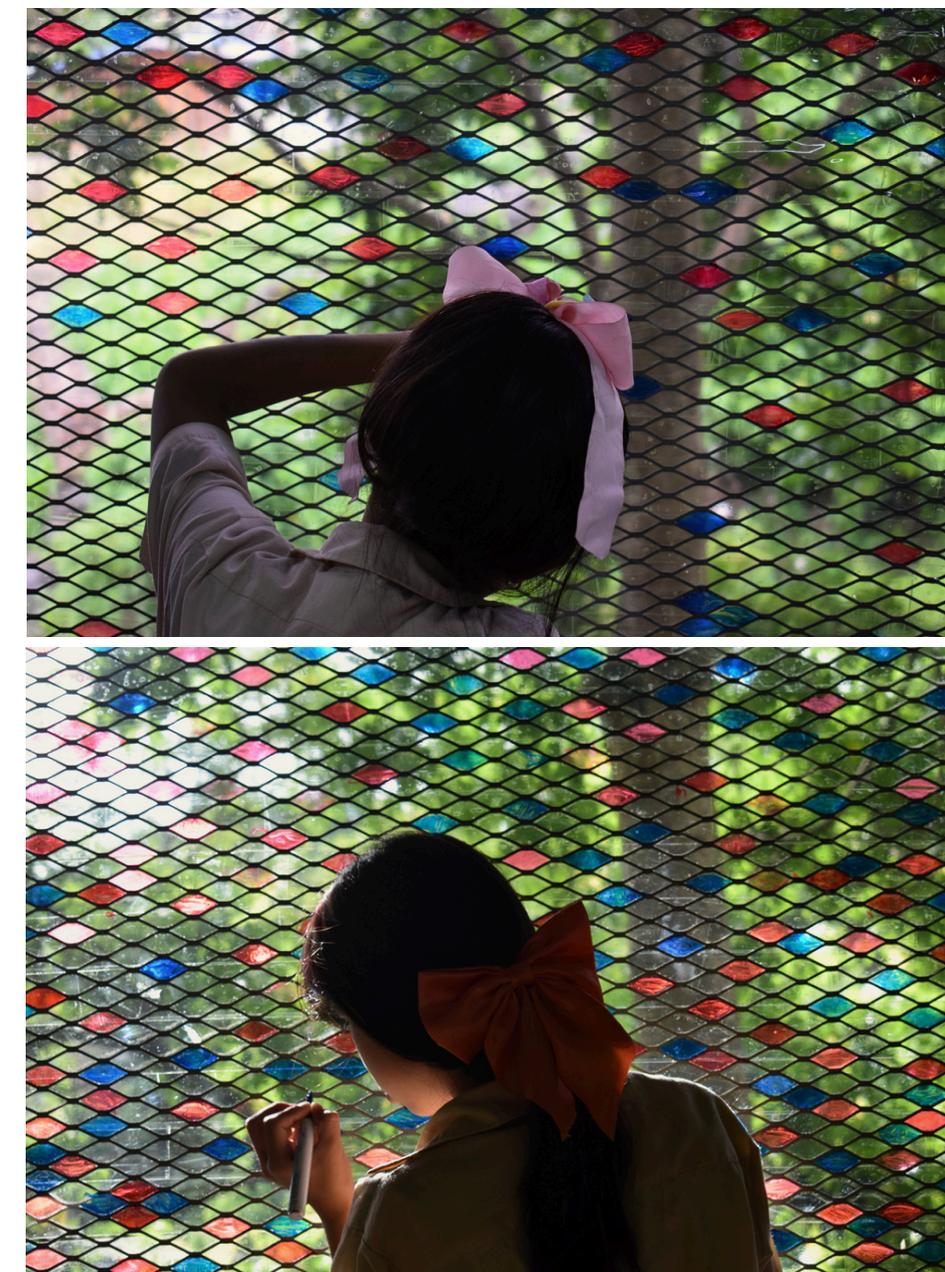


Figura 70: Autora (2024). *Nuestra escuela*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), arriba, *Intervención pictórica sobre cinta*, y, abajo, *Estudiante interviniendo el espacio*.

Página siguiente: Figura 71: Y, López (2024). *Todas las manos son el pueblo*. Fotografía independiente. MAMM.

