N.° 21

Páginas de Cultura

agosto, 2025 N.° 21



Identidad artística

a través del alma del pueblo

Páginas de Cultura

agosto, 2025

IUIPC

María Constanza Cano Quintero
Rectora Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares

Sandra Liliana Castillo
Vicerrectora Académica

Heriberto González Valencia
Dirección de Investigaciones

Alexander Luna Nieto
Editor

Comite Editorial:

Heriberto González Valencia
Dirección de Investigaciones

Emilia Carolina Zabala González
Asistente de investigaciones

Fabián Sánchez
Escuela de Música

Yazmin Valero Medina
Escuela de Danza

Pablo Rivera
Escuela de Artes Plásticas

Katherine Pinto
Escuela de Teatro

© Felipe Gértrudix-Barrio
© Jose Gabriel Rojas Montenegro
© Gladys Zamudio Tobar
© Clarissa Mostacilla Navia
© Jhon Zambrano
© Laura Stephany Florez Morcillo
© Liliana Patricia Quiroga S
© José Camilo Palacios Constain
© Justin Bolaños Roa
© Mónica Fernanda Canencio Nates
© David Alejandro Valencia Gutiérrez
© Kristian Juseth Cobo

Páginas de Cultura Nº. 21
(Edición anual)
agosto de 2025
Santiago de Cali

ISSN: 2027-3789
Edición de 100 ejemplares

Andrés Camilo Hernández Vidal
Ilustración y concepto gráfico

Tipografías:
Rokkitt
(Cuerpo de texto y titulares)

Papel:
Bond 90 gr. blanco (internas)
Propalcote 300 gr. (carátula

Todos los derechos de esta revista están reservados, pero puedes prestarla y usarla con fines académicos. Las reproducciones o distribuciones deben ser autorizadas por medio escrito por parte del Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares.

Contenido

Editorial 5
María Constanza Cano Quintero. *Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares*

El flamenco como patrimonio vivo: memoria, identidad y transformación social 9
Felipe Gértrudix-Barrio. *Universidad Castilla La Mancha*

"A Vuelo de Pájaro": El Rescate de la Memoria Impresa y la Resiliencia Insti-tucional del IPC (1996-2001) 31
Jose Gabriel Rojas Montenegro. *Universidad del Valle*

Apropiación de los lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos: estudiantiles afro en el municipio de Puerto Tejada 43
Gladys Zamudio Tobar. *Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares*
Clarissa Mostacilla Navia. *Universidad Santiago de Cali*
Jhon Zambrano. *Universidad del Valle*

Bibliotecas, Arte y Cultura. Espacios vivos de conocimiento 59
Laura Stephany Florez Morcillo. *Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares*

El Arte de Valorar el Arte: Evaluación Formativa con Rúbricas Sensibles en el Aula 65
Liliana Patricia Quiroga Socha. *Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares*

El Arte Público como dispositivo para modular lo artificial 89
José Camilo Palacios Constain. *Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares*

Entre cintas y memorias: experiencia y reflexión sobre el patrimonio audiovi-sual en el Instituto Popular de Cultura 119
Justin Bolaños Roa. *Universidad del Valle*

Fotografía en Colombia: Una lectura crítica desde los Estudios Culturales y Visuales 127
Mónica Fernanda Canencio Nates. *Proyecto Radio Patria Grande*

Hegemonía, Conflicto y Política en Juego de Tronos 141
David Alejandro Valencia Gutiérrez. *Universidad del Valle*

Música, Síntoma y Sublimación: una lectura psicoanalítica de las manifesta-ciones subjetivas de la angustia en jóve-nes de Santander de Quilichao 151
Kristian Juseth Cobo. *Fundación Universitaria de Popayán*



Editorial IUIPC

Dra. María Constanza Cano Quintero
Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares – IUIPC
https://orcid.org/0000-0002-9245-2308



Con especial satisfacción presentamos a la comunidad académica, artística y cultural la edición 2025 de la Revista Páginas de Cultura, una revista que, desde sus orígenes, se ha constituido en un espacio permanente para el encuentro de saberes, experiencias, reflexiones e investigaciones que atestigua cómo las culturas y las artes populares se constituyen en dimensiones fundamentales de la vida social y humana.

Desde la Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares asumimos el compromiso de fortalecer escenarios que permitan visibilizar la riqueza de las expresiones culturales, los procesos de creación artística, las memorias colectivas y las múltiples formas de producción de conocimiento que emergen desde los territorios, las comunidades y las prácticas sociales. En este sentido, esta edición de la Revista Páginas de Cultura representa una apuesta institucional por el diálogo interdisciplinario, la investigación – creación, la circulación social del conocimiento y la consolidación de una comunidad académica comprometida con la comprensión crítica de las realidades contemporáneas.

Los manuscritos que integran esta edición nos invitan a reflexionar sobre el patrimonio cultural como experiencia viva, la memoria como horizonte de construcción colectiva, la educación artística como práctica transformadora y las diversas manifestaciones culturales como escenarios de resistencia, identidad y creación de futuro. Cada uno de los artículos aquí publicados aporta miradas rigurosas, críticas, sistemáticas y sensibles sobre problemáticas que atraviesan nuestras sociedades y que encuentran en la cultura un lugar privilegiado para la producción de conocimiento y sentido. Esta publicación expresa también nuestra convicción acerca de cómo las artes, la cultura y la investigación devienen en caminos

fundamentales para la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la diversidad, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de sociedades más democráticas, incluyentes y solidarias. En una época marcada por profundos desafíos y transformaciones sociales y culturales, resulta indispensable fortalecer espacios que promuevan la reflexión, el intercambio de conocimientos y la validación de nuestros patrimonios materiales e inmateriales.

Agradezco a las y los autores: investigadoras, investigadores y creadores, que confiaron sus trabajos a esta edición, al equipo de la Dirección de Investigaciones y Editorial que hizo posible este proyecto y a todas las personas que, desde distintos ámbitos, contribuyen diariamente al fortalecimiento de la investigación, la creación y la gestión cultural. Su compromiso demuestra que la cultura no es únicamente objeto de estudio, sino también una fuerza viva capaz de transformar comunidades, construir memoria y abrir nuevos horizontes de sentido.

Invitamos a nuestros lectores a recorrer estas páginas con la certeza que encontrarán en ellas nuevas preguntas, valiosas reflexiones y múltiples posibilidades para continuar pensando la cultura como un escenario de interpelación, encuentro, diálogo y construcción colectiva de sentido y conocimiento.









El flamenco como patrimonio vivo: memoria, identidad y transformación social

Flamenco as a living heritage: memory, identity, and social transformation

Felipe Gértrudix-Barrio
felipe.gertrudix@uclm.es
Universidad Castilla La Mancha
https://orcid.org/0000-0001-8093-5698

Cómo citar / *How to cite*
Gértrudix-Barrio, F. (2025). El flamenco como patrimonio vivo: memoria, identidad y transformación social. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 9-29.

Resumen

¿Dónde ocurre la música? Esta pregunta, aparentemente simple, encierra un trasfondo filosófico, social y cultural de enorme complejidad. La música no se limita a los escenarios ni a las partituras; ocurre en la vida cotidiana, en los territorios, en los espacios comunitarios donde se configuran identidades, memorias y formas de resistencia. El flamenco, inscrito en 2010 por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2010), representa un caso paradigmático para explorar esta pregunta: un arte nacido en los márgenes sociales de Andalucía que, con el tiempo, trascendió lo local hasta convertirse en símbolo universal de identidad y expresión artística. El flamenco no puede entenderse únicamente como un género musical o como un espectáculo escénico. Es un arte total que integra cante, toque, baile, poesía y gesto en un mismo acontecimiento estético. Pero, sobre todo, es un patrimonio vivo, lo que significa que sigue transformándose en el presente, transmitiéndose de generación en generación y dialogando con otros contextos culturales.

Palabras clave: flamenco, patrimonio vivo, memoria, identidad, transformación social

Abstract

Where does music happen? This seemingly simple question hides a philosophical, social, and cultural background of enormous complexity. Music is not limited to stages or scores; it occurs in everyday life, in territories, in community spaces where identities, memories, and forms of resistance are shaped. Flamenco, inscribed in 2010 by UNESCO as Intangible Cultural Heritage of Humanity (UNESCO, 2010), represents a paradigmatic case to explore this question: an art born in the social margins of Andalusia that, over time, transcended the local to become a universal symbol of identity and artistic expression. Flamenco cannot be understood solely as a musical genre or as a stage show. It is a total art that integrates singing, guitar playing, dancing, poetry, and gesture in a single aesthetic event. But, above all, it is a living heritage, which means that it continues to transform in the present, being passed down from generation to generation and dialoguing with other cultural contexts.

Keywords: *flamenco, living heritage, memory, identity, social transformation*



Como señala Aix Gracia (2014), el flamenco es a la vez una estética y una sociología del dolor y de la fiesta, un arte que convierte la experiencia de marginación y resistencia en belleza compartida. El reconocimiento internacional del flamenco por la UNESCO supuso no solo su valorización global, sino también la inserción de este arte en una conversación más amplia con otras músicas patrimoniales del mundo. En Colombia, por ejemplo, la música de marimba y cantos tradicionales del Pacífico sur, el vallenato tradicional y los cantos de trabajo de llano también han sido reconocidos como patrimonios inmateriales de la humanidad (UNESCO, 2015, 2017).

Todas estas expresiones comparten características fundamentales: surgen de comunidades populares, se transmiten oralmente y condensan en sonido la memoria y la identidad colectiva. De esta manera, hablar del flamenco en un contexto como el colombiano no significa presentar una tradición ajena, sino tender un puente de diálogo cultural. Tanto el flamenco como las músicas tradicionales de Colombia enseñan que la música es memoria, educación y posibilidad de transformación social. En palabras de García Canclini (1990), las prácticas culturales populares son "espacios de negociación de identidades y resistencias" frente a la modernidad y la globalización.

En el presente artículo se propone explorar el flamenco desde esta perspectiva: como un arte en el que convergen historia, memoria y resistencia; como patrimonio cultural que enfrenta tensiones entre autenticidad y folclorización; y como herramienta pedagógica y de inclusión social. Así, este texto busca responder de manera amplia y crítica

a la pregunta inicial: ¿dónde ocurre la música? La respuesta que nos ofrece el flamenco es clara: la música ocurre en la vida cotidiana, en los territorios, en las comunidades y en los procesos de transformación social.

1. El flamenco en la historia

Hablar de los orígenes del flamenco implica adentrarse en un terreno donde mito, memoria popular e historia documentada se entrelazan. Como ocurre con muchas músicas de transmisión oral, no existe una fecha exacta de nacimiento ni un autor único, sino un proceso histórico largo, complejo y colectivo, marcado por la convivencia de culturas, los mestizajes sociales y las resistencias de comunidades marginadas. Andalucía como cruce de caminos El flamenco cristaliza en Andalucía, región situada al sur de la península ibérica. Durante siglos, este territorio funcionó como puente cultural entre Europa, África y el Mediterráneo. Su ubicación geográfica, su diversidad social y su papel como puerto de salida y entrada hacia América tras el siglo XV hicieron de Andalucía un espacio privilegiado para la hibridación cultural (Steingress, 2005).

- *Huellas antiguas:* Fenicios, griegos y romanos dejaron rastros en formas de canto, danza y acompañamiento instrumental que influyeron en las expresiones populares posteriores.
- *Edad Media:* La presencia árabe durante más de siete siglos aportó escalas modales, melismas y modos ornamentales que aún resuenan en el flamenco. Asimismo, los cantos hebreos sefardíes dejaron una huella decisiva en la ornamentación vocal.
- *Cristianización y Reconquista:* Tras la expulsión o marginación de judíos y musulmanes, muchas tradiciones fueron perseguidas, pero sobrevivieron en las prácticas populares, transmitiéndose oralmente.

De este cruce de culturas nació un mosaico sonoro que se convirtió en base para el flamenco. Como señala Manuel Ríos Ruiz (1997), "el flamenco es la memoria sonora de Andalucía, donde cada estrato histórico ha dejado su huella".

2.1. El papel del pueblo gitano

Un elemento central en la gestación del flamenco fue la llegada del pueblo gitano a la península ibérica en el siglo XV. Su itinerancia, su identidad cultural propia y, sobre todo, su experiencia de marginación y persecución marcaron profundamente esta tradición musical. Durante siglos, los gitanos sufrieron exclusión social y leyes discriminatorias, pero al mismo tiempo lograron integrar cantos populares andaluces, dotándolos de un sello expresivo único. No es casual que los palos más hondos del flamenco —como la seguiriya o la toná— transmitan un dolor existencial ligado a la resistencia frente a la opresión. En este sentido, el flamenco comparte una genealogía con músicas de la diáspora africana en América: ambas transformaron la experiencia de la marginación en un arte cargado de dignidad y memoria (Martínez Hernández, 2011). Este paralelismo resulta evidente si se comparan las alabanzas afrocolombianas (alabaos, arrullos, gualíes) con la seguiriya o el martinete: en ambos casos, se trata de cantos de dolor y resistencia que, sin embargo, abren un espacio de comunidad y espiritualidad.

2.2. El flamenco como música de la vida cotidiana

Durante siglos, el flamenco no se concibió como espectáculo, sino como música comunitaria y funcional (Gértrudix & Gértrudix, 2009). Se transmitía de manera oral y acompañaba distintos espacios de la vida social:

- Trabajo: martinetes en las fraguas, cantes de siega en los campos, pregones en las calles.
- Intimidad: nanas cantadas a los niños, tonás en la soledad del hogar.
- Fiesta: bulerías y tangos en reuniones vecinales y familiares.

Como explica Timothy Mitchell (1994), el flamenco se "aprendía viviendo", no en academias ni partituras. Cada cantaor o bailaor creaba su estilo a partir de la experiencia, en un proceso de transmisión intergeneracional.



Imagen 1.
Fotografía del siglo XIX, titulada "Café cantante", obra del fotógrafo sevillano (de Sevilla, España): Emilio Beauchy ("E. Beauchy"), hacia el año 1888.

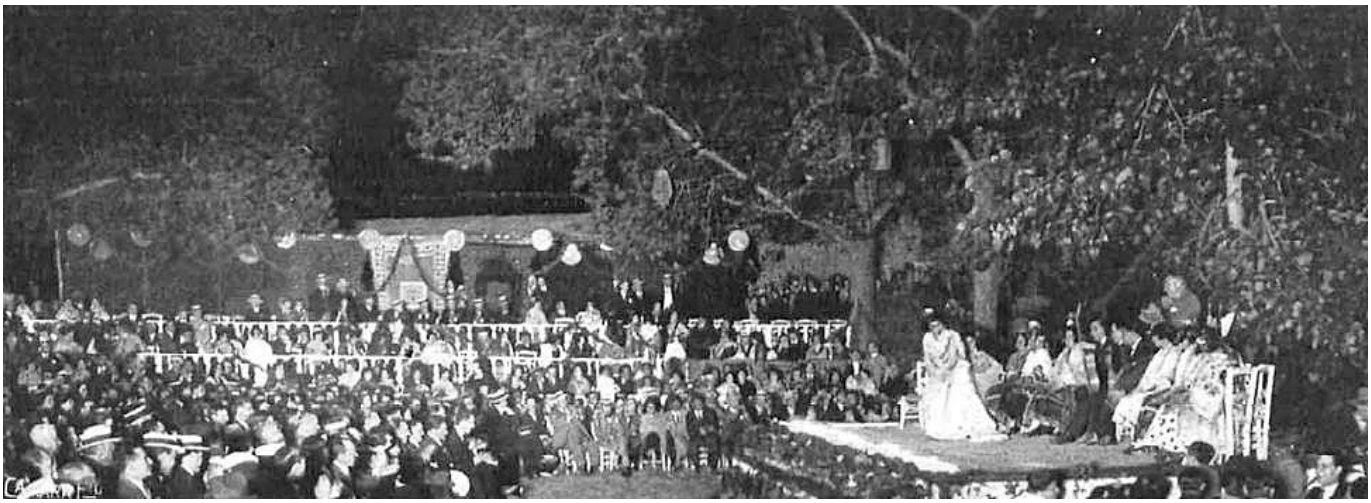


Imagen 2. *Concurso de Cante Jondo de 1922, Granada.*

2.3. La cristalización en los siglos XVIII y XIX

A partir del siglo XVIII, los cantes dispersos empezaron a reconocerse como parte de un mismo universo cultural. En el siglo XIX se produjo el gran salto: la aparición de los cafés cantantes, espacios urbanos donde el flamenco se profesionalizó.