CAPÍTULO 6

HACIA UNA A/R/TOGRAFÍA
POPULAR



La exploración de lo orgánico ha permitido asimilar y comprender las condiciones y los acontecimientos específicos de la educación artística comunitaria, no solo en términos socioeducativos, sino en esferas políticas, de creación artística y de desarrollo comunitario. Reconocer lo orgánico como aquello que acontece de manera especial en un contexto determinado y en un tiempo específico, mediado por unas búsquedas artísticas y educativas, permite la construcción rizomática de un mapeo que devela la intimidad y la profundidad de los procesos de educación artística comunitaria.

Como ejercicio pedagógico, lo orgánico es un lente dispuesto para observar la realidad de los procesos comunitarios desde una perspectiva artística y antropológica, mediante la cual comprender los encuentros y desencuentros de las relaciones que se tejen en estos procesos. En este sentido, lo orgánico puede también asimilarse como un pretexto para desentrañar las manifestaciones propias y las formas del encuentro que tiene la educación artística comunitaria en Latinoamérica y, por lo tanto, es un concepto orientado a la excavación, a la indagación vital, a la investigación A/R/Tográfica (Irwin y De Cosson, 2004). Lo orgánico permite comprender la esencia de la educación artística comunitaria para, consecuentemente, desarrollar nuevas formas de abordar e investigar en estos contextos.

En la tarea por diferenciar los procesos de educación artística formal a los procesos tejidos en entornos comunitarios y populares, también emerge la necesidad de reconocer las realidades latinoamericanas desde otra perspectiva. Lejos de ser una simple delimitación geográfica, Latinoamérica encarna una idea y un símbolo de identidad colectiva basada en la historia compartida de sus pueblos, es un principio ontológico y discursivo que orienta la existencia y la esencia de sus comunidades, que encauza sus tradiciones, sus luchas y



Figura 72: Autora (2024). *Cuadro sobre cuadro: creando*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Estudiante dibujando*, y, derecha, *Manos al cuadrado*.

y resistencias (Mejía, 2011). Lo que acontece en los entornos de educación artística comunitaria en Latinoamérica es, en tal sentido, una experiencia diferente, diversa, insospechada y compleja, que requiere de otras herramientas de abordaje a nivel investigativo.

Barone y Eisner (2006) son contundentes al sostener que la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA) no busca generar certezas universales, sino que se encaminan hacia una amplificación de las perspectivas de un tema objeto de estudio. La A/R/Tografía, como metodología inscrita a este paradigma investigativo, opta por expandir las perspectivas de un tema desde el hacer artístico, la educación y la investigación (Irwin, et al., 2017). De este modo, tanto la A/r/tografía como la IEBA aportan herramientas, dispositivos e instrumentos de investigación de gran potencial para indagar en la educación artística con diferentes públicos y en diferentes contextos. Es preciso, pues, dar respuesta a las necesidades y particularidades específicas de la educación artística comunitaria en Latinoamérica para encaminar la investigación a una búsqueda por el empoderamiento social y la participación de las comunidades desde una perspectiva crítica y decolonial. ¿Cómo responde entonces la A/r/tografía a los procesos de educación popular? ¿Qué adaptaciones y nuevos horizontes se abren en la investigación A/r/tográfica cuando desembarca en la educación artística comunitaria en Latinoamérica?

Rita Irwin, pionera de la A/R/Tografía, reconoce la importancia de actualizar y de acentuar las búsquedas de esta metodología de investigación artística a los contextos populares de Latinoamérica, siempre y cuando se comprenda este concepto de lo “popular” desde una mirada totalmente opuesta a lo masivo y antes bien, se opte por una apuesta que haga

disponible la investigación y la creación artística a todas las personas de una comunidad, fuera de instituciones académicas (R. Irwin, comunicación personal, 05 abril 2024).

Rita Irwin apoya la germinación de la A/r/tografía Popular como una perspectiva metodológica que acerca los conocimientos y herramientas A/r/tográficas a todas las personas de un entorno y les permite explorar con ellas las temáticas de su propio interés. En ese sentido, plantea Irwin que la A/r/tografía Popular puede ser una praxis que consolide procesos amables de educación artística para mediar los conflictos de una comunidad, convertir las diferencias en herramientas de transformación y establecer un encuentro entre arte y aprendizaje (R. Irwin, comunicación personal, 05 abril 2024). La autora reconoce que este puede ser un concepto potencial en la medida en que permite acercar los saberes académicos a los saberes populares y generar así una movilización transformadora en el territorio; sin embargo, aclara que no todo es válido y que es preciso delimitar los campos de acción y reflexión de este concepto, en un compromiso con investigar las formas del arte y con reflexionar sobre el aprendizaje en sí mismo.

En la misma línea de sentido, la autora subraya la importancia de que esta perspectiva a/r/tográfica se desarrolle desde los intereses propios de las comunidades y no desde la imposición del artista-educador, a su vez que reconoce la importancia de trabajar la individualidad y el sentido colectivo de manera paralela (R. Irwin, comunicación personal, 05 abril 2024). El reconocimiento de Rita Irwin sobre la A/r/tografía Popular de gran potencial que puede (y debe) ser desarrollado desde el campo de la educación artística, otorga cierta validez y legitimidad al mismo, a su vez que impulsa su fundamentación desde diversas miradas.

La A/r/tografía Social, postulada y desarrollada en los últimos años por Marín-Viadel y Roldán (2017;2021) es un punto de partida esencial para comprender las flexibilidades y los matices que adquiere la investigación basada en artes en los contextos socialmente complejos, donde son necesarios los abordajes de la justicia, la memoria, los conflictos armados, las resistencias, entre otros horizontes vertebrales. La perspectiva social de la A/r/tografía inserta en el diálogo tripartito (educación-arte-investigación) un cuarto elemento relacionado con los factores sociales de un entorno que, de manera directa o indirecta, condicionan o determinan los procesos pedagógicos y, por tanto, los hallazgos de una investigación.

Es precisamente desde esta perspectiva que se concibe necesaria la emergencia de la A/r/tografía Popular como un paradigma de investigación A/r/tográfica que centra su atención en las manifestaciones orgánicas de la educación artística comunitaria en Latinoamérica. Este nuevo paradigma buscará, por tanto, dar respuesta a las formas y realidades de la educación comunitaria latinoamericana, asumiendo el arte como medio y fin en sí mismo, al mismo tiempo que parte de un principio clave: si el entorno es diferente, los medios para investigarlo también deberán serlo.

La A/r/tografía Popular se plantea aquí como un camino metodológico que comprende los procesos comunitarios como una fuente de creación artística y como plataforma para la transformación y el empoderamiento territorial de las comunidades. Las cosmogonías, las idiosincrasias, las resistencias y las luchas propias del contexto latinoamericano son, por tanto, el sustrato esencial sobre el cual generar procesos A/r/tográficos populares, desde la creación artística, la reflexión pedagógica y la investigación comunitaria, donde la



Figura 73: Autora (2024). *¿A/r/tografía Popular?* Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), arriba, *Observación en azul*, y, abajo, *Hacia adentro*.

población deja de ser objeto de estudio y se convierte en sujeto de estudio. De manera evidente, nos referimos aquí a un enfoque A/r/tográfico de perspectiva decolonial, desde la cual se asume que la verdadera tarea de la descolonización está en rehacer y reimaginar la cultura y sus instituciones y, por tanto, también las maneras de entender y producir el conocimiento (Power, 2023).

Al ser esta una idea emergente, presento a continuación algunos horizontes, posibilidades metodológicas y referentes que pueden retomarse a posteriori como cuerpo y estructura de este nuevo paradigma A/r/tográfico en los contextos de educación artística comunitaria en Latinoamérica.

6.1. Horizontes de la A/r/tografía Popular: ¿Desde dónde puede desarrollarse?

La fundamentación de la A/r/tografía Popular tiene sus bases, esencialmente, en los principios, búsquedas y exploraciones de la A/r/tografía en general, desarrollada por autores como Irwin, De Cosson, Barney, Sierra (2004; 2017; 2013) y, en el contexto hispanohablante, abordada principalmente por Marín-Viadel y Roldán-Ramírez a lo largo de sus trabajos y expandida con el enfoque de la A/r/tografía Social. A estos antecedentes, la A/r/tografía Popular buscará una acentuación y adaptación para el contexto latinoamericano, especialmente en los procesos de educación artística comunitaria.

Dentro de estas resignificaciones, se reconoce la importancia de apelar por una metodología que se construya en comunidad, que invierta la relación del artista-educador-investigador con la comunidad, de manera que sean ellos y ellas sujetos de investigación y

no objetos de la misma. El concepto “popular” tal como se desarrolló en el marco teórico de esta indagación, no se concibe desde el discurso de las masas y tendencias, sino que emerge desde las entrañas históricas, políticas y cosmogónicas de Latinoamérica para referenciar un discurso que unifica el acervo cultural, las propias estéticas, las propias resistencias y visiones de los diferentes países y pueblos ancestrales ubicados a lo largo de la región. Desde este lugar, se busca que la A/r/tografía Popular saque a la luz las realidades y experiencias pedagógico-artísticas de las comunidades, desde su propia voz y desde su propio lugar.