Allí, cantaores, guitarristas y bailaores comenzaron a presentar su arte a públicos más amplios, iniciando un proceso de codificación y legitimación. Este período es conocido como la Edad de Oro del Flamenco (1870–1920). En él se consolidaron muchos de los estilos fundamentales, la guitarra adquirió protagonismo como instrumento solista y el baile se codificó en formas reconocibles (Álvarez Caballero, 1998). Sin embargo, la profesionalización también trajo tensiones. Por un lado, el flamenco se difundió a sectores sociales más amplios. Por otro, corrió el riesgo de comercializarse en exceso, alejándose de sus raíces populares. Este dilema —entre autenticidad y espectáculo— sigue presente hasta hoy.

2.4. Del siglo XX al reconocimiento mundial

En el siglo XX, el flamenco comenzó a dialogar con las vanguardias intelectuales y a expandirse internacionalmente. En 1922, Manuel de Falla y Federico García Lorca organizaron en Granada el Concurso de Cante Jondo, con el fin de rescatar los estilos más puros frente a la comercialización creciente. Aunque el evento tuvo un impacto limitado, simbolizó la preocupación por preservar la autenticidad del flamenco.

Posteriormente, artistas como Carmen Amaya, Sabicas, Niño Ricardo, Paco de Lucía, Camarón de la Isla y Enrique Morente llevaron el flamenco a escenarios internacionales, dialogando con el jazz, el rock y la música clásica. Esta apertura mostró que el flamenco, lejos de ser un arte cerrado, siempre estuvo dispuesto a la innovación. Finalmente, en 2010, el flamenco fue inscrito en la lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO (UNESCO, 2010). Este reconocimiento lo colocó en diálogo con otras músicas patrimoniales del mundo, como la marimba del Pacífico colombiano o los cantos de trabajo de llano colombo-venezolanos, reforzando su dimensión universal.

2.5. El flamenco en clave atlántica

Un aspecto fundamental para comprender la historia del flamenco es su relación con América. Desde el siglo XVI, los contactos entre Andalucía y el Nuevo Mundo fueron constantes. Gitanos, campesinos y comerciantes llevaron consigo tradiciones musicales a América y regresaron con ritmos, instrumentos y melodías afroamericanas. De este intercambio nacieron los llamados palos de ida y vuelta: guajiras, rumbas flamencas, milongas, vidalitas y colombianas, inspirados en músicas de Cuba, Argentina o Colombia. La síncopa afrocaribeña y las estructuras rítmicas del son o la habanera dejaron huella en el compás flamenco (Washabaugh, 1996). En el siglo XX, Paco de Lucía incorporó el cajón peruano al flamenco tras un viaje a Perú, y Camarón de la Isla fusionó flamenco con jazz latino y bossa nova. Estos ejemplos muestran que el flamenco debe inscribirse en una historia atlántica, marcada por diálogos constantes con América.

3. El flamenco como folklore y patrimonio

El flamenco es, ante todo, folklore vivo: una sabiduría popular que nació del pueblo y para el pueblo. Desde sus orígenes, ha condensado en música y poesía las experiencias colectivas de la vida cotidiana, desde

el trabajo y la fiesta hasta el dolor y la resistencia. Al mismo tiempo, se ha convertido en patrimonio cultural, tanto comunitario como universal, lo que plantea importantes retos en términos de preservación, autenticidad y transmisión.

3.1. El flamenco como folklore vivo

El flamenco es un archivo oral y musical de la vida popular andaluza. Sus letras recogen episodios íntimos y colectivos:

- el amor y el desamor,
- la muerte y la esperanza,
- las injusticias sociales,
- el trabajo en el campo o la fragua,
- las penas de la cárcel,
- las fiestas del barrio.

En este sentido, el flamenco funciona como una crónica cantada de la vida cotidiana. Como señala Steingress (2005), es "un espejo donde la sociedad andaluza se mira y se reconoce, con sus penas y alegrías, con su memoria y sus heridas". Este carácter popular lo vincula con otras músicas del mundo que cumplen funciones semejantes. En Colombia, por ejemplo, los arrullos afrocolombianos del Pacífico acompañan rituales de nacimiento y muerte, transmitiendo memoria ancestral (Ochoa, 2010). Al igual que el flamenco, son manifestaciones comunitarias que integran música, palabra y rito en un mismo acontecimiento social.

3.2. Patrimonio comunitario y universal

El flamenco es patrimonio en dos sentidos:

1. *Patrimonio comunitario:* pertenece a las comunidades que lo han creado y lo mantienen vivo: familias gitanas, barrios andaluces, peñas flamencas. Allí el flamenco se transmite oralmente, en la práctica compartida, lejos de los escenarios oficiales.
2. *Patrimonio universal:* desde su inscripción en 2010 en la lista de la UNESCO, el flamenco forma parte del legado cultural de la humanidad (UNESCO, 2010). Este reconocimiento lo coloca en diálogo con otras músicas tradicionales del mundo, como la marimba del Pacífico colombiano o el vallenato tradicional (UNESCO, 2015).

La categoría de patrimonio universal es un logro importante, pues visibiliza el valor del flamenco a nivel global. Sin embargo, también plantea un desafío: ¿cómo proteger un arte sin fosilizarlo? Autenticidad y riesgo de folclorización Una de las tensiones más discutidas en torno al flamenco es la relación entre autenticidad y comercialización.

- *Museificación*: si el flamenco se encierra en museos o se congela como objeto patrimonial, corre el riesgo de perder su vitalidad.
- *Turistificación*: si se reduce a espectáculo turístico, se trivializa y se aleja de sus raíces comunitarias.

Este dilema no es exclusivo del flamenco. En Colombia ocurre algo similar con el vallenato: su declaración como patrimonio ha convivido con

su masiva comercialización, que en ocasiones lo ha alejado de su esencia tradicional (Quintero, 2019). El reto está en encontrar un equilibrio: permitir que el flamenco crezca, se transforme y se profesionalice sin perder su raíz popular.

3.3. Espacios de transmisión: las peñas flamencas

Un ejemplo de cómo el flamenco mantiene viva su dimensión comunitaria son las peñas flamencas: asociaciones culturales que existen en toda Andalucía, donde aficionados y profesionales comparten cante, toque y baile. En las peñas no se busca tanto la perfección técnica, sino mantener la llama encendida: que se cante, que se baile, que se toque y que se comparta. Como indica Cruces Roldán (2002), las peñas son "espacios de resistencia cultural, donde el flamenco se defiende de la homogeneización del mercado".

3.4. Flamenco en diálogo con otros patrimonios

Finalmente, el flamenco dialoga con otras músicas patrimoniales del mundo. Este diálogo nos recuerda que el patrimonio no es propiedad de una sola nación, sino lenguaje compartido de la humanidad. Cuando el flamenco se escucha junto a la marimba del Pacífico, el vallenato o los cantos de llano, se revela un hecho esencial: todas estas músicas cumplen funciones semejantes en contextos distintos. Expresan memoria, identidad y comunidad.



Imagen 3. *Peña Flamenca "Juan Breva" (Málaga).*

4. El flamenco como educación y transformación social

El flamenco, desde sus orígenes, nació como expresión de comunidades marginadas. Fue, y sigue siendo, un lenguaje de resistencia que convierte el dolor en belleza, la exclusión en dignidad y el silencio en grito. Esa capacidad lo convierte en una de las artes con mayor potencial de transformación social, no solo en Andalucía, sino también en diálogo con otras sociedades.

4.1. El flamenco como herramienta de resiliencia comunitaria

En primer lugar, el flamenco funciona como espacio de resiliencia. El pueblo gitano, históricamente perseguido, encontró en el flamenco un medio para expresar el dolor y, al mismo tiempo, para generar cohesión comunitaria. Hoy esa función se amplía: talleres de cante y baile en barrios vulnerables de Sevilla, Jerez o Granada refuerzan la autoestima de los jóvenes, ofrecen alternativas frente a la violencia y crean redes de apoyo (Pérez González, 2017). La clave no está solo en la técnica musical, sino en la experiencia compartida del compás, que enseña valores de escucha, coordinación y respeto mutuo. En sociedades atravesadas por conflictos y desigualdades, estas prácticas ofrecen un modelo de convivencia.

4.2. El flamenco como pedagogía intercultural

El flamenco, por su propia naturaleza mestiza, puede convertirse en un puente intercultural. Su historia está marcada por la confluencia de culturas (árabe, judía, gitana, africana, andaluza), lo que lo convierte en un ejemplo vivo de diversidad. En contextos escolares, esto se traduce en proyectos que utilizan el flamenco para enseñar tolerancia y diversidad cultural. En centros con alumnado de múltiples procedencias, el flamenco se presenta no como tradición cerrada, sino como modelo de identidad abierta y en diálogo. Así, se transforma en herramienta para combatir el racismo y la xenofobia, ofreciendo un relato inclusivo de la cultura.

En las últimas décadas, diversos programas han mostrado cómo el flamenco puede integrarse en la educación formal y no formal:

- *Escuelas municipales y conservatorios*: en Andalucía, el flamenco se ha incorporado como asignatura, rompiendo con la idea de que es solo tradición oral y dándole un lugar en la academia (Gómez & Becerra, 2014).
- *Fundación Cristina Heeren (Sevilla)*: ha formado a varias generaciones de artistas, preservando la enseñanza del cante, el toque y el baile desde un enfoque académico y comunitario.
- *Programas comunitarios en barrios de Sevilla, Jerez o Granada*: utilizan talleres de flamenco para prevenir la exclusión social, enseñando a niños y jóvenes a canalizar sus emociones y energía a través del arte (Pérez González, 2017).

Estos proyectos refuerzan la idea de que el flamenco es más que espectáculo: es un medio de aprendizaje cultural, social y emocional.



Imagen 4. *Flamoslandia. Recurso educativo del flalemnco.*

4.3. El flamenco como recurso para la justicia social

El flamenco ha sido también un altavoz de las luchas sociales. Letras de cantes hablan de la cárcel, de la represión, de la pobreza, de la injusticia. Hoy, en un mundo marcado por desigualdades, esas letras siguen resonando. Proyectos en prisiones españolas, donde los internos aprenden flamenco como medio de expresión, muestran cómo la música puede convertirse en vehículo de reinserción social (García, 2016). De manera similar, en barrios con alto riesgo de exclusión, el flamenco ofrece un lenguaje de dignidad que permite a los jóvenes reconocerse como portadores de una tradición valiosa, revirtiendo la estigmatización que sufren por su origen o condición social.

El flamenco se ha convertido en una herramienta poderosa en proyectos de inclusión social,4especialmente en contextos de vulnerabilidad:

- *Reforzar la autoestima:* aprender a cantar, bailar o tocar permite a niños y jóvenes reconocerse como portadores de una tradición valiosa.
- *Crear redes de apoyo:* las clases y peñas generan comunidad y sentimiento de pertenencia.
- *Fortalecer la identidad cultural*: al aprender flamenco, los jóvenes se conectan con la memoria de su pueblo.
- *Alternativa a la marginación:* el arte ofrece un camino distinto frente a contextos de violencia o exclusión.

El flamenco, más allá de los escenarios, se ha convertido en un instrumento de intervención social y cultural. Numerosas iniciativas lo utilizan como herramienta para trabajar con comunidades en situación de vulnerabilidad, fortalecer la identidad cultural y abrir caminos de transformación personal y colectiva.

4.3.1. Programas comunitarios en barrios vulnerables (España)

En Andalucía, especialmente en Sevilla, Granada y Jerez, existen talleres de flamenco en barrios con alto riesgo de exclusión social. Estos programas combinan cante, baile y percusión (palmas, cajón) como medios de expresión artística y de cohesión comunitaria. Cómo funcionan: las actividades se desarrollan en centros comunitarios, asociaciones de vecinos y peñas flamencas. Se organizan en forma de clases semanales abiertas a niños y jóvenes, muchas veces gratuitas o subvencionadas. Impacto: estos programas refuerzan la autoestima de los participantes, crean sentido de pertenencia y ofrecen alternativas frente a la violencia y la marginación. Los jóvenes no solo aprenden un arte, sino que encuentran un espacio de reconocimiento social.

- *Flamenco Joven por Barrios (Sevilla):* Qué es / cómo funciona: Es un proyecto del Ayuntamiento de Sevilla, promovido desde la Delegación de Juventud junto con Cultura y la Bienal de Flamenco. La iniciativa lleva espectáculos flamencos a plazas y espacios públicos de barrios periféricos como Sevilla Este, Tiro de Línea, Macarena, Remedios, Bellavista, Cerro, entre otros. (Ayuntamiento de Sevilla, 2024)

Objetivo social: Acercar el flamenco al público joven, fomentar un "ocio saludable" y combatir el aislamiento cultural de esos barrios. También busca "desconexión digital" frente al uso excesivo de redes sociales.

- *Flamenco Inclusivo – José Galán (Sevilla / España):* Qué es / cómo funciona: Esta asociación trabaja para que el flamenco sea accesible a personas con diversidad funcional o con otras condiciones que suelen quedar al margen. Ofrece talleres, clases regulares, eventos inclusivos, conferencias y espectáculos adaptados para diversos cuerpos y capacidades. (Flamenco inclusivo, 2020).
- Proyectos específicos hacia barrios vulnerables: Dentro de sus proyectos, se menciona "Inclusión y educación en flamenco para jóvenes de barrios vulnerables de Sevilla". Uno de los videos del proyecto lo muestra explícitamente como programa educativo comunitario.
- Zona Flamenca (Proyecto de intervención artística comunitaria): Qué es / cómo funciona: Proyecto de intervención artística en "zonas flamencas" organizado por Factoría Cultura–ICAS y Arriate Cultural. Actúan en espacios diversos de la ciudad (posiblemente barrios) con intervenciones artísticas de flamenco (zonaflamenca.org).
- Enfoque social: Aunque no aparece tanta información pública detallada sobre los beneficiarios específicos, el proyecto se presenta como intervención "en espacios en diversas zonas", lo que sugiere su enfoque en territorialidades menos atendidas.
- Proyectos con sentido comunitario / cultural en Sevilla: En la agenda

cultural de Sevilla se menciona un proyecto municipal que combina el flamenco con muralismo, radio comunitaria y memoria viva, como "puente entre el centro y la periferia". Es decir, usar el flamenco como eje para vincular barrios periféricos con la vida cultural de la ciudad. Ayuntamiento de Sevilla Por ejemplo, en Sevilla aparece la noticia: "Música, muralismo, radio comunitaria y flamenco en los barrios" como parte de la agenda cultural. (Ayuntamiento de Sevilla, 2025).

- *Festival Flamenco 360° (Sevilla / provincia / programa solidario):* Qué es / cómo funciona: Es un festival solidario que integra entidades sociales como colegios (colegio Arboleda), asociaciones de discapacidad (Autismo Sevilla) y asociaciones culturales (Anima). Realiza conciertos con fines benéficos para integrar el flamenco con causas sociales. (Cueto, 2025).
- *Relación comunitaria:* Combina apoyo a colectivos con discapacidad y programas escolares, con el flamenco como instrumento de visibilidad social.