Es por esto que un concepto clave para la fundamentación de esta perspectiva metodológica será la co-a/r/tografía, comprendida no solo como la unión de diversos artistas-educadores en un proceso investigativo, sino especialmente abordada desde la inclusión de la comunidad en la creación y la acción.

En cuanto a las perspectivas pedagógicas y políticas que interesan en el desarrollo de la A/r/tografía Popular, se subraya la visión decolonial como praxis de resistencia que permite cuestionar los códigos y los imaginarios eurocentristas instaurados a lo largo de la historia en Latinoamérica (Power, 2023; Santos, 2015) y que, al mismo tiempo, reivindica los saberes populares y las prácticas artísticas locales como medio y fin en sí mismo.

De modo similar, a nivel pedagógico y epistemológico, interesa retomar los postulados de las pedagogías críticas latinoamericanas, las pedagogías del sur, la educación popular y las perspectivas de los movimientos artísticos de resistencia que se gestan en las diferentes comunidades latinoamericanas, especialmente aquellos situados en las periferias y en los

y en los entornos rurales. Autores como Marco Raúl Mejía, María Teresa Sirvent, Marco Marchioni, Pablo Latapí, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Hugo Zemelman, Adolfo Pérez Esquivel, entre otros, son claves para la fundamentación epistemológica y política de la A/r/tografía Popular.

A nivel metodológico e investigativo, sin lugar a dudas la Investigación Acción-Participativa, desarrollada por Fals Borda, Rodrigues Brandão, entre otros, es un referente clave para la sustentación y orientación de esta perspectiva A/r/tográfica, pues aporta enfoques valiosos sobre la vinculación del artista-educador en el entorno a investigar, al mismo tiempo que resuena con la premisa de la indagación vital planteada desde la A/r/tografía (Irwin y De Cosson, 2004). Por su parte, la antropología, los métodos de investigación etnográficos y la fenomenología representan referentes fundamentales para el acercamiento a las comunidades en la investigación-creación artística, para el reconocimiento de los saberes populares y para la creación de instrumentos de registro y análisis que surjan desde las riquezas culturales y las expresiones artísticas locales, permitiendo una expansión del lenguaje visual en la investigación.

La A/r/tografía Popular es una propuesta emergida de este Trabajo Fin de Máster, por lo que será un tema de futuras investigaciones y requerirá de tiempo, validez y aplicación en campo para ser sustentada como tal. No obstante, ahora es semilla germinada que reclama vivir.



Figura 74: J. Valseca (2024). *Alma catracha*. Fotografía independiente

Página siguiente: Figura 75: J. Valseca (2024). *A dos manos*. Fotografía independiente.



CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES

Figura 76. Conclusión visual I. Autora (2024). *Develando nuevos horizontes*. Fotografía independiente.



La exploración de lo orgánico que se ha realizado a lo largo de esta indagación, me permite arribar a unos puertos discursivos sobre la educación artística comunitaria en el contexto latinoamericano. La experiencia pedagógica y artística realizada en la Fundación Cultural El Hormiguero (Colombia) y en el proyecto Bombearte (Honduras) permitieron una indagación vital sobre las relaciones y acontecimientos que se tejen alrededor de la educación artística con niños, niñas y jóvenes, en el contexto de la educación popular y comunitaria.

Lo orgánico, comprendido como esas características propias de un entorno específico, puede asumirse como un campo de posibilidades pues, en efecto, es cambiante y responde a las particularidades de las comunidades participantes, de la visión del artista-educador y del tiempo histórico en que se desarrollan los procesos. A pesar de lo amplio del concepto, una cosa está clara: es una noción que funciona a modo de lente para ver la realidad y, por tanto, es una manera de asimilarla y comprenderla.

Dando respuesta a los dos primeros objetivos planteados, las experiencias en campo me permitieron identificar y analizar ocho manifestaciones de lo orgánico o relaciones orgánicas en la educación artística comunitaria latinoamericana.

Desde una perspectiva general, lo orgánico se evidencia en las tensiones y distensiones que acontecen en una experiencia de educación artística comunitaria, en las experiencias conflictivas, los desencuentros y choques, en las perspectivas que no concuerdan y en las visiones contradictorias; pero también en las maneras como estas tensiones se liberan, se resuelven y permiten una fluidez en los procesos educativos.



Figura 77. Conclusión visual II. Autora (2024). *Educar desde la resistencia*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2020), izquierda, *Ven seremos*; derecha, *Vecinos unidos*.

Es orgánico también y propio de los contextos comunitarios, la aparición de gestos, situaciones, relaciones y creaciones espontáneas e inesperadas, que se salen de todo margen curricular y de toda planeación, que surgen simplemente de manera natural, pero que contienen en sí mismos la esencia de niños, niñas, jóvenes y adultos de una comunidad.

Las relaciones que se tejen entre las comunidades y su territorio representa también una dimensión orgánica en la educación artística comunitaria. Sus visiones, sus comprensiones, sus percepciones y maneras de habitar el entorno condicionan y potencian los procesos educativos, puesto que su relación con el territorio habitado moldea sus búsquedas vitales y viceversa. Este vínculo entre ser y espacio es recíproco y debe asumirse como una potencialidad y no como un limitante en el proceso de creación artística.

Así mismo, todos aquellos factores logísticos y organizativos que ocurren antes, durante y después de un proceso de educación artística, constituyen un elemento orgánico, pues dan cuenta de las adaptaciones, decisiones y discusiones que se van tomando en el camino conforme los procesos van siguiendo su cauce. A diferencia de la educación formal, la estructura pedagógica de la educación comunitaria y sus contenidos son flexibles y buscan adaptarse a las realidades del entorno. El artista-educador es también creador y escultor pero, parte de su obra, está oculta a la simple vista y ocurre detrás de cámaras, cuando los niños y niñas ya no están.

En relación al encuentro pedagógico y al ejercicio de enseñanza de las artes en contextos comunitarios, esta indagación también develó relaciones orgánicas. La co-creación y la co-A/r/tografía son una de estas relaciones propias de los entornos comunitarios de educación



Figura 78: Conclusión visual III. Autora (2024). *Anidando*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Enlazando ramas*, y, derecha, *Abultando*.

artística, pues apunta a la vinculación de toda la comunidad en los procesos creativos y de acción social; integrar todas las voces, preguntarse por el entorno, crear desde una mirada conjunta y participativa, es un horizonte orgánico de la educación artística comunitaria.

Así mismo, es posible concluir que el arte contemporáneo se permea y se transforma en el encuentro con los discursos comunitarios, pues adquiere otros sentidos, otras búsquedas y otras exploraciones que dan respuesta no solo a las estéticas y materialidades propias de las comunidades, sino también a sus necesidades vitales, a sus búsquedas sociales y a sus acerbos culturales. Es de vital importancia que el artista-educador otorgue una condición flexible e inconclusa a las obras de arte contemporáneo, es decir, que permita su expansión, tanto de significado como de forma, para que encuentre nuevas manifestaciones en la óptica de los niños, niñas, jóvenes y adultos participantes.

Como conclusión de la presente indagación, se potencia y refuerza los planteamientos expuestos por Mejía (2016) y Palacios (2010) quienes defienden la idea de que, en la educación artística comunitaria, los roles de enseñante y de aprendiz se bifurcan y se transponen constantemente. Es justamente una cualidad orgánica el hecho de que cualquier miembro de la comunidad sea enseñante y comparta sus saberes, al tiempo que el artista-educador encuentra su sensibilidad política para reconocerse como un ser incompleto, en constante aprendizaje e ignorante en cuanto a los saberes locales de un entorno. En consonancia, esta mirada orgánica subraya la necesidad de vincular y reconocer todo el saber popular de una comunidad como medio y fin de los procesos de educación y creación artística, reconociendo su importancia como pilares de una sociedad.



Figura 80: Conclusión visual IV. Autora (2024). *De la obra salen obras*. Par visual compuesto por dos fotografías de, arriba, J. Valseca (2024) *Mano que dibuja*, y, abajo, Autora (2024) *Espectadora de sí*.

La última manifestación orgánica de esta indagación permite concluir que la educación comunitaria no es una praxis alejada de los discursos escolares y formales de la enseñanza del arte; antes bien, tal como sucedió en la experiencia de Bombearte (Honduras), la escuela se convierte en un lugar para el encuentro comunitario cuando el entorno social es violento y agreste, y cuando se carecen de espacios físicos para la juntanza. De este modo, se abre el camino para pensarse una educación artística comunitaria en la escuela, otorgando a las estructuras curriculares y formales las metodologías, búsquedas y horizontes de la educación popular en el contexto latinoamericano.

Finalmente, esta indagación concluye que es necesario consolidar una perspectiva A/r/tográfica orientada a lo popular en el contexto latinoamericano. Las características orgánicas de la educación artística comunitaria, expuestas anteriormente, son la justificación y la muestra de las condiciones diferenciales de la educación popular en Latinoamérica, especialmente desde el arte; es por tanto lo orgánico la exploración que fundamenta la necesidad de adaptar y contextualizar la A/r/tografía como metodología de investigación para los entornos populares y comunitarios latinoamericanos.