4.3.2. El flamenco en contextos penitenciarios: arte, libertad y reinserción

El flamenco ha demostrado en numerosos centros penitenciarios de España su capacidad para convertirse en una auténtica herramienta de reinserción social. Allí donde la privación de libertad limita la vida cotidiana, la música y el baile se transforman en un espacio simbólico de libertad, dignidad y comunidad. No se trata de espectáculos aislados, sino de programas continuados que, con el apoyo de instituciones públicas, artistas y organizaciones sociales, logran ofrecer a los internos una experiencia transformadora.

En Sevilla, por ejemplo, el Centro Penitenciario Sevilla I ha desarrollado talleres de flamenco en colaboración con la Bienal de Flamenco y la ONG Solidarios para el Desarrollo. Estos programas combinan clases de cante, baile y percusión con actuaciones en el propio centro, y en algunos casos culminan con muestras abiertas en teatros de la ciudad (Corinamora, 2018). Artistas de primer nivel, como Pedro el Granaíno, han participado en estas actividades, llevando el arte a quienes de otro modo no tendrían acceso. Los testimonios recogidos por Solidarios señalan que, para muchos internos, el cante se convierte en una manera de "sentirse libres por un momento" y de transformar su sufrimiento en fuerza.

Una experiencia similar se desarrolla en la Comunidad de Madrid, en el Centro Penitenciario Madrid VII, en Estremera, donde Plena Inclusión Madrid y la Fundación Música Creativa han impulsado talleres de cajón flamenco destinados a internos con discapacidad intelectual (Sanz, 2024). En estas sesiones semanales, los participantes practican ritmos básicos, aprenden a improvisar en grupo y descubren la potencia expresiva de la percusión flamenca. Los propios internos han señalado que la actividad les permite demostrar que "son capaces" y les ayuda a ganar confianza, autoestima y hábitos de trabajo colectivo.

En Málaga, el Centro Penitenciario de Alhaurín de la Torre ha puesto en marcha el taller "Sentir a través del flamenco", impulsado por la Fundación Descubre con apoyo del Ministerio de

Ciencia e Innovación. En este caso, la actividad combina divulgación cultural con práctica rítmica y escucha guiada, mostrando el flamenco como patrimonio cultural vivo y generando espacios de aprendizaje que conectan ciencia, arte y sociedad (Parrilla, 2023).

Otros centros han desarrollado iniciativas propias. En Valdemoro (Madrid III), los internos han creado incluso un grupo flamenco llamado Suspiro Gitano, que forma parte de la programación cultural del centro. En Soto del Real, se realizaron talleres con el apoyo de la SGAE y artistas flamencos para acercar el cante y la guitarra a la población gitana interna. Estas experiencias, aunque de distinto alcance, coinciden en el mismo objetivo: utilizar el flamenco como vía de reinserción y como medio para devolver la dignidad a los internos. En todos los casos, los resultados apuntan en la misma dirección (Ceballos y Ceballos, 2013).

El flamenco favorece la expresión emocional, reduce tensiones dentro de los módulos, mejora la convivencia y fortalece la autoestima. Pero, más allá de sus beneficios inmediatos, ofrece una lección profunda: incluso en los contextos más duros, el arte puede convertirse en un camino hacia la libertad interior y la transformación social.

4.3.3. Flamenco, género y empoderamiento femenino

Históricamente, el flamenco, ha sido un escenario donde las mujeres han jugado roles complejos: a la vez artífices del cante y la danza, y muchas veces sujetas a estereotipos de género que limitaron su protagonismo. Hoy, diversas iniciativas y reflexiones están resignificando ese espacio, utilizando el flamenco como herramienta de empoderamiento femenino en contextos sociales y comunitarios.

El Instituto de la Mujer de España, publicó un informe en 2005 donde se analizan cómo durante años muchas mujeres flamencas han estado vinculadas al mercado del arte sin recibir reconocimiento pleno, y plantea la necesidad de "capacitar, visibilizar y fortalecer el papel de la mujer en el flamenco desde una perspectiva de género" (Cruces Roldán, 2005). Ese reconocimiento es clave para que iniciativas sociales puedan apoyar experiencias transformadoras reales.

En el ámbito de la cultura popular, blogs y artículos especializados también recogen casos y discursos feministas aplicados al flamenco. Por ejemplo, en *La importancia de lo flamenco en el empoderamiento de la mujer*, se sostiene que el flamenco puede servir como un canal para "reivindicar la presencia de la mujer en un ámbito cultural tradicionalmente ligado al hombre" (Lina Sevilla, 2024).

Un referente histórico es Carmen Amaya, cuya carrera desafió los estereotipos establecidos. En su biografía artística, se analiza cómo su zapateado agresivo y su control del compás rompieron moldes de feminidad en el flamenco del siglo XX, convirtiéndose en icono de una forma de empoderamiento que trascendió estéticas convencionales (Zocoflamenco, 2022). Su figura sirve de antecedente simbólico para muchas mujeres que hoy usan el flamenco como instrumento de autoafirmación.

Más allá de la reflexión teórica, hay proyectos concretos que aplican estos principios. En México, por ejemplo, hay

talleres de danza flamenca dirigidos a mujeres en contextos de vulnerabilidad donde el zapateado no solo se enseña como técnica, sino como metáfora corporal de resistencia. Organizaciones culturales locales, como Flamencalli *(https://www.flamencalli.org/)*, ofrecen cursos de flamenco que sirven como espacios de socialización y visibilidad femenina dentro de comunidades urbanas.

De forma similar, academias o escuelas de flamenco como Tauro Flamenco en Ciudad de México también se proyectan como puentes culturales y espacios de formación donde la presencia femenina se promueve activamente, aunque no exclusivamente bajo la bandera del empoderamiento social (*https://www.tauroflamenco.org/*).

En Estados Unidos, la EmiArte Flamenco Academy ha declarado explícitamente un enfoque de "empoderar a los jóvenes a través del arte del flamenco", lo cual incluye atención especial a chicas y adolescentes en contextos de riesgo, con programas de formación artística y difusión en escuelas públicas (https://emiarteflamencoacademy.com/).

Estas experiencias muestran que el flamenco puede servir como un espacio de reconstrucción identitaria para mujeres: un medio para visibilizar su voz, fortalecer su autoestima y cuestionar roles culturales. Pero para que estas iniciativas sean auténticas transformaciones, es necesario que cuenten con apoyo institucional, evaluación rigurosa, recursos sostenibles y participación activa de las propias mujeres en su diseño y ejecución.

Flamenco y otras músicas de empoderamiento femenino

Los programas de género vinculados al flamenco, tanto en España como en América Latina, muestran que el arte puede ser una herramienta de emancipación cuando coloca a las mujeres en el centro de la experiencia cultural. El zapateado, entendido como metáfora de resistencia, y el cante como espacio de autoexpresión, se convierten en instrumentos para reconstruir identidades y cuestionar roles tradicionales. Este fenómeno no es exclusivo del flamenco.

En otras latitudes, músicas tradicionales cumplen funciones semejantes. En el Pacífico colombiano, los alabaos y arrullos afrodescendientes, cantados mayoritariamente por mujeres, han servido durante siglos como espacios de resistencia cultural y de transmisión de la memoria colectiva (Romero, 2016). En ellos, las mujeres no solo preservan la tradición espiritual, sino que construyen un liderazgo comunitario que les otorga voz en contextos marcados por el conflicto y la exclusión. De manera similar, en el Caribe afrodescendiente, los círculos de tambores ofrecen a las mujeres un lugar de empoderamiento colectivo. En estos rituales, el ritmo repetitivo y la danza no son solo expresión estética, sino también un mecanismo de sanación comunitaria y de afirmación del cuerpo femenino como territorio de dignidad. Estudios etnomusicológicos señalan que estos espacios se han convertido en escenarios donde las mujeres reclaman su lugar dentro de tradiciones musicales históricamente masculinizadas (Da Silva Rodrigues, 2015; Arango Melo, 2017).

La comparación revela un patrón común: tanto el flamenco como los cantos afrocolombianos y los tambores caribeños son patrimonios vivos que actúan como pedagogías de género, permitiendo a las mujeres reconstruir sus narrativas personales y colectivas. En cada caso, el arte se convierte en un territorio de resistencia y esperanza, capaz de transformar no solo a las intérpretes, sino también a sus comunidades. De este modo, el flamenco, lejos de ser una tradición aislada, se inscribe en un entramado global de músicas que colocan a la mujer como portadora de memoria y como agente de cambio social. Al poner en diálogo estas experiencias, se refuerza la idea de que el arte puede ser una herramienta para la justicia de género y la construcción de sociedades más equitativas.

América Latina: flamenco y empoderamiento comunitario

En América Latina, el flamenco se ha integrado a programas sociales y culturales con fines de empoderamiento y educación comunitaria.

- *México:* Varias academias en Ciudad de México y Guadalajara han desarrollado talleres de flamenco dirigidos a mujeres en situación de vulnerabilidad. El zapateado, con su fuerza rítmica, se trabaja como metáfora de "plantarse en el mundo" y reclamar un espacio propio (*https://www.flamencomexico.com/; https://muyflamenca.mx/*). Estos talleres combinan baile, percusión corporal y dinámicas de grupo para fortalecer autoestima y liderazgo femenino.
- *Argentina:* En barrios populares de Buenos Aires, asociaciones culturales han incorporado el flamenco a programas de artes comunitarias. Ejemplos como el que tiene el propio Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que ofrece un Taller de flamenco en Balvanera, con modalidad presencial, en donde se habla expresamente de "trabajar la expresividad y musicalidad favoreciendo los lazos sociales" (*https://goo.su/21z8bma*) o . Allí se enseña baile y guitarra a niños y jóvenes como alternativa al ocio pasivo y a la violencia. Más allá de la técnica, el objetivo es crear un espacio de pertenencia cultural, donde los participantes se reconocen como sujetos de valor.
- *Japón:* disciplina, sanación y comunidad. Japón es el país fuera de España donde el flamenco ha alcanzado mayor popularidad. Con más de 600 academias de flamenco y alrededor de 80000 estudiantes, mayoritariamente mujeres. (FashionNetwork, 2015; Atlantica, 2025).
- *Academias y escuelas:* miles de academias enseñan flamenco, pero lo hacen desde una doble dimensión: como arte escénico y como disciplina vital. El baile flamenco es percibido como camino de autocontrol, concentración y autoconfianza, valores muy apreciados en la cultura japonesa (Steingress, 2005).
- *Proyectos terapéuticos:* en algunas universidades y hospitales japoneses, se han realizado experiencias de flamenco-terapia para tratar depresión y ansiedad. El movimiento rítmico del zapateado y la liberación emocional del baile se han integrado a programas de bienestar. Aquí, el flamenco se resignifica como herramienta de sanación y cuidado de la salud mental (Ullian, 2019).

- Festivales interculturales: Japón organiza anualmente festivales de flamenco (como el de Tokio o el de Osaka), donde se genera un intercambio cultural que fortalece vínculos entre España y Japón. Estos festivales no solo son espectáculos, sino también talleres comunitarios y encuentros educativos.
- Colombia: diálogos patrimoniales. En Colombia, el flamenco ha empezado a dialogar con músicas locales reconocidas como patrimonio (vallenato, marimba, cantos de trabajo de llano).
- Festivales y encuentros: en ciudades como Bogotá y Cali se realizan festivales de flamenco que incluyen talleres abiertos al público y fusiones con músicas locales. Un ejemplo es la colaboración entre bailaoras flamencas y músicos de marimba en Cali, que exploran la relación entre compás flamenco y ritmos afrocolombianos.
- Escuelas de música comunitaria: algunas instituciones han incorporado talleres de guitarra flamenca para jóvenes, aprovechando la cercanía histórica con el vallenato, que también tuvo a la guitarra como acompañante antes de la llegada del acordeón. Este cruce pedagógico muestra cómo ambas tradiciones se fortalecen al reconocerse como expresiones hermanas de memoria y resistencia.
- Proyectos de investigación: universidades colombianas han promovido estudios comparativos entre flamenco y músicas tradicionales afrodescendientes, resaltando cómo ambas cumplen funciones semejantes en la transmisión de identidad y cohesión social.

4.3.4. El flamenco y la transformación de otras sociedades: diálogos en Colombia

En Colombia, el flamenco ha comenzado a dialogar con músicas locales reconocidas como patrimonio de la humanidad, como el vallenato, la marimba del Pacífico y los cantos de trabajo de llano. Esta interacción se ha dado tanto en el marco de festivales como en procesos pedagógicos y de investigación que resaltan las afinidades entre estas expresiones musicales y el arte jondo.

El Festival Flamenco de Bogotá constituye un ejemplo significativo de cómo el flamenco se inserta en el panorama cultural colombiano. No se limita a la exhibición escénica, sino que ofrece talleres, clases gratuitas y actividades abiertas a la comunidad, generando un espacio de participación y aprendizaje colectivo (Festival Flamenco de Bogotá, 2025). En Cali, la potencia patrimonial de la marimba y el currulao —ampliamente documentada por la UNESCO y programas locales (Buhofilms, s. f.). — ofrece un marco fértil para diálogos musicales con el flamenco.

Por su parte, la existencia de Escuelas de música comunitaria existente en ciudades como Bogotá donde tablaos y academias imparten cante, guitarra y baile, facilitando cruces pedagógicos (por ejemplo, guitarra flamenca) con tradiciones colombianas donde la guitarra fue clave en etapas iniciales (como el vallenato antes del acordeón), extremo respaldado por fuentes patrimoniales y estudios históricos del género.

Y no sólo la guitarra, el cajón y las palmas han sido incorporados en la

música colombiana, generando una fusión sonora que mezcla elementos de ambas tradiciones. Al llegar el flamenco a Colombia estos instrumentos no se limitaron a su uso original: se adaptan a ritmos locales, se integraron a la estética musical colombiana y de alguna forma actualmente dialogan con las sonoridades autóctonas para producir una identidad híbrida. Esta fusión no es solo un préstamo mecánico de instrumentos, sino un proceso dinámico: los músicos colombianos han reconfigurado técnicas, estilos, formas expresivas y funciones rítmicas de los instrumentos flamencos en contextos locales (Carrasco, 2024). Así, la guitarra flamenca suena entrecortada o "canteada" con influencias de la música andina o el vallenato; el cajón flamenco se incorpora a patrones rítmicos afrocolombianos; y las palmas funcionan como refuerzo percusivo en estructuras locales, generando una "música colombiana flamenca" que celebra tanto el legado flamenco como la riqueza de la tradición musical colombiana (Diaz, 2024).

Este cruce pedagógico no solo fortalece la técnica musical, sino que ayuda a las y los jóvenes a reconocerse como portadores de una memoria sonora compartida, en la que el flamenco y las músicas colombianas aparecen como expresiones hermanas de resistencia y dignidad. Los proyectos de investigación universitarios han profundizado en estas similitudes y diálogos entre ambas músicas.

El flamenco y las músicas afrocolombianas —en particular la marimba del Pacífico y los cantos tradicionales— pertenecen a universos culturales con trayectorias distintas, pero compatibles en ciertos rasgos musicales, simbólicos e identitarios. Explorar esas relaciones no implica afirmar una genealogía directa, sino más bien identificar puntos de contacto paradigmáticos: técnicas expresivas, estructuras rítmicas, roles comunitarios y discursos de memoria (Birenbaum et al., 2008; Useche, Hurtado & Demmer, 2018)

Uno de los nexos más estudiados es la presencia del legado africano en ambas tradiciones. Castro Buendía (2020) analiza cómo los patrones rítmicos del África occidental resuenan tanto en las músicas negras latinoamericanas como en géneros como el flamenco, debido a la persistencia de síncopas, contratiempos y ritmos compuestos que forman parte de la estructura africana son elementos esenciales en muchas músicas latinoamericanas y pueden conectar con las síncopas del flamenco. En este sentido, el flamenco y la marimba comparten esa ortodoxia rítmica flexible, donde la pulsación subyacente puede retorcerse, fragmentarse o acentuarse según la interpretación del intérprete.