La A/r/tografía Popular representa un largo camino de consolidación, validación y experimentación a nivel académico e investigativo. No obstante, es este su nacimiento y su germinación, producto de mis búsquedas trinitarias como educadora, artista e investigadora.



Figura 79: Conclusión visual V. Autora (2024). *Alquimia grupal*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *El químico*, y, derecha, *Preparación de colores*.



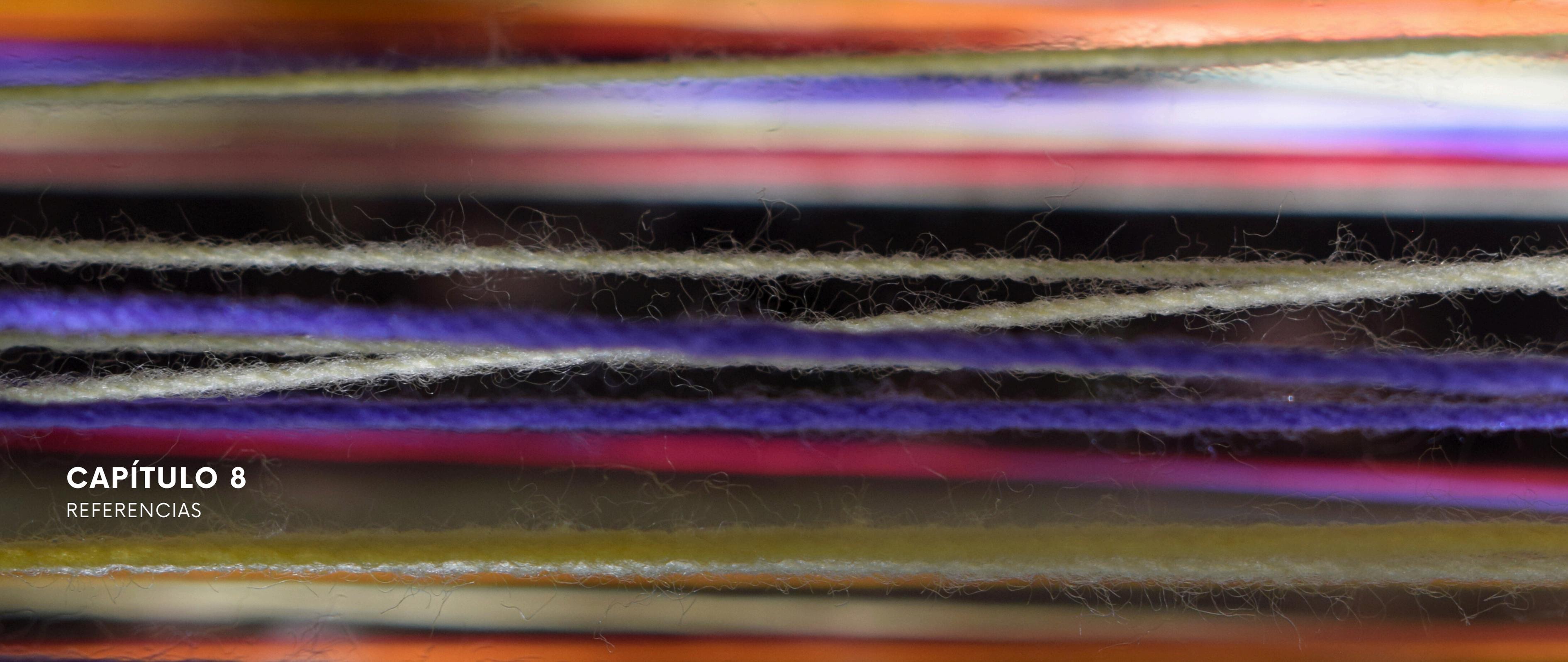
Figura 81: Conclusión visual VI. Autora (2024). *Tejido a varias manos*. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, *Entre-tejido*, y, derecha, *Estar adentro*.



Figura 82: Conclusión visual VII. Autora (2024). *Lo orgánico, el arte y la comunidad*. Par visual compuesto por dos fotografías de, izquierda, Y. López (2019) MAMM *Intervención en escaleras* y, derecha, Autora (2019) *Sancocho comunitario en leña*.



Página siguiente: Figura 83: Autora (2024). *Desenmarañar*. Fotografía independiente.



CAPÍTULO 8
REFERENCIAS

Alys, F. y Medina, C. (2005). *Cuando la fe mueve montañas*. Turner. En:
https://francisalys.com/ebooks/FrancisAlys_WhenFaithMovesMountains_Turner_2005/#page=1

Ardenne, P. (2006). *Un Arte Contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de participación*. CENDEAC.

Barbosa, A.M. (2022). Arte - educación: Textos seleccionados. En: G. Augustowsky y D. Del Valle (Eds.). *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO*. DOI:
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cxk>

Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En: J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, AERA.

Barone, T. y Eisner, E. (2011). *Arts Based Research*. Sage.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Cahnamann-Taylor, M. y Siegesmund, R., (2008). *Arts-based research in education. Foundations for practice*. Routledge.

Cajiao, F. (1995). Cooperación internacional y producción de significados. Todo lo que lleva dentro una hamburguesa. *Fundación FES*, 1.

Cajiao Restrepo, F. (2009). La Educación Artística. *Pensamiento, palabra y obra*, 1. DOI: <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-98>

Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la Liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Casa editorial Hum.

Cano, C., Botero, N. y Bueno, S. (2021). Aportes del fotógrafo Juan Fernando Ospina en la producción de memoria visual del centro de Medellín, a través de las portadas del periódico Universo Centro. *Repositorio Institucional, Universidad de Antioquia*. En: <https://hdl.handle.net/10495/24660>

Cartier-Bresson, H. (2003). *Fotografiar del Natural*. Gustavo Gili. En:
<https://es.scribd.com/document/388381090/Bresson-Fotografiar-Del-Natural-pdf>

Castro-León, E. (2017). *El mundo conceptual del alumnado de educación artística*. [Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/54384>

Castro León, E. (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio creciente*, 33-45. <https://doi.org/10.17561/rtc.19.5704>

Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. Editorial Universidad Iberoamericana.

Cieza, J.A. (2006). La educación comunitaria. *Revista de Educación Universidad de Salamanca*, 339, 765-799

Clavijo, A. (2016). Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación? En: Díaz, W. y Sanabria, Y. (eds). *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire*. Diálogos.

Creus, J. (1996). Un nuevo pensamiento orgánico. *Monografías: Revista de Arte y Arquitectura*, 2, 7-31.

Curry, D. y Wells, S. (2006). *An organic inquiry primer for the novice researcher: A sacred approach to disciplined knowing*. West Conshohocken, PA: Infinity Publishing.

Díaz, Y. (2023). Terraformación. Las propuestas germinales del centro rural de arte (CRA). *Revista de Humanidades de la Universidad de Montevideo*, 14. DOI: <https://doi.org/10.25185/14.10>

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales la transformación de la conciencia* (Vol. 9). Paidós Ibérica Ediciones SA.

Escobar, F., Gaviria, J. y Uribe, C. (2010). *Ex-situ/In-situ. Moravia, prácticas artísticas en comunidad*. Comfenalco Antioquia, Municipio de Medellín.

Ewald, W. (2020). Word of Wendy Ewald. *Wendy Ewald*. Blog virtual: <https://wendyewald.com/about/>

Fals-Borda, O. y Rodrigues, C. (1987). Investigación Participativa. *Instituto del Hombre*, Montevideo.

Fals-Borda, O. y Anisur, M. (1991). *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa*. Rahman, Bogotá.

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

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (7ª Ed). Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Galeano, E. (2004). *Bocas del tiempo*. Siglo XXI.

García-Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21630>

Greene, M. (1993). The passions of pluralism, multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, 22(13), 13-18.

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Hu, J., Li, X., Jin, L., Wang, Q. y Ding, Y. (2023). Root A/R/Tography From Native Seeds. En: Sharma, M. y Alexander, A. (eds). *The Routledge Companion to Decolonizing Art, Craft, and Visual Culture Education*. Taylor and Francis Group.

Irwin, R. (2004). *A / r / tography: Rendering self a través de la investigación de la vida basada en las artes*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Irwin, R., Barney, D. y Golparian, S. (2017) A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*, pp. 134-164. Universidad de Granada.