Otro de los elementos coincidentes es la importancia de la "improvisación vocal y la agencia interpretativa" tanto en el uso de la marimba que permite al músico modular ornamentaciones, silencios y variaciones melódicas según el entorno y la comunidad como en el flamenco, donde el cantaor improvisa melismas, quiebros y ornamentaciones en diálogo con el guitarrista y el compás, práctica central del cante jondo. (García-Peinazo, 2021).

Desde la teoría cultural, Ana María Ochoa (2003) propone entender estas expresiones como "músicas locales", patrimonios vivos que negocian

identidades y ciudadanía cultural, mientras Peter Wade (2000, 2019) subraya el papel de las músicas afrocolombianas en la construcción de raza e identidad. Así, el flamenco no aparece como un arte ajeno, sino como una tradición que encuentra resonancias en los patrimonios musicales colombianos. Los cantos de trabajo de llano, con su proyección vocal y función ligada a la faena, recuerdan a los cantes a palo seco del flamenco; la marimba y el currulao, con sus dinámicas de coro-respuesta y polirritmia, dialogan con las palmas y el jaleo; y el vallenato, en su carácter mestizo, comparte con el flamenco la condición de ser música de frontera y de memoria popular. En todos los casos, se trata de músicas que, como el flamenco, son territorios de resistencia y esperanza.

Conclusión final

El recorrido realizado a lo largo de este ensayo nos permite responder de manera amplia y crítica a la pregunta que lo motivó: ¿dónde ocurre la música? El caso del flamenco muestra que la música no es un objeto estático ni un simple espectáculo. Es un acontecimiento vivo, que ocurre en un tiempo, un lugar y una comunidad determinada. Ocurre en la vida cotidiana de las familias gitanas y andaluzas; en los patios y peñas donde se comparte; en los cafés cantantes que marcaron la historia; en los escenarios internacionales donde el flamenco dialoga con otras músicas del mundo. Pero sobre todo ocurre en el corazón de quienes lo sienten y lo transmiten, porque la música es inseparable de la memoria y la identidad de un pueblo.

El flamenco enseña que la música es memoria colectiva: cada seguiriya recuerda la persecución, cada martinete conserva la fragua, cada bulería celebra la fiesta compartida. Es también identidad: una forma de afirmación cultural para comunidades históricamente marginadas, especialmente el pueblo gitano. Y es, además, resistencia: un modo de convertir el dolor en belleza, la exclusión en dignidad, el silencio en grito. En su condición de patrimonio vivo, el flamenco enfrenta tensiones entre autenticidad y comercialización. El reto actual es defenderlo de la museificación que lo inmoviliza y de la turistificación que lo trivializa, manteniendo su raíz popular sin negar su proyección global. En este sentido, las peñas, los talleres comunitarios y los proyectos educativos cumplen un papel decisivo para garantizar su continuidad como arte de y para la comunidad.

La comparación con las músicas patrimoniales de Colombia —la marimba del Pacífico, el vallenato, los cantos de trabajo de llano— permite ampliar la mirada: en contextos diferentes, todas cumplen funciones semejantes. Son músicas que ocurren en la comunidad, transmiten memoria, educan en la identidad y crean espacios de resistencia cultural. Así, el flamenco no es una tradición aislada, sino parte de un lenguaje humano compartido.

Finalmente, el flamenco nos recuerda que la música ocurre siempre en la vida:

- cuando una cantaora improvisa una bulería en una fiesta,
- cuando un niño aprende a dar palmas en la escuela,

- cuando un interno de una cárcel encuentra en el cante un espacio de libertad,
- cuando una comunidad entera se reconoce en un compás compartido.

La música ocurre allí donde se construyen memoria e identidad, donde se educa en valores y esperanza, donde se transforma la realidad social. El flamenco seguirá ocurriendo mientras haya alguien que cante una seguiriya en la intimidad de su casa, mientras una bailaora zapatee sobre un escenario, mientras una comunidad lo sienta como suyo. Ese es, quizá, el mayor valor de este arte —y de todas las músicas patrimoniales del mundo: recordarnos que la música no es un objeto de museo, sino un patrimonio vivo, que late en los territorios y en la memoria de quienes lo crean y lo viven:

la música ocurre siempre en la vida

Referencias

Aix Gracia, Fr. (2014). *Flamenco y poder. Un estudio desde la sociología del arte.* Fundación Autor - Sociedad General de Autores y Editores

Álvarez Caballero, Á. (1998). *Historia del cante flamenco*. Alianza.

Arango Melo, A. M. (2017). Entre arrullos, chumbes y sanpachitos. Cuidados de la primera infancia y estéticas sonoras en los afrochocoanos de Colombia. En González, J. P. (Ed.) *Música y mujer en Iberoamérica: haciendo música desde la condición de género. Actas del III Coloquio de Ibermúsicas sobre investigación musical* (pp. 164- 175). Ibermúsicas.

Atlantica, U. (2025, 5 febrero). La inexplicable y consolidada unión entre el flamenco y Japón. *Tablao de Carmen*. https://acortar.link/zskKYL

Ayuntamiento de Sevilla. (2025, 4 marzo). Swing, música antigua, flamenco en los barrios y moda, en la agenda cultural de Sevilla. *Ayuntamiento de Sevilla*. https://short.do/iSPPac

Birenbaum, G., Convers, L.; Hernández, Ó.; Martínez, A., et al. (2008). *Componente investigativo del Plan Ruta de la Marimba (Santiago de Cali)*. Universidad del Valle.

Buhofilms. (s. f.). Video *Marimba music, traditional chants and dances from the Colombia South Pacific region and Esmeraldas Province of Ecuador* [Video]. https://urli.info/1h4vg

Carrasco, L. R. (2024, 1 octubre). La influencia de los instrumentos de flamenco en la música colombiana. *Reyes Carrasco*. https://acortar.link/Xy5ma8

Castro Buendía, G. (2020). Músicas 'negras' y flamenco: relaciones musicales y traspasos entre músicas africanas, indígenas y españolas. *Sinfonía Virtual. Revista de música reflexión musical*. https://urli.info/1cntm

Castro Martín, M. J. (2021). ¿Y una flamencología feminista para cuándo? El empoderamiento de la mujer en el flamenco. *Música Oral del Sur, 18*, 145-178.

Ceballos, R., & Ceballos, R. (2013, 26 diciembre). El flamenco y la SGAE colaboran con el centro

penitenciario Soto del Real. *Revista La Flamenca*. https://acortar.link/Ccv8uk

Corinamora. (2018, 4 septiembre). Salir de la cárcel para bailar flamenco. Solidarios en la Bienal de Sevilla. *Solidarios*. https://short.do/8WOnw_

Cruces Roldán, C. (2005). *Las mujeres flamencas, etnicidad, educación y empleo ante los nuevos retos profesionales. Estudios e Investigaciones*. Instituto de la Mujer. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Cueto, Cr. (2025, 24 marzo). Un festival solidario de flamenco que gira 360º por la inclusión. *Diario de Sevilla*. https://goo.su/LERPa

Da Silva Rodrigues, M. H. (2015). *Música popular brasileña jóvenes y desigualdades de género* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.

Diaz, J. (2024, 11 septiembre). Las melodías que unen el flamenco y el vallenato. *Elheraldo.co*. https://www.elheraldo.co/sociedad/2020/10/22/las-melodias-que-unen-el-flamenco-y-el-vallenato/

FashionNetwork.com WW. (2015, 4 diciembre). Japan, flamenco's unlikely market. FashionNetwork.com. https://goo.su/x0OAz

Festival Flamenco de Bogotá. (2025). *Programación oficial*. https://festivalflamencobogota.com

Flamenco inclusivo José Galán. (2020, 28 marzo). Flamenco inclusivo josé galán - Proyecto educativo con jóvenes [Vídeo]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=LKTupuHpuEg

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

García Lorca, F. (1921). *Poema del cante jondo*. Residencia de Estudiantes.

García-Peinazo, D. (2021). ¿Popular Music Studies en la investigación sobre flamenco? De los (des) encuentros epistemológicos al análisis musical en la canción grabada y la transfonografía. *Anuario Musical, 76*, 207–225. https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2021.76.10

García, R. (2016). Flamenco en prisión: arte, libertad y reinserción social. *Revista de Estudios Sociales, 55*, 85–97.

Gértrudix Lara, F., Gértrudix Barrio, F., y Gértrudix Barrio, M. (2009). *Palos y Estilos del Flamenco*. Bubok.

Gómez, M., & Becerra, M. (2014). *Flamenco: Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad*. Ministerio de Cultura.

Linasevilla. (2024, 20 agosto). La importancia de lo flamenco en el empoderamiento de la mujer. *Lina Sevilla*. https://goo.su/lFjsUH

Martínez Hernández, J. (2011). El dolor hecho canto: gitanos y afrodescendientes en la construcción del flamenco. *Revista de Estudios Culturales, 18*(2), 45–67.

Mitchell, T. (1994). Flamenco Deep Song. New Haven: Yale University Press.

Ochoa, A. (2010). *Músicas locales en un mundo global: marimbas y cantos del Pacífico colombiano*. Universidad del Valle.

Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. ICANH.

Parrilla, S. (2023, 13 junio). Taller «Sentir a través del flamenco» en el centro penitenciario de Alhaurín de la Torre - *Fundación Descubre*. https://short.do/rg4smy

Pérez González, A. (2017). Flamenco y exclusión social: experiencias educativas en barrios vulnerables. Revista de Educación y Cultura, 25(2), 45–62.

Pohren, D. E. (1980). Lives and Legends of Flamenco: A Biographical History. Madrid: Society of Spanish Studies.

Ríos Ruiz, M. (1997). *Historia del flamenco*. Espasa Calpe.

Romero, C. (2016, 28 marzo). *Alabaos, cantos de resistencia y memoria*. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://goo.su/sx0Wf6

Sanz, L. (2024, 22 julio). *Plena Inclusión Madrid y Fundación Música Creativa impulsan talleres de cajón flamenco para personas con discapacidad intelectual en entorno penitenciario*. Plena Inclusión Madrid. https://goo.su/QzIsL

Steingress, G. (2005). *Sociología del cante flamenco*. Signatura Ediciones.

Ullian, J. (2019, 8 enero). This flamenco teacher uses dance to help rebuild the brain. *WBUR.org*. https://acortar.link/7sODlG

UNESCO. (2010). *Flamenco. Intangible Cultural Heritage*. https://goo.su/aPfQzP

UNESCO. (2015). *Traditional vallenato music of the Greater Magdalena region*. https://goo.su/Nzjzv

UNESCO. (2017). *Cantos de trabajo de llano colombo-venezolanos*. https://goo.su/NVIy

Useche, J., Hurtado, R., & Demmer, F. (2018, 27 febrero). Interplay between musical practices and tuning in the marimba de chonta music. *arXiv.org*. https://arxiv.org/abs/1802.10162

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala.

Wade, P., Scorer, J., & Aguiló, I. (Eds.). (2019). *Cultures of Anti-Racism in Latin America and the Caribbean*. University of London Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctvk8w0pj

Washabaugh, W. (1996). *Flamenco: Passion, Politics and Popular Culture*. Oxford: Berg.

Zocoflamenco. (2022, 9 diciembre). El empoderamiento femenino de Carmen Amaya a través de su filmografía. *Zoco Flamenco*. https://goo.su/Gtijhj

Zona Flamenca. (s. f.). *¿Qué es Zona Flamenca?* https://zonaflamenca.org/que-es/?utm_source=chatgpt.com


EL DIARIO



“A Vuelo de Pájaro”: El Rescate de la Memoria Impresa y la Resiliencia Institucional del IPC (1996-2001)

“At a Bird’s Eye View”: The Rescue of Printed Memory and the Institutional Resilience of the IPC (1996-2001)

Jose Gabriel Rojas Montenegro
jose.gabriel.rojas@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle. Cali, Colombia
https://orcid.org/0009-0002-8971-9566

Cómo citar / *How to cite*
Rojas Montenegro, J. G. (2025). “A Vuelo de Pájaro”: El Rescate de la Memoria Impresa y la Resiliencia Institucional del IPC (1996-2001). En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 31-41.

Resumen

Este artículo aborda la Clasificación Documental y Revalorización del boletín informativo **"A Vuelo de Pájaro"** (1996-2001) del Instituto Popular de Cultura (IPC) de Cali. El proceso de investigación recuperó y catalogó 41 ejemplares, reestableciendo su colección y demostrando su valor patrimonial al contextualizar otros archivos históricos de la institución. Mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de sus editoriales, se revela que el boletín fue una herramienta esencial para la cohesión institucional y la resistencia política del IPC durante un periodo crítico de crisis financiera y lucha por su estatus universitario. Los hallazgos confirman la importancia del impreso como testimonio de la memoria y la supervivencia institucional a finales del siglo XX.

Palabras Clave: IPC, A Vuelo de Pájaro, Clasificación Documental, Revalorización, Análisis del Discurso, Memoria Cultural.

Abstract

This article addresses the Document Classification and Revaluation of the newsletter "A Vuelo de Pájaro" (1996-2001) of the Instituto Popular de Cultura (IPC) in Cali. The research process recovered and cataloged 41 issues, restoring its collection and demonstrating its heritage value by contextualizing other historical archives of the institution. Through Critical Discourse Analysis (CDA) of its editorials, it is revealed that the newsletter was an essential tool for institutional cohesion and political resistance of the IPC during a critical period of financial crisis and struggle for its university status. The findings confirm the importance of the publication as a testimony to the memory and institutional survival at the end of the 20th century.

Keywords: *IPC, A Vuelo de Pájaro, Document Classification, Revaluation, Discourse Analysis, Cultural Memory.*

El panorama cultural de Cali, particularmente en la segunda mitad del siglo XX, estuvo marcado por una efervescencia intelectual que buscó constantemente desligarse de las estructuras artísticas consideradas "oficiales". Los ecos de los levantamientos juveniles del Mayo del 68 impulsaron en la ciudad la consolidación de un movimiento crítico e independiente. Conformado por jóvenes universitarios, escritores, poetas y artistas visuales. Este sector, a menudo familiarizado con la militancia política de izquierda, se volcó a generar representaciones críticas de los cambios sociales de la época, abordando temas de la rápida urbanización, los dramas y los conflictos citadinos.

Ante la necesidad de obtener visibilidad y la dificultad de acceder al mercado editorial tradicional, la solución natural para esta generación fue la creación de publicaciones propias (Alzate Garcia & Otero Buitrago, 2012). Así surgieron revistas y boletines que sirvieron como plataformas vitales para la reflexión, la crítica y la articulación política de la escena cultural caleña. Es en este contexto de lucha por la voz y el espacio donde se inserta el boletín informativo "A Vuelo de Pájaro", producido por la oficina de comunicaciones del Instituto Popular de Cultura (IPC) de Cali. Aunque su periodo de circulación formal abarcó de 1996 a 2001, un momento diferente al de la efervescencia inicial, el boletín se convirtió en un documento fundamental que refleja las tensiones y la resiliencia institucional de esa época.

El IPC, una institución vertebral en la formación artística popular de la ciudad, enfrentó durante esos años una severa realidad caracterizada por crisis financieras, el deterioro de la infraestructura de sus sedes y la escasez de recursos para sus actividades académicas (Chaves, 1984). En medio de este ambiente convulso, "A Vuelo de Pájaro" trascendió su función básica de agenda cultural y promoción; se consolidó como un valioso espacio de organización política, identidad institucional y, en mayor medida, de opinión y defensa ante las adversidades.

El presente artículo se propone exponer los resultados de una investigación centrada en la Clasificación Documental y Revalorización de este impreso. A partir de una búsqueda sistemática en el Centro de Documentación (CEDOC) y la biblioteca del IPC, se logró la recuperación, catalogación y digitalización de 41 ejemplares de "A Vuelo de Pájaro", reestableciendo una colección histórica de gran valor patrimonial.

El primer objetivo del trabajo fue revalorizar estos documentos, demostrando su capacidad para contextualizar otros archivos dispersos, como el material fotográfico sin clasificar. El segundo, y más profundo, consistió en aplicar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) a los comunicados y editoriales, con el fin de comprender cómo la voz de la dirección y la comunidad (particularmente en la figura de la directora María Cristina Jiménez) articuló los procesos de crisis y la lucha por el progreso institucional, incluyendo el proyecto de convertirse en una institución universitaria. En última instancia, este análisis busca no solo rescatar una parte vital de la memoria impresa del IPC, sino también evidenciar la importancia de los impresos menores como fuentes primarias insustituibles para la historiografía cultural y académica de Cali.

El Impreso como Reflejo de la Crisis (1996-2001)

El boletín informativo "A Vuelo de Pájaro" se gestó y circuló en el Instituto Popular de Cultura (IPC) entre 1996 y 2001, un período que, si bien se ubica cronológicamente después del auge editorial de los años setenta, cargaba consigo la misma necesidad de resistencia y articulación frente a un entorno hostil. El contexto en el que nació este impreso fue de profunda crisis institucional. Los reportes de la época, confirmados por la documentación interna, señalaban una situación financiera precaria, el deterioro de la infraestructura de las sedes y una notoria escasez de recursos básicos para la operación académica (Tiempo, 1996). El IPC estaba inmerso en una lucha por su supervivencia y su reconocimiento como institución de educación superior. (Tiempo, 1997).

En medio de este escenario de urgencia, "A Vuelo de Pájaro" trascendió su misión original de simple órgano informativo. Se transformó en una herramienta estratégica de gestión y cohesión. Su propósito se amplió para abarcar:

- **Organización y Política:** Funcionó como un canal directo para alinear a la comunidad (profesores, estudiantes y directivos) en la defensa institucional.
- **Identidad Institucional:** Reforzó el carácter popular y la misión formativa del IPC, actuando como un baluarte cultural frente a la amenaza de colapso.
- **Opinión Abierta:** Ofreció un espacio para que la dirección, de manera transparente, comunicara la gravedad de la crisis, a la vez que articulaba un discurso de lucha, esperanza y unión.

El boletín se convirtió, literalmente, en la memoria impresa de la resistencia. El análisis de presupuestos, como el de 1999, confirma la importancia de este documento: se imprimían 500 ejemplares mensuales o quincenales, de los cuales 350 se distribuían internamente para asegurar la información y movilización de la comunidad, y los restantes se enviaban a entidades externas, manteniendo la presencia del IPC en la esfera cultural de Cali.

La Metamorfosis de un Ícono Impreso

La evolución formal de "A Vuelo de Pájaro" es un reflejo material del esfuerzo institucional por adaptarse y maximizar su impacto comunicativo a pesar de las limitaciones de recursos.
Al nacer en 1996, el boletín era un medio modesto y funcional. Consistía en una única hoja tamaño carta, fotocopiada a doble cara y doblada por la mitad. Su periodicidad era quincenal, lo que indica la necesidad urgente de comunicación constante. Los contenidos eran breves: portada, un editorial conciso, dos o tres artículos y una agenda mínima.

En 1997, pasó a ser un gran volante (hoja carta sin plegar) con publicación mensual. Sin embargo, el cambio más significativo en la historia del boletín ocurrió en abril de 1998. Aquí, "A Vuelo de Pájaro" abandonó el fotocopiado y adoptó un formato de papel periódico con impresión litográfica.

Esta transición fue crucial. La mejora en la calidad permitió:

- **Mayor Capacidad Informativa:** El contenido se expandió a una editorial, de cuatro a seis artículos de mayor extensión, una programación cultural más robusta (incluyendo cine) y espacios fijos para la participación comunitaria (poemas, anuncios).
- **Mejor Distribución:** La presentación formal de periódico facilitó su distribución externa a universidades, centros culturales y entes gubernamentales, fortaleciendo la imagen y el alcance institucional.

Hacia el año 2000, la publicación buscó una diagramación más novedosa y contenidos más dinámicos y de interés general, con el objetivo de atraer a un público lector más amplio y ajeno al IPC. A través de todas estas transformaciones, se mantuvo un eje central: la participación de la comunidad, así como la voz ininterrumpida de la dirección (específicamente la de María Cristina Jiménez), cuyo discurso se convirtió en el principal motor para documentar los desafíos y los procesos de cambio hacia el anhelado estatus universitario.

La metamorfosis del boletín desde una hoja fotocopiada hasta un periódico litográfico es un claro indicador del valor estratégico que le fue asignado, siendo un reflejo físico de la determinación del IPC por mantener su visibilidad y su voz en la cultura caleña.

El Proceso de Clasificación y la Colección Digital

El valor potencial de "A Vuelo de Pájaro" para la historiografía del IPC fue el motor que impulsó una rigurosa labor de clasificación documental. El punto de partida de la investigación fue una carpeta inicial que contenía tan solo 21 ejemplares del boletín, un número insuficiente para trazar la historia completa de su circulación entre 1996 y 2001. Esta evidencia fragmentada nos condujo a una búsqueda sistemática para rescatar la totalidad del impreso.

La búsqueda se concentró en los principales reservorios de memoria de la institución: el CEDOC (Centro de Documentación) y la Biblioteca Teófilo R. Potes. El objetivo era no solo localizar las copias faltantes, sino también garantizar la perdurabilidad del material a través de la digitalización.

Para dotar de rigor y estructura al proceso de catalogación, se diseñó un modelo específico de fichas descriptivas. Estas fichas permitieron la caracterización detallada de cada ejemplar, incluyendo:

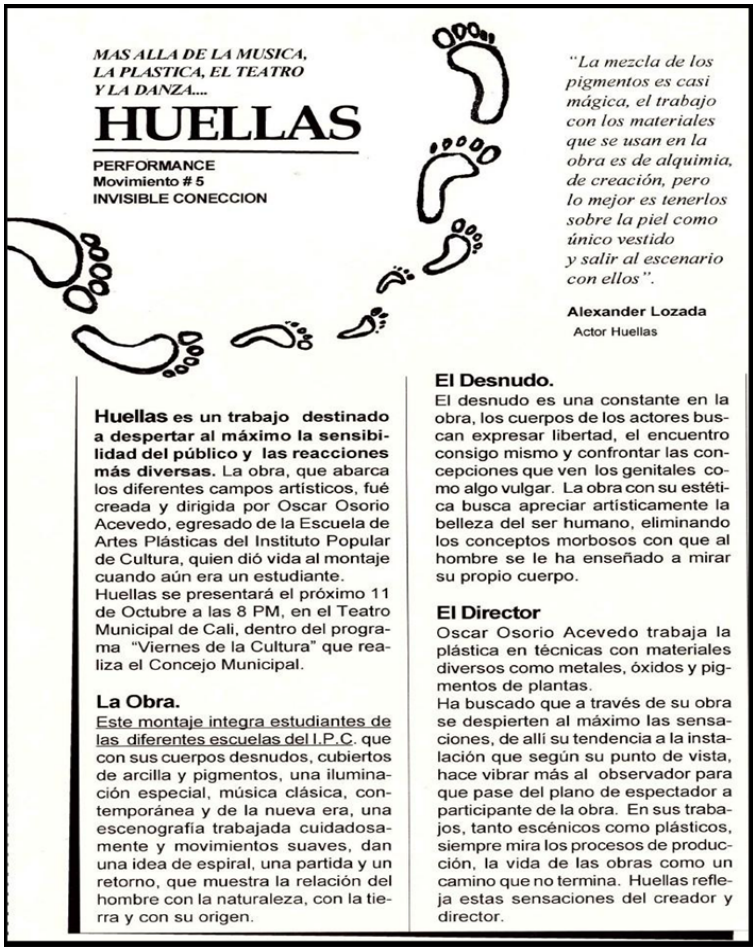
- Año y número de publicación.
- Periodicidad y formato (hoja carta fotocopiada vs. papel periódico litográfico).
- Secciones internas y tipos de contenido (editorial, poemas, agenda).
- Mención de autores y líderes de opinión.

Esta metodología de descripción exhaustiva fue clave para resaltar los componentes únicos y la propia evolución morfológica de cada boletín. Tras la unificación de los hallazgos y la organización cronológica, se logró consolidar una colección digital completa que asciende a 41 boletines catalogados, cubriendo de manera integral el periodo de 1996 a 2001. Este resultado no solo recupera un impreso,

sino que rescata una fuente primaria y continua sobre la vida y las luchas del IPC.

La revalorización documental se fundamenta en la capacidad de un archivo para dotar de significado y contexto a otros documentos dispersos o "silenciosos". En el caso de "A Vuelo de Pájaro", el verdadero logro no fue solo la clasificación de los 41 ejemplares, sino la demostración de su valor como fuente contextualizadora del patrimonio documental del IPC.

Este punto se hizo evidente de manera dramática con el hallazgo de la nota sobre la *performance* titulada "Huellas". Al revisar el ejemplar No. 12 de 1996, se encontró una crónica detallada sobre esta intervención artística realizada por Oscar Osorio Acevedo, egresado del Instituto.



MAS ALLA DE LA MUSICA, LA PLASTICA, EL TEATRO Y LA DANZA....

HUELLAS

PERFORMANCE
Movimiento # 5
INVISIBLE CONECCION

"La mezcla de los pigmentos es casi mágica, el trabajo con los materiales que se usan en la obra es de alquimia, de creación, pero lo mejor es tenerlos sobre la piel como único vestido y salir al escenario con ellos".

Alexander Lozada
Actor Huellas

Huellas es un trabajo destinado a despertar al máximo la sensibilidad del público y las reacciones más diversas. La obra, que abarca los diferentes campos artísticos, fué creada y dirigida por Oscar Osorio Acevedo, egresado de la Escuela de Artes Plásticas del Instituto Popular de Cultura, quien dió vida al montaje cuando aún era un estudiante.
Huellas se presentará el próximo 11 de Octubre a las 8 PM, en el Teatro Municipal de Cali, dentro del programa "Viernes de la Cultura" que realiza el Concejo Municipal.

La Obra.
Este montaje integra estudiantes de las diferentes escuelas del I.P.C. que con sus cuerpos desnudos, cubiertos de arcilla y pigmentos, una iluminación especial, música clásica, contemporánea y de la nueva era, una escenografía trabajada cuidadosamente y movimientos suaves, dan una idea de espiral, una partida y un retorno, que muestra la relación del hombre con la naturaleza, con la tierra y con su origen.

El Desnudo.
El desnudo es una constante en la obra, los cuerpos de los actores buscan expresar libertad, el encuentro consigo mismo y confrontar las concepciones que ven los genitales como algo vulgar. La obra con su estética busca apreciar artísticamente la belleza del ser humano, eliminando los conceptos morbosos con que al hombre se le ha enseñado a mirar su propio cuerpo.

El Director
Oscar Osorio Acevedo trabaja la plástica en técnicas con materiales diversos como metales, óxidos y pigmentos de plantas.
Ha buscado que a través de su obra se despierten al máximo las sensaciones, de allí su tendencia a la instalación que según su punto de vista, hace vibrar más al observador para que pase del plano de espectador a participante de la obra. En sus trabajos, tanto escénicos como plásticos, siempre mira los procesos de producción, la vida de las obras como un camino que no termina. Huellas refleja estas sensaciones del creador y director.

Imagen 1. *"A Vuelo de Pájaro" No 12 - 1996.*



Imagen 2. *Registro fotográfico de la performance "Huellas".*

Este boletín, con su descripción impresa, logró darle sentido y fecha a una carpeta de material fotográfico que se encontraba en el CEDOC sin clasificar ni referenciar. Lo que antes era solo un conjunto de imágenes sin contexto —personas, cuerpos y espacios sin identificar— se convirtió, gracias al boletín, en la evidencia gráfica de un evento cultural específico de 1996.

Este hallazgo comprueba el valor insustituible de "A Vuelo de Pájaro" y su rol para la memoria. El impreso actúa como un metadato narrativo, potenciando la importancia del archivo fotográfico al convertirlo de material anexo a registro histórico verificable. La documentación impresa de eventos, comunicados o exposiciones en el boletín se entrelaza con otros soportes (fotografías, informes) para construir una narrativa institucional coherente y rigurosa.

Por lo tanto, el boletín es más que un simple impreso; es una fuente primaria que valida y da voz a otros fragmentos de la memoria del IPC.

La Resistencia a Través de la Palabra Impresa

Una vez clasificado y revalorizado el cuerpo documental, el siguiente paso fue penetrar en la semántica de la crisis institucional. Para ello, se aplicó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) a los editoriales y comunicados oficiales publicados en "A Vuelo de Pájaro". El ACD, entendido como una herramienta que examina cómo el lenguaje construye, legitima y redefine las estructuras de poder y la realidad social, permitió trascender la lectura literal del texto para identificar el discurso estratégico empleado por la institución en momentos de vulnerabilidad. (Martinelli Guillermo, 2014)

El boletín se convirtió en el vehículo primario para que la dirección del IPC, a cargo de María Cristina Jiménez, articulara su visión, manejara la moral de la comunidad y presentara las soluciones a la inminente crisis. Su voz ininterrumpida y constante fue la columna vertebral de la narrativa institucional, transformando el impreso en una herramienta de cohesión interna y de presión política externa.

El análisis discursivo se centró en cómo se manejaron tres temas fundamentales a lo largo del tiempo:

1. La **crisis económica** y administrativa.
2. La lucha por el **estatus universitario** y la proyección institucional.
3. Los llamados a la **unidad** y la **movilización política** de la comunidad.

La elección de palabras y frases específicas, frecuentemente repetidas, revela el foco de la administración en cada momento. Mediante técnicas de lexicografía (que en la práctica generarían las conocidas "nubes de palabras"), se resaltaron los términos más recurrentes, permitiendo contrastar el discurso de esperanza con la cruda realidad financiera.

Casos de Estudio: El Discurso de Cohesión y Lucha

A continuación, se presentan los hallazgos de los comunicados más significativos, aquellos que evidencian la funcionalidad del boletín como arma de resistencia discursiva:

Boletín / Comunicación	Palabras Clave del Discurso	Interpretación del Sentido
No. 4 - 1999 (Editorial)	*Milenio, ver, fuerza*	Se apela a la **esperanza de un futuro mejor** ("Milenio", "ver") como motor para la acción colectiva. El uso de **"fuerza"** promueve la resistencia y la participación de la comunidad en los programas culturales, incluso en la dificultad socioeconómica.
No. 2 - 2000 ("Bodas de PAPEL")	*Artículo, informativo, pájaro*	Este comunicado celebra el **quinto aniversario** del impreso, enfocándose en la **identidad** y la **evolución** del boletín ("pájaro", "informativo"). Es un acto de reafirmación y de agradecimiento a la comunidad por su colaboración, destacando que son ellos quienes mantienen viva la publicación.