- Irwin, R. L., y García, D. (2013) La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66). Universidad de Antioquia.
- Irwin, R. Y De Cosson, A. (2004) *A/r/tography. Rendering Self Through Arts- Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Jaramillo, C. (2021). *El Arte en el proceso de modernización educativa en Colombia entre 1930- 1945*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marín-Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid.
- Marín-Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa. En: Marín-Viadel (ed). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. (2012) Criterios de calidad en las investigaciones educativas basadas en as artes visuales. En Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Aljibe.
- Marín-Viadel, R. (2012) Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación educativa basada en las Artes Visuales. En Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación* (pp. 64-89). Aljibe.
- Marín-Viadel, R. (2017) A/r/tografía Social: seis preguntas sobre la toma de decisiones metodológicas en las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*, (pp. 30-45). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/63409>
- Marín, R. y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Martínez, C. (2016). *Arte, signo y resignificación de la palabra en el movimiento indígena de América Latina. Del movimiento Zapatista a la resistencia Mapuche*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Mejía, M.R. (2011) *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.
- Mejía, M.R. (2016) *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mena de Torres, J. (2015) *Construcción del concepto visual de la educación. Visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*. Tesis Doctoral. Programa Artes y Educación. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40403>
- Molinet, X. (2015). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una investigación educativa basada en las artes visuales*. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44251>

- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4,197-212.
- Palacios, A. (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *Revista Pulso*, 33, 109-127. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5013>
- Peist-Rojzman, N. (2022). Lo culto y lo popular en el arte. Algunas teorías sociales sobre la diversidad cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 34(2), 649-665. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-0562-8174>
- Plessner, H. (2022). *Los grados de lo orgánico y el hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Editorial Universidad de Granada.
- Powers, H. (9 de enero de 2023). Descolonización y arte. *Arte de arboleda en línea*. Consultado el 12 de mayo. 2024, de <https://www.oxfordartonline.com/groveart/view/10.1093/gao/9781884446054.001.0001/oao-9781884446054-e-90000369439>.
- Ramírez Holguín, C. (2022). *Aportes desde los Laboratorios Urbanos de Moravia para articular procesos comunitarios y promover Acupuntura Urbana en barrios autoconstruidos*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad EAFIT].
- Ramos, D. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: Algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 7(10), 48-63.
- Rogers, J. (2015). *Nature based artful rite of passage, renewing self and nurturing interdependence: a co-creative, arts based organic inquiry*. [Tesis doctoral, California Institute of Integral Studies]. <https://ciis.on.worldcat.org/oclc/1124772633>
- Roldán, J. (2007). Diálogos visuales: una metodología de enseñanza basada en la imagen. En: Roldán, J. (Ed). *Diálogos de imágenes y creación artística en papel*. Universidad de Granada.
- Roldán, J., y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Romero, R. (2013). Educación popular: una filosofía de vida para el desarrollo local y comunitario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 1(3), 57-66.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: theories and themes: Research, development and practice*. Burlington, VT: Elsevier Science.
- Santos. B.S (2015). *Una Epistemología del Sur*. Editorial Siglo XXI y CLACSO.
- Santos. B.S (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO y CEDALC.
- Silva, S. (2023). Perspectivas artísticas de la corporalidad agencial (in)orgánica en el laboratorio científico. *Revista Rotura*, 1, 94-111. DOI: <https://doi.org/10.34623/91pb-1q54>
- Springgay, S. y Truman S.E. (2018) *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge
- Springgay, S., Irwin, R. y Kind, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry thorough art and text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Stachelhaus, H. y Blom, I. (2003). Beuys, José. *Arte de arboleda en línea*. Consultado el 12 de mayo. 2024, de <https://www.oxfordartonline.com/groveart/view/10.1093/gao/9781884446054.001.0001/oao-9781884446054-e-7000008533>.

Thistlewood, D. (1982). Organic Art and the popularization of a scientific philosophy.

The British Journal of Aesthetics, 2 (4), 311–321. DOI:
<https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/22.4.311>

Universidad Católica del Perú. (2006). *País de Luz. Talleres de Fotografía Social*

TAFOS. Perú, 1986-1998. CAL, Culturas en América Latina. En:
<https://www.thomasmullerperu.com/proyectos/proyectos-personales/tafos/>

Universidad de Los Andes. (2023). *Viki Ospina, de blanco ante la vida*. Facultad de Artes y Humanidades. En: <https://facartes.uniandes.edu.co/noticia/expo-viki-ospina/>

Valseca, J. y Marín, R. (2021). Creación audiovisual en contextos educativos situados en barrios periféricos de Granada y Tegucigalpa: A/r/tografía social e inclusión juvenil. En: Rafael, M.C. (Ed). *Historia, Arte y Patrimonio Cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital*. Dykinson, S.L. Editores.

Whiston-Spirn, A., Marín-Viadel R. y Roldán, J. (2022). *Pares fotográficos*. Comares Editorial.