Boletín / Comunicación	Palabras Clave del Discurso	Interpretación del Sentido
No. 1 - 2001 ("Buen Viento...")	*Estudiante, crisis, profesor, Concejo*	La dirección reconoce abiertamente la **"severa crisis económica"**. El discurso apela directamente a los **agentes institucionales** ("estudiante", "profesor") y externos ("Concejo") para unirse. Se utiliza un tono enérgico y defensivo para rechazar amenazas y movilizar a la comunidad en la proyección hacia el estatus universitario.
No. 2 - 2001 ("Voluntad Política...")	*Cultura, educación, gobierno*	El foco se desplaza hacia la esfera política y la **proyección futura**. El fortalecimiento institucional se articula como dependiente de la **"voluntad política"** del gobierno. Se menciona explícitamente el proyecto de la "Universidad Ipeciana del Arte", utilizando el boletín para presionar y consolidar esta visión de **educación artística** superior.
No. 5 - 2001 ("Una Voz de Auxilio")	*Situación, recurso, año*	Se expone una **situación económica límite**, detallando problemas como la no provisión de vacantes de profesores y la baja captación de **recursos propios**. La retórica de la directora se vuelve dramática y de advertencia: **"nos unimos o nos hundimos"**, señalando que la subsistencia depende de la inmediata **unión de la comunidad**.
No. 6 - 2001 ("El IPC No se acaba")	*IPC, acabar, comité, sobrevivir*	Este es el comunicado de **máxima resistencia**. Se utiliza una actitud **defensiva** ante quienes buscan el fin de la institución ("acabar"). Se anuncia la creación del **"Comité Pro-Defensa del IPC"** (comité), formalizando la organización política y reforzando la unión. Se contraponen las palabras **"acabar" y "sobrevivir"** para mostrar la determinación de la institución de alcanzar el estatus de educación superior sin perder su esencia popular.

El análisis revela que, más allá de la noticia, la palabra impresa en "A Vuelo de Pájaro" operó como un catalizador emocional y organizativo. La directora utilizó el boletín no solo para informar, sino para persuadir y movilizar a una comunidad que luchaba por la dignidad de su proyecto educativo y cultural en medio de una crisis sin precedentes. La persistencia y el cambio tonal de estos comunicados conforman un mapa de la resiliencia del IPC, grabado de puño y letra en la memoria impresa de Cali.

Conclusiones

La investigación sobre la Clasificación Documental y Revalorización del boletín "A Vuelo de Pájaro" (1996-2001) constituye un aporte fundamental para el enriquecimiento de la memoria histórica y el patrimonio cultural del Instituto Popular de Cultura de Cali. Los resultados obtenidos confirman varias tesis cruciales sobre el rol de la documentación impresa en la vida institucional:

En primer lugar, la recuperación y digitalización de los 41 ejemplares logra consolidar una colección que estaba fragmentada, ofreciendo una fuente primaria continua e invaluable para futuras investigaciones académicas sobre el IPC y la gestión cultural caleña a finales del siglo XX.

En segundo lugar, se demostró el poder de la revalorización documental. El caso de la *performance* "Huellas" es la prueba fehaciente de cómo un impreso "menor" es capaz de contextualizar y dotar de significado a otros materiales del archivo (como las fotografías sin clasificar), elevando su valor patrimonial y su utilidad histórica. La ausencia de un análisis profundo del contenido de estos boletines hubiera significado, potencialmente, la pérdida de información clave sobre eventos culturales vitales.

Finalmente, el Análisis Crítico del Discurso reveló la función del boletín como un verdadero instrumento de cohesión institucional y resistencia. En momentos de profunda crisis financiera y lucha por el estatus universitario, "A Vuelo de Pájaro" fue el canal por el cual la dirección articuló una retórica de unidad, defensa política y esperanza, logrando movilizar a la comunidad y asegurar la supervivencia del proyecto educativo popular.

Proyección y Compromiso

La identificación de estos boletines es crucial no solo para comprender el impacto de esta publicación, sino para sentar las bases de su preservación a largo plazo.(F. de Castro, 1935) La implementación de la Conservación Preventiva —que incluyó el acondicionamiento del archivo, la organización cronológica y la separación de carpetas— garantiza la perdurabilidad física del material original. (Paz Enrique Luis Ernesto & Hernández Alfonso Eduardo Alejandro, 2017)

El legado de "A Vuelo de Pájaro" es la reafirmación del valor del impreso como testimonio de la resiliencia. El IPC tiene ahora la responsabilidad de aprovechar el potencial de este acervo como recurso educativo, fortaleciendo la identidad ipeciana y fomentando la transparencia y la comunicación abierta con las nuevas generaciones. Es un llamado a mantener el compromiso con la investigación académica y la preservación de la memoria, abriendo la puerta a futuros estudios que conecten este impreso con los archivos fotográficos e informes de gestión cultural.

Referencias

Fuente primaria

Boletín *A vuelo de Pájaro*. Instituto Popular de Cultura, Cali.

Libros y artículos

Alzate Garcia, A., & Otero Buitrago, N. (2012). *Revistas culturales en Cali. Acercamiento a la modernización cultural caleña entre las décadas de 1970 y 1980*. 199-231.

Chaves, M. F. (1984). *Pasado,presente y futuro del Instituto Popular de Cultura*.

F. de Castro. (1935). Conservación del papel, revistas y libros. *DYNA*, *10*(3), 96-98.

Martinelli Guillermo. (2014). *Una propuesta de análisis textual.*

Reflexiones metodologicas sobre el uso del análisis del discurso en el campo historiografico. *47*, 82. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.362/pm.362.pdf

Paz Enrique Luis Ernesto & Hernández Alfonso Eduardo Alejandro. (2017). La gestión documental enfocada en la conservación preventiva de documentos. *Bibliotecas*, *35*(1), Article 1. https://doi.org/10.15359/rb.35-1.4

Tiempo, R. E. (1996, junio 7). *En ruinas, sedes del instituto popular de cultura*. El Tiempo. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-314008

Tiempo, R. E. (1997, mayo 26). *Ahora si,IPC de Cali tendránueva sede*. El Tiempo. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-591232









Apropiación de los lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos: estudiantiles afro en el municipio de Puerto Tejada

Adoption of the guidelines of the Afro-Colombian Studies course: Afro students in the municipality of Puerto Tejada

Gladys Zamudio Tobar
gladys.zamudio@iuipc.edu.co
Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares. Cali, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3426-3776

Clarissa Mostacilla Navia
clarissamostacilla1@gmail.com
Universidad Santiago de Cali. Colombia
https://orcid.org/0009-0004-2237-3788

Jhon Zambrano
jhon.zambrano@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle. Cali, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7981-5971

Cómo citar / *How to cite*
Zamudio Tobar , G.; Mostacilla Navia, C. y Zambrano, J. (2025). Apropiación de los lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos: estudiantiles afro en el municipio de Puerto Tejada. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 43-57.

Resumen

la presente investigación aborda el problema de la pérdida de los valores identitarios afrocolombianos en estudiantes de secundaria, relacionado con el progresivo olvido y deterioro de los valores que proceden de sus prácticas ancestrales, que históricamente se han basado en la oralidad. El objetivo es reconocer el estado de apropiación de los lineamientos cátedra de estudios afrocolombianos, a través de las narrativas de estudiantes de noveno grado del municipio de Puerto Tejada. Se pretende acudir a instrumentos propios de la investigación narrativa, para recuperar el conjunto de valores que identifican a estos niños y jóvenes como descendientes de una cultura afrocolombiana. Por lo tanto, se caracterizó su situación actual en la construcción de identidad afrocolombiana; luego, se identificaron los puntos críticos que les impiden una adecuada concepción y apropiación de esta. Para ello, se implementó una estrategia formativa de intervención, para la construcción de identidad afrocolombiana, donde son nucleares las propias narrativas de los estudiantes.

Palabras clave: Identidad, Afrocolombianidad, narrativa, Cátedra Afrocolombiana.

Abstract

This research addresses the problem of the loss of Afro-Colombian identity values in high school students, related to the progressive forgetting and deterioration of the values that come from their ancestral practices, which have historically been based on orality. The objective is to recognize the state of appropriation of the Afro-Colombian studies chair guidelines, through the narratives of these ninth-grade students from the municipality of Puerto Tejada. It is intended to resort to instruments of narrative research, to recover the set of values that identify these children as descendants of an Afro-Colombian culture. Therefore, their current situation in the construction of Afro-Colombian identity was characterized; then, the critical points that prevent them from an adequate conception and appropriation of it were identified. For this, a training strategy was implemented, which fulfills as an intervention, for the construction of Afro-Colombian identity, where the students' own narratives are nuclear.

Keywords: *Identity, Afro-Colombianity, narrative, Afro-Colombian Chair.*

Introducción

los procesos de educación formal en Colombia están debidamente regulados por el Estado, dividiéndolos en cinco etapas o niveles a saber: preescolar, primaria, secundaria, media y superior (Sena, 2017), además de entregar una serie de conocimientos progresivos y articulados en cada una de estas etapas, el proceso formativo tiene como fin que, a lo largo de su avance, los niños y las niñas se reconozcan como sujetos únicos en términos de género, edad, pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura. Dado lo anterior, la presente investigación se centra en la construcción de identidad dentro del proceso educativo formal; esto es definido por el Ministerio de Educación Nacional como un proceso de toma de conciencia, respecto a la importancia de ser sujetos únicos, con rasgos distintivos como el género, la edad y la posible vinculación con un grupo étnico y su cultura (MinEducacion, 2017); para este caso, se hace énfasis en la construcción de identidad Afrocolombiana.

La construcción de identidad en los procesos de educación formal implica una responsabilidad mayor para las instituciones educativas, cuyo cuerpo estudiantil está conformado mayoritariamente por comunidades negras, dado que poseen condiciones particulares con respecto al resto de la población, en términos de su condición humana, su origen africano, su inmersión en la esclavitud, su rebelión desde el cimarronismo y, de manera general, una condición étnica, que históricamente ha sido maltratada, desde el mal utilizado concepto de raza, y que implica una necesidad etnoeducativa que reconozca su patrimonio cultural, sus derechos históricos, étnicos y ciudadanos, su proceso organizativo, su proyecto político social étnico y su plan de vida.

Con respecto a la identidad, la Ley 70 señala que, cuando se hace referencia a la comunidad negra, esto implica el reconocimiento de familias de ascendencia afrocolombiana, que poseen una cultura propia y una conciencia de identidad distinguible de los otros (Congreso de Colombia, 1993). Tales lineamientos obligan también a concentrar esfuerzos también desde el sector educación, para comprender y luchar por esos reconocimientos desde la escuela; debido a esto surgió lo que hoy se reconoce como Lineamientos Cátedra De Estudios Afrocolombianos.

Los Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son un producto del trabajo de la Comisión Pedagógica Nacional, de las Comunidades Afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional, de cara a interpretar y responder a la misión de la educación en el proceso de construcción de identidad nacional. Dado lo anterior, los autores de la presente investigación han identificado la situación actual de los estudiantes de educación secundaria de Puerto Tejada Cauca/ Colombia, principalmente estudiantes originarios de comunidades negras, que vienen evidenciando una pérdida de identidad respecto a sus valores afrocolombianos, todo a partir de la experiencia docente de los autores en la Institución Educativa Sagrado Corazón, ubicada en el municipio de Puerto Tejada Cauca, institución de carácter oficial que cuenta con 1241 estudiantes en los cuales se destaca la vinculación de estudiantes originarios de comunidades negras.

Una de las principales dificultades que los maestros evidencian en estos estudiantes de origen afrocolombiano, es su incapacidad narrativa para expresar, sea a viva voz o por escrito, su identificación con esas condiciones particulares. Se les dificulta reconocer y mencionar las singularidades en términos de su condición humana, su africanidad, su conexión con el cimarronismo, su patrimonio cultural, sus derechos históricos, étnicos y ciudadanos, su proceso organizativo y político y los demás aspectos de su condición étnica.

Posibles causas de lo anterior son no reconocer los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana; ignorar o ser indiferentes ante los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de sus descendientes africanos esclavizados en Colombia, lo cual devela un problema de identidad, autorreconocimiento y autoestima de estos jóvenes estudiantes y, en consecuencia el débil sentido de pertenencia a la nación colombiana. Por esta razón, los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos contemplan estos problemas y considera que la explicación a todos estos procesos y factores hacen parte de los objetivos de la Cátedra misma (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Considerando que el problema de fondo en los estudiantes afrocolombianos es –en buena parte- su dificultad para narrar sus sentires, emociones y percepciones con respecto a su ser afro, los investigadores determinaron, que la investigación narrativa sería integrada a este proceso, siendo la narrativa una propuesta metodológica que, desde los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica, facilita una solución a los problemas científicos considerando las propias voces de los participantes (Arias et al, 2015).

En suma, se considera a la narrativa como un mecanismo que podría rescatar los valores identitarios afrocolombianos, bajo la premisa de, solo lo que se es capaz de emitir públicamente, ha sido realmente aprendido, premisa derivada del trabajo de Immanuel Kant (1978) sobre la concepción de la razón pública, la cual propone que la libertad de pensamiento no puede estar separada de la libertad de comunicación, y que tanto el pensamiento como el discurso y la escritura, presuponen audiencias posibles, es decir pluralidades de potenciales pensadores, oradores y comunicadores, que en el caso particular del contexto de los estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón, y de manera general de los estudiantes del municipio de Puerto Tejada Cauca, podrían replicar la importancia de mantener con vida y en las mentes de los más jóvenes, todos los rasgos de la cultura afrocolombiana.

Trabajos como el de Ramírez (2018) plantean la metodología narrativa como clave para la construcción colectiva de historias, como una acción política. Echeverría (2011b) manifiesta que las narrativas o prácticas conversacionales en el ámbito escolar, verdaderamente posibilitan las transformaciones que conllevan al aprendizaje y referencia 3 ejes conversacionales: mi conversación con los demás, qué les digo y cómo lo digo; la conversación con nosotros mismos y la conversación con el misterio de la vida. Esos 3 ejes nos constituyen como el ser que somos. (Echeverría, 2011b, 28', citando a Buber)

Teniendo en cuenta estas complejidades de las técnicas narrativas o conversacionales, también son, a su vez, propuestas de comunicación educativa para el fortalecimiento del auto reconocimiento de la infancia afrocolombiana y de su identidad, pero, además, al ser expresada públicamente se transforma en un potencial de comunicación y cultura. En suma, puede decirse que, los investigadores "hacen uso" del recurso fundamental con el que cuentan los niños y las niñas afro, su propia voz, una que se centra en su experiencia acumulada luego de su tránsito inicial en el mundo, de allí que la puesta en práctica de la narración tiene una relación directa con la construcción identitaria. Barbero (2001) asegura que no existe identidad sin narración, su valor se centra en la posibilidad de hacer reconocer, individual y especialmente en lo colectivo.

Dado lo anterior, con el presente artículo de investigación se propone reconocer el estado de apropiación de los lineamientos cátedra de estudios afrocolombianos, a través de las narrativas de estos estudiantes de noveno grado del municipio de Puerto Tejada, una meta que se pretende desarrollar en tres momentos específicos; en el primero, se pretende caracterizar la situación actual de la construcción de identidad afrocolombiana de los niños y niñas de grado noveno; en el segundo, se propone identificar los puntos críticos para la construcción de identidad afrocolombiana; en el tercero, se implementa una estrategia formativa para la construcción de identidad afrocolombiana, donde son nucleares las propias narrativas de los estudiantes.

Método

La presente investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con técnica narrativa, la cual representa la acción del investigador por encontrar un método capaz de conectar a los sujetos de estudio con su pasado, su presente y su futuro (MEN, 2012). Este método permite vincular la narración de los sujetos de estudio y, a partir de ello, encontrar rasgos de su pluralidad, diversidad y heterogeneidad (Arias et al, 2015); considerado además como método fundamental para la construcción colectiva de historias y el fortalecimiento del auto-reconocimiento de la infancia afrocolombiana y su identidad (Ramírez, 2018).

Población y Muestra

El estudio fue realizado en la Institución Educativa Sagrado Corazón, ubicada en el municipio de Puerto Tejada, Cauca, I.E de carácter oficial que cuenta con un número de 1241 estudiantes y un modelo pedagógico conceptual. Los estudiantes se encuentran en los estratos socioeconómicos 1 y 2. La muestra está conformada por 15 estudiantes afrocolombianos voluntarios, de grado noveno, con edades entre 13 y 16 años, cuyos padres, madres y/o cuidadores aprueban, mediante consentimiento informado, su participación.

Instrumentos

En términos de instrumentos, para la fase de caracterización de la situación actual de la construcción de identidad afrocolombiana de los niños y niñas de noveno, se consideró la aplicación de una entrevista aplicada a los estudiantes del grado noveno, basada

en los objetivos de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: "Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana y aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo". (MEN, Decreto 1122, 1998). En lo referente a la identificación de los puntos críticos para la construcción de identidad afrocolombiana, se acudió a la opinión de expertos,[1] a partir del análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista hecha a los estudiantes afro.

Finalmente, se creó la estrategia investigativa, formativa y de intervención parcial para la construcción de identidad afrocolombiana, denominada Encuentro "Rutas, trochas y conceptos acerca de la afrocolombianidad y la etnoeducación", donde se realizaron actividades dialógicas entre los saberes académicos y experienciales de las niñas y los niños afrocolombianos.

Procesamiento y análisis de datos

Para procesar los datos de la entrevista, las preguntas orientadoras y las respuestas de los quince estudiantes fueron incluidas en una tabla en el programa Excel, luego de ser transcritas directamente por los investigadores en reunión con cada uno de los participantes. Esta matriz de preguntas y respuestas fue entregada como insumo a los expertos, quienes la utilizaron para examinar los resultados y entregar sus opiniones respecto a la situación crítica de los estudiantes.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados derivados de las tres metas específicas de investigación.

Caracterización: construcción de identidad afrocolombiana en los estudiantes

Los investigadores realizaron una selección aleatoria entre los cuatro salones de grado noveno de la institución educativa, de quince participantes afrocolombianos: dos (2) hombres y trece (13) mujeres; cinco de ellos con trece (13) años, cuatro, catorce (14), tres, quince (15) y un estudiante de dieciséis (16) años. Ellos respondieron la entrevista acerca del nivel de conocimiento respecto a los objetivos de la cátedra afrocolombiana.

En un primer momento, se les solicito a los jóvenes estudiantes de noveno, que pensaran un poco en la historia de sus ancestros afrocolombianos, que reflexionaran respecto al origen propio, el de sus padres, abuelos, y a partir de ello intentaran explicar qué es un ancestro. Doce (12) de los

[1] **Lyda Mayerly González Orjuela**, Doctora en Educación, Políticas públicas y Profesión docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil); investigadora de procesos de discriminación, exclusión y diversidad. Además de diferentes publicaciones, forma parte del programa colombo-argentino "Mujeres tejiendo en la diversidad".

Pedro Hernando González Sevillano, Doctor en Investigación Educativa, historiador e investigador de los temas asociados a la exclusión y las problemáticas del Pacífico colombiano, profesor y escritor, que por su aporte histórico a la región Pacífico de Colombia, a través de diferentes investigaciones y publicaciones, fue aceptado como Miembro Correspondiente de la Academia de Historia del Valle del Cauca en 2017.

quince estudiantes, de manera directa o indirecta, explicaron el concepto de ancestro como si fuese un familiar: los ancestros es una cadena familiar: papá, abuelos, bisabuelos, tatarabuelos // árbol genealógico, donde se encuentran mamá, papá, abuelos, bisabuela, tatarabuelos// Un ancestro es como un sucesor o familiares // Para mí un ancestro es alguien que forma parte de mi familia (Extracto de entrevista).

Dadas las respuestas de los estudiantes, puede decirse que el concepto de ancestralidad es medianamente correcto. Al indagar y explicar sobre el valor del concepto, una minoría de los jóvenes ajustaron sus respuestas y comprendieron que la diferencia entre un ancestro y un familiar radica precisamente en que su reconocimiento implica a su vez el reconocimiento de su propio origen. (...) gracias a ellos tenemos que contar y una cultura // sin ellos no sabríamos de dónde venimos o no existiríamos // sin ellos no tuviéramos nuestra cultura afrocolombiana (Extracto de entrevista).

A la par de estos aciertos, puede decirse que –pese a estudiar la Cátedra Afrocolombiana- la gran mayoría de los participantes no comprende el concepto de ancestro, ni su importancia y sus ejemplos se distancian de la realidad. Según los lineamientos curriculares de la Cátedra Afrocolombiana, el pasado ancestral es elemento clave de la identidad étnica de hoy (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 12), dado que en las actividades cotidianas de las Comunidades Afrocolombianas. (...) se encuentran presentes los mitos con los que reafirman con orgullo su ascendencia africana y su cultura propia, así como un conjunto de lenguajes, símbolos, imaginarios del mundo, formas de parentesco y de relación social, valores, expresiones musicales y artísticas, cantos y prácticas medicinales y mágico-religiosas ancestrales (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 20).

El desconocimiento del concepto ancestralidad, atisba una dificultad en los estudiantes por responder las demás preguntas planteadas en la entrevista. La indagación sobre los aportes que han hecho los antepasados afrocolombianos, permitió reconocer que los estudiantes se centran en la música, la danza, y otros contenidos que usualmente en el mundo occidental son observados desde lo folclórico, evitando tras ello, reconocer que la ancestralidad juega un papel determinante en la reivindicación de Derechos Humanos: (...) se identificarán por medio de la danza, el arte y la cultura // el baile, las cocinas // cantantes, futbolistas, periodistas, filósofos // La danza, la identidad como pueblo, el arte, la gastronomía, el paisaje. (Extracto de entrevista).

Los estudiantes en sus respuestas, dejaron evidencias de la influencia de la cultura occidental, tras la cual el ancestro negro que representa un ejemplo a seguir, se ubica en productos culturales capitalistas, como sucede con el negro futbolista o la cantante negra, ambos, que se imponen con fama en los grandes escenarios deportivos o artísticos del país y del mundo. Eso no puede ser considerado como ancestralidad afrocolombiana.

Al preguntar a los estudiantes qué les gustaría aprender desde la escuela, respeto a ancestros afrocolombianos, sus respuestas demostraron que la falta de conocimiento de lo afro, no

obedecía propiamente a un desinterés por reconocer su cultura, por el contrario, las preguntas planteadas sobre ancestralidad y la dificultad para responderlas, abrieron en ellos la curiosidad por abordar en profundidad este conocimiento, e incluso a uno de ellos le permitió realizar una crítica directa al sistema de educación: (...) A mí me gustaría aprender mucho de la afrocolombianidad, aprender mucho más de afrocolombianos, los peinados afros y la raza negra // Sobre cómo llegaron los ancestros afrocolombianos // todo lo que hacían // Me gustaría aprender como el negro comenzó a conquistar a la blanca, cómo comenzamos a contribuir en lo urbano, lo político y lo empresarial // Me gustaría aprender más sobre la vida de los afrocolombianos, indígenas, no simplemente que nos expliquen por encima porque no hay tiempo. (Extracto de entrevista).

Al indagar sobre el conocimiento de estos jóvenes respecto a la forma como llegaron los primeros ancestros negros al país, las respuestas revelan con preocupación, que los jóvenes afrocolombianos desconocen lo que se supone en el sistema de educación como un conocimiento general; por ejemplo, el proceso de conquista y de liberación del yugo español, que fue marcado por un protagonismo del negro africano, al llegar al continente americano en contra de su voluntad y en condición de esclavo. (...) Cuando se lograron liberar desde África llegaron a América y después a Cartagena // Fue durante la esclavitud donde se revelaron ante la raza blanca // Crearon barcos, agarraron sus cosas y se dispersaron por todo el país // Lo que yo tengo entendido es que los negros son más conocidos del África en realidad no sé muy bien de dónde son, pero sé que la mayoría son de Tailandia y Italia. (Extracto de entrevista).

Puede decirse que la formación de estos jóvenes afrocolombianos debe ser reevaluada, en cuanto a sus conocimientos relacionados con su origen, para que al ser confrontados respecto a sus ancestros afros, puedan reconocer con claridad, que la importancia de la reivindicación de los derechos deriva de una historia de esclavitud que viene desde la relación de África con la Europa más inhumana de la historia, un conocimiento que se interioriza en los lineamientos curriculares de esta cátedra. (...) a diferencia de otros países, incluidos algunos del África, existió una clara distinción entre hombres libres y esclavos con una severa legislación que los separaba como seres humanos. A esta situación pudo contribuir el hecho de que los europeos no pertenecían a la misma raza de los esclavizados. A través de la trata Atlántica de esclavos, las principales potencias europeas (Inglaterra, Holanda, Francia) durante más de tres siglos expatriaron unos quince millones de africanos a las Américas, aprovechando los traficantes de esclavos, las contradicciones y las prácticas tradicionales del cautivismo en África. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 29).

Otra indagación realizada a los jóvenes estudiantes estuvo relacionada con su percepción respecto a las bondades de ser afrocolombiano. (...) tener una raza bonita de poder peinarnos muy hermosa que somos, fantásticos como personas y como seres que somos // Lo bueno es que somos una cultura muy independiente porque a nosotros los negros nos tocó luchar por nuestros derechos

y nuestra libertad porque somos luchadores, nos hacemos respetar y le hacemos entender a los demás que nuestra opinión si vale. (Extracto de entrevista).

Si bien es cierto que algunos estudiantes responden de manera positiva, teniendo en cuenta cualidades de su cultura, también es verdad que se puso en evidencia la confusión entre los conceptos de etnia y raza, lo cual ocurrió en repetidas ocasiones. Esto se corrobora al indagar sobre diversidad étnica, donde solamente tres respuestas fueron aproximadas y hubo claridad en la distinción de los conceptos. Una aproximación inadecuada a la fundamentación histórica –o ausente- dificulta el cumplimiento de los objetivos de la Cátedra, dispuestos por la Ley 70 de 1993, y el Decreto1122 de 1998, así como con los principios establecidos en la Constitución, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Identificación de los puntos críticos: construcción de identidad afrocolombiana

El análisis realizado en las entrevistas y la revisión crítica de los expertos, permite plantear algunos puntos críticos para la construcción de identidad afrocolombiana: el desconocimiento de los conceptos ancestralidad y ancestro, relevantes en las culturas étnicas; una inadecuada relación del aporte de la ancestralidad con la música, la danza y el deporte, aspectos que ignoran el ejemplo de organización socioeconómica, familiar y cultural que en grandes dimensiones representa la ancestralidad afrocolombiana; un sistema educativo básico y superficial en términos de lo afrocolombiano, incapaz de cumplir con los objetivos que proponen los lineamientos de cátedra afrocolombiana (Ministerio de Educación Nacional, 1998), y un descuido por parte del sistema de educación Colombiano, por ahondar en la explicación de un conocimiento que se supone general, que explica el origen del negro en el territorio americano y por supuesto en Colombia, desconociendo la importancia de la liberación del yugo español.

Los puntos críticos mencionados anteriormente resultan tan diversos y transversales que se hace prácticamente imposible encontrar en ellos, una única causa que explique el problema de la falta de apropiación de los lineamientos cátedra de estudios afrocolombianos, a través de las narrativas de estos estudiantes; por lo tanto, se dilucida, en parte, el problema de la confusión conceptual.

Desconocimiento de la discusión conceptual sobre etnia y raza

Tras haber analizado cada una de las respuestas de los jóvenes estudiantes afrocolombianos, se solicita la opinión de expertos, sobre todo las relacionadas con la ancestralidad, su importancia, la etnicidad, si bien inicialmente los expertos destacaban dar cuenta de un discurso que intenta acercarse a plantear la importancia de lo afrocolombiano, apareció lo que ellos consideraron como un sesgo en el aprendizaje de las y los estudiantes: (...) si notan los estudiantes hablan de la herencia de la música, la danza, el deporte y la gastronomía, y si bien es importante, lastimosamente no es lo único. La sociedad los ha reducido a algunos contextos y aún se replica en sus respuestas. Además, noto una

confusión en el aporte histórico, pero lo que más me preocupa, es que estamos viendo un problema sobre la definición de algunos conceptos (Extracto del panel de expertos).

Tras escuchar atentamente la opinión de los expertos, los investigadores comprobaron, que las respuestas con mayor confusión conceptual y con menor claridad en términos generales sobre la afrocolombianidad, correspondía con los conceptos de raza y etnia: (...) Lo bueno de ser afro es que sabemos que venimos de una raza etnia // Lo bueno de ser afrocolombiano es que tenemos acceso a la política, a universidades públicas. A las danzas y al arte // Nuestro pelo, la diferencia y nuestra autoestima // De tener una raza bonita // la cultura en la raza negra // Nos sentimos alegres por nuestra cultura, raza y fama de ser // El orgullo de saber que venimos de una raza // culturas de distintas razas // Que la raza afro se conociera alrededor del país del mundo // yo quiero aprender cómo nació la cultura en la raza negra (Extracto de entrevista).

Como puede observarse, a pesar que algunos estudiantes intentan hacer un aporte importante respecto a la comunidad afrocolombiana, que incluso podrían considerarse como cercanos a las bondades que resaltan los lineamientos curriculares, puede decirse que, de manera general, estos jóvenes, aun los más acertados, hacen uso del concepto de "raza", el cual es principio y génesis de la opresión y el esclavismo.

Este problema de la conceptualización de raza, fue comprendido como un asunto estructural, punto crítico que marca en estos jóvenes un bloqueo de conocimiento, los investigadores consideran que una adecuada aclaración a los estudiantes, respecto al concepto de raza y su confrontación con el concepto de etnia, podría generar en ellos un impacto positivo en términos de aprehensión de los contenidos, que su institución educativa determine, a partir de los objetivos que persiguen los Lineamientos Cátedra Afrocolombiana.

El conocimiento que demuestran los jóvenes, evidencia que no han sido formados en la comprensión del concepto de raza, desconociendo que este ha sido cimentado y construido a partir de argumentos principalmente de tipo fenotípicos y biológicos provenientes de finales del siglo XIX, así como de los debates sobre la idea de raza que se centraron en la comprobación de categorías innatas y permanentes, las cuales se transmiten de generación en generación (Wade 2000), aproximación que legitimó en su momento, una organización jerárquica basada en la clasificación taxonómica de los organismos vivos propuesta por Lamarck. A los estudiantes les fue presentado este material teórico para su conocimiento y comprensión de lo que representa para la afrocolombianidad, esa primera clasificación taxonómica.

Adicionalmente, se explicó de manera detallada ideas provenientes del trabajo de Lao-Montes (2007) y sus dos postulados históricos para la comprensión del concepto social de raza, una lógica naturalista, en la cual las denominadas razas se entienden como especies naturales de corte biológico y, por ende, tienden a predominar las calificaciones fenotípicas, de ancestralidad y geográficas; y una lógica historicista, en la que priman los criterios culturales y conductuales

para las adscripciones raciales: Desde el punto de vista biológico la discusión sobre la existencia o no de la raza se focalizó en la idea central de que existen razas superiores e inferiores. Por ello, científicos como Darwin (1859), Linneo (1829), Gobineau (1853 y 1855) y muchos otros, se adhirieron a la premisa mediante la cual unos seres fueron dotados por la naturaleza con los medios necesarios para estar a la cabeza de la civilización, mientras otros, por esa misma razón de inferioridad, estarían perpetuamente subyugados (Mena et al. 2020, p. 19).

Se les presentó el trabajo de Wade (2000), desde el cual se comprende que ese concepto social de raza, es el resultado de procesos históricos particulares que tienen sus raíces en la colonización de otras áreas del mundo por parte de los pueblos europeos; esta información fue reforzada con el trabajo de Mbembe (2016), en el cual se plantea que el proceso de clasificación racial procede de causas históricas, que tuvieron como objetivo la construcción de sujetos de raza. En este punto el proceso de formación busca provocar al estudiante respecto a sus afirmaciones respecto a raza, si no existen cualidades fenotípicas que lo justifiquen, ¿Existe entonces la raza?

A los estudiantes se les expone el parámetro de la blanquitud occidental y europea, desde la cual se piensa en una supuesta raza superior, en relación con personas que por su color de piel fueron denominas negras y que originalmente procedían de África (Mbembe 2016), un parámetro que ha sido utilizado recientemente como memes en redes sociales, que los estudiantes conocen, pero que no comprenden a fondo su explicación teórica.

En suma, la intervención explicativa que hacen los investigadores a los estudiantes, busca que estos comprendan que la superioridad racial como categoría de análisis, fue construida con el fin de argumentar una supuesta distinción de supremacía racial contra los no-blancos; así mismo, buscando que estos jóvenes afrocolombianos comprendan que los análisis fenotípicos que dieron cuenta del concepto raza, han sido ampliamente criticados por carecer de asociación biológica, por ser una agrupación arbitraria de categorías y costumbres fenotípicas, por ignorar las gradaciones entre categorías, y por concluir que su origen y defensa buscaban la dominación respecto a toda una serie de privilegios socioeconómicos de gente que se identifica como blanca, incluso sin considerar el problema de las gradaciones.

Finalmente, a los estudiantes se les explica la manera como se ha utilizado históricamente la categoría raza y cómo a partir de esto se ha configurado un tipo de racismo epistémico, que representa la dominación asentada sobre la jerarquización de los seres humanos (esto es ubicándoles por grupos en un tipo de pirámide social), sus prácticas (confrontando la forma como desarrollan algunas de sus actividades cotidianas, precisamente porque resultan más cercanas a las etnias africanas que a indígenas colombianas), su historia y sus conocimientos.

A los estudiantes se les explica como el apelativo negro desde las concepciones del paradigma crítico social, representa un tipo de exclusión y degradación que ha llevado a los africanos y a sus descendientes, a asumir dos posibilidades de supervivencia y

vinculación a la sociedad, en menor medida aquellos que lucharían por defender el derecho a mantener su cultura y su territorio desde la concepción de igualdad humana, y aquellos que decidieron ocultar sus raíces aparentando muchas veces una supuesta vinculación a "razas superiores" de predominancia blancas.

Finalmente, se entrega a los estudiantes la definición general de etnia, una invitación a continuar indagando en artículos científicos sobre la diferencia entre etnia y raza, y la instrucción de construir sus propuestas narrativas en función de este conocimiento que han adquirido. La etnicidad es definida por Llorens (2002), como el proceso de identificación de una colectividad social a partir de unos antecedentes históricos, la existencia de un pasado común, la identificación con un territorio, el uso del mismo idioma, junto a otros elementos culturales y simbólicos compartidos por los miembros de una comunidad. Todo lo anterior sucede, no solo con el fin de dar claridad a la diferencia que existe entre una raza y una etnia la sensibilización de los jóvenes, en términos de su historia y la de sus ancestros. A partir de la claridad conceptual de los conceptos etnia y raza, su percepción de relevancia e interés sobre los asuntos Afrocolombianos podría aumentar.

Estrategia de formación: construcción de identidad afrocolombiana

Finalmente, en cuanto a la estrategia formativa para la construcción de identidad afrocolombiana, se implementan diferentes actividades didácticas en el Encuentro denominado Rutas, trochas y conceptos acerca de la afrocolombianidad y la etnoeducación, realizado en Universidad Santiago de Cali, de carácter incluyente, donde ingresa un número alto de población afrodescendiente. Las actividades se llevaron a cabo con la participación de los expertos, el profesorado de educación media y superior, así como sus estudiantes. Cada uno con la posibilidad de conversar en público acerca de las temáticas, complementando experiencias y conocimientos.

En este escenario fueron protagonistas los estudiantes afrocolombianos, quienes de manera voluntaria y a viva vos, mostraron el nivel de apropiación de los conocimientos, saberes y experiencias culturales, mediante las narrativas expuestas en el conversatorio con los expertos. El panel de expertos mencionó, en el Encuentro, las ventajas identificadas al implementar esta estrategia, considerada apropiada para reconocer la realidad histórica, inquietudes y expectativas de los actores pedagógicos y, de igual manera catalogada como herramienta válida para crear rutas de concienciación y apropiación de la afrocolombianidad en las aulas.

Conclusiones

El nivel de apropiación de la afrocolombianidad y la construcción de identidad en los estudiantes de Puerto Tejada, inicialmente se evidenció como débil en cuanto a los aspectos cognitivos relevantes como la ancestralidad afrocolombiana, su importancia, historia de los antepasados, diversidad étnica y práctica, el concepto de etnia, la conformación del entramado étnico general y afrocolombiano, entre otros. Sin embargo, con las

actividades implementadas en la estrategia formativa (Encuentro), las niñas tomaron la vocería y participaron con sus narrativas vivenciales. En sus interacciones reflejaron mayor seguridad y autorreconocimiento, así como –en el Museo afrocolombiano- mostraron con orgullo algunas de sus expresiones culturales, tanto en el ámbito de prácticas de salud propia (parteras) como en las estéticas (peinados, simbologías de las trenzas) y lenguajes diversos (manifestaciones folclóricas) que los consolidan como afrocolombianos.

Por otra parte, los estudiantes hicieron un llamado de atención al sistema educativo, que debe profundizar en los contenidos de la Cátedra Afrocolombiana, pero –sobre todo- cumplir con sus objetivos, teniendo en cuenta que no se trata únicamente de la entrega de los lineamientos curriculares, sino de luchar por la intervención de cara a la apropiación de los contenidos, estudiados de forma transversal y transdisciplinar -y no solo como una asignatura- con estrategias de formación que les permitan tener voz y participar en los contextos donde los expertos definen a los afrocolombianos. Esto, además de precisar saberes desde las experiencias reales de las comunidades, fortalece el sentido de estima, el reconocimiento público de sus voces y, como consecuencia, el auto-reconocimiento que se robustece al ser escuchados.

Por consiguiente, los investigadores concluyen que los factores definidos en esta indagación no pueden considerarse como la verdadera causa raíz que explique el problema de la falta de apropiación de los lineamientos cátedra de estudios afrocolombianos, tras analizar las entrevistas realizadas a los estudiantes, confrontadas con la percepción de los expertos. Ante esto, la intervención de los investigadores en la conceptualización de raza superó, en parte, el bloqueo de conocimiento, lo cual permite suponer que una adecuada aclaración a los estudiantes de estos conceptos fundamentales, respecto al concepto de raza y su confrontación con el concepto de etnia principalmente, permite que se interioricen de mejor forma los contenidos, que su institución educativa determine, a partir de los objetivos planteados en los Lineamientos Cátedra Afrocolombiana.

En suma, puede concluirse que la indagación en las narrativas de los estudiantes de noveno grado del municipio de Puerto Tejada, respecto a su estado de apropiación de los lineamientos cátedra de estudios afrocolombianos el desconocimiento o la confusión en algunos elementos claves para la afrocolombianidad, está afectando la posibilidad de estos jóvenes para dimensionar, preocuparse y adquirir conocimientos relacionados con su vinculación étnica, razón por la cual las instituciones educativas donde prevalecen poblaciones afro, tienen la responsabilidad de trazar rutas etnoeducativas, aclarar conceptos y andar trochas, donde se recojan las verdaderas voces de estas comunidades, lo cual aumentará la apropiación de sus identidades y sus discursos multiplicados en todas las regiones del país. ¡Esa es la apropiación!

Referencias bibliográficas

Andrade, M. (2011). *El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos.* Antioquia: Universidad de Antioquia.

Arias; et al. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología, 8*(2), 171-181.

Arocha; et al. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales* (27), 94-106.

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación* (13), 35-45. Recuperado el 11 de junio de 2014.

Barbero, J. (2001). *Colombia: ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional*. Bogotá: Cátedra de políticas culturales del Ministerio de Cultura - Imaginarios de nación Pensar en medio de la tormenta.

Bodnar, Y. (1990). *Elementos Teóricos y Conceptuales para una Caracterización de la Etnoeducación*.

Carrillo, J. (2014). *La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa*. Universidad de Costa Rica.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Identidad y educación: tendencias y desafios. *Revista de Educación*, 17-27.

Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 / artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Bogotá.

Congreso de la Republica. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115*. Recuperado el 11 de Junio de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Echevería, R. (2011b). Conferencia marzo 6. https://www.youtube.com/watch?v=IPaFWFvwDIw

Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional.

Hernández, et al. (2014). *Metodologia de la investigacion*. Mexico: Editorial Mc Graw Hill.

Hernández, et al. (2019). Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores, del centro cultural del barrio "El Oasis" del municipio de Soacha, Cundinamarca. Estudio de caso. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 11*(2), 153-178.

Kant, I. (1978). *Critica de la razón pura*. Editorial Alfaguara.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones.

MEN. (2012). *Fundamentos pedagógicos 2012 – 2014. Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MinEducacion. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Gobierno Nacional- de Cero a Siempre.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares. Cátedra Estudios Afrocolombianos*. Santa fe de Bogota.

Mosquera, J. d. (1999). *La Etnoeducación Afrocolombiana. Guía para Docentes Lideres y Comunidades Educativas*. Bogota.

Ramírez, O. (2018). *La construccion narrativa en los procesos de autorreconocimiento de la infancia afrocolombiana.* Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas - CNOA.

Rodríguez, M., & Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina. *Serie Avances de Investigación* .

Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. *Educacion y pedagogia*, 11-24.

Sena. (2017). *Manual para la articulación del Sena con la educación media.* Bogota: Sena.

Torres, C., & Burbano, E. (2008). *Etnicidad y Salud.* Organización Panamericana de la Salud (OPS/ OMS).

Velandia, R. (2010). *Del discurso y la narrativa sobre la construcción de la identidad afro en Colombia: Un análisis comunicacional.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vergara, I. (2011). *Prácticas Educativas que Evidencian la Enseñanza de la Afrocolombianidad en Contextos Interculturales, en el Trabajo de aula de los docentes Etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira. Pe.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998, 18 de junio). "Decreto 1122 del 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones". Bogotá. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2001). Cátedra de estudios Afrocolombianos.

Lineamientos Curriculares. Bogotá.

Wade, Peter. 2000. Raza y Etnicidad en Latinoamérica. Quito, Abya-Yala.

Mena G, María Isabel; Meneses Copete, Yeison Arcadio; Agrada, Antonia y Hernández-Reyes, Castriela E. 2020. Lenguajes Incluyentes: Alternativas Democráticas. Bogotá: USAID-OIM

Lao-Montes, Agustín. 2007. "Sin justicia étnico- racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial". En: Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales, Editado por Claudia Mosquera – Labbé y Luiz Claudio, Barcelos, 131-154. Bogotá: Universidad Nacional/ CES/GEA.

Lloréns, José A. 2002. "Etnicidad y censos: los conceptos básicos y sus aplicaciones". Bulletin de l'Institut français d'études andines 31 (3):655-680: https://doi.org/10.4000/bifea.6802.





Bibliotecas, arte y cultura. Espacios vivos de conocimiento

Libraries, Art, and Culture. Living Spaces of Knowledge

Laura Stephany Florez Morcillo
laura.flores@iuipc.edu.co
Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares
https://orcid.org/0009-0003-6023-233X

Cómo citar / *How to cite*
Florez Morcillo, L. S. (2025). Bibliotecas, Arte y Cultura. Espacios vivos de conocimiento. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 59-63.

Resumen

En una actualidad con la tecnología latente en todos los ámbitos y directamente ligada al acceso de la información, las bibliotecas se mantienen como focos culturales, salvaguardando el conocimiento. En este constante cambio las bibliotecas buscan mantenerse como nodos de construcción colectiva, hemos visto que ya no son solo de uso tradicional con el almacenamiento de libros, sino que, han adoptado espacios dinámicos en donde se integran el arte y la cultura; rescatando esa forma de expresión y aprendizaje que estas corrientes aportan al desarrollo de la comunidad. Lejos de ser parte del pasado, como espacios obsoletos, las bibliotecas se siguen transformando para generar procesos culturales, artísticos y educativos.

Palabras clave: Bibliotecas, Arte, Cultura, espacios vivos, conocimiento.

Abstract

In today's world, where technology is present in all areas and directly linked to access to information, libraries remain as cultural hubs, safeguarding knowledge. In this constant change, libraries seek to maintain themselves as nodes of collective construction. We have seen that they are no longer just for traditional use with book storage, but have adopted dynamic spaces where art and culture are integrated, preserving that form of expression and learning that these currents contribute to the development of the community. Far from being part of the past, as obsolete spaces, libraries continue to transform to foster cultural, artistic, and educational processes.

Keywords: *Libraries, Art, Culture, Living Spaces, Knowledge.*

¨El conocimiento debe ser un derecho de todos, no un privilegio de unos pocos¨

Más allá de los libros

Si bien, la imagen más común que se tiene de las bibliotecas sigue siendo las de estanterías con libros, pasillos en silencio con reglas estrictas. actualmente son mucho más que eso. Encontramos que en sus espacios ya no solo se lee: también se escribe, se pinta, se dibuja, se escucha música, se conversa, se investiga, y sobre todo, se vive la cultura en sus múltiples formas.

La biblioteca Teofilo Roberto Potes de la Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares, por ejemplo, ha venido implementando algunas actividades desarrollando una programación que permiten converger el arte y la cultura que son el foco de aprendizaje de la IUIPC. Dicha programación, busca integrar lo popular y lo contemporáneo en un mismo sitio; más allá de ofrecer servicios alrededor de la bibliografía, busca un encuentro de saberes. Entre las actividades a destacar están las siguientes:

Cine foro

En el teatrino Enrique Buenaventura de la sede Porvenir se realizan proyecciones de trabajos de participación institucional de narrativas de territorio, problemáticas sociales, entre otros. Después de cada proyección, se abren espacios de diálogo y reflexión en donde participan la comunidad educativa que asiste.
(imagen 1,2, y 3)

Café literario

Esta actividad se toma de una tradición francesa que genera diálogos en torno a temas de interés de los participantes, en donde se comparten lecturas que proporcionen un intercambio de experiencias. Para estos encuentros se ofrece café, galletas y otros acompañamientos que los asistentes aportan. (imagen 4 y 5)

Otras actividades importantes son las exposiciones literarias y artísticas han abierto espacios de comunicación y escucha a esas comunidades que habitan dentro de nuestra institución y que han encontrado en la biblioteca un escenario de participación.

Esto surge desde la convicción de que la cultura no se encuentra solo en los libros de la estantería, si no en el encuentro de diversas voces y pueden ser las bibliotecas ese puente amable e indispensable para fomentar la inclusión, el pensamiento crítico y la creatividad.

Las bibliotecas y el arte

El arte en las bibliotecas no es un adorno, es más bien una conexión necesaria, un lenguaje de reflexión que conecta las formas de ver el mundo desde las emociones. La biblioteca Teófilo Roberto Potes al integrar las artes visuales, escénicas, sonoras y las coreografías folclóricas colombianas rompe las barreras de lo académico y ordinario. La biblioteca se convierte entonces en un lugar donde se encuentra lo intelectual con lo poético.

Sus exposiciones temporales, murales participativos, encuentros de diálogo, no solo embellecen el espacio, sino que

lo convierten en un lugar acogedor que logra acercar a nuestros artistas que tal vez no se sienten parte del mundo de la lectura, pero que encuentran en nuestra biblioteca un paraje de libertad.

Un trabajo en equipo

Las bibliotecas se tejen socialmente, el estar abierta al diálogo y a la escucha, entre culturas, saberes, generaciones, conocimientos y realidades; posibilita la construcción de cambios, acuerdos y compromisos que convierten a las bibliotecas tal y como lo manifiesta la UNESCO fundamentales para la paz y el bienestar.

Lo anterior permite concluir que la biblioteca es un espacio vivo en el que el arte y la cultura se conectan con la educación, la tradición y la participación ciudadana. Un lugar de reflexión, creación y cambio. Defender la biblioteca y fortalecer su papel en la comunidad es sin duda, una apuesta por una sociedad más crítica, equitativa y humana.

En el documento CAMBIOS PARA CONSTRUIR LA PAZ (1998-2002)

> *El conocimiento es quizás el elemento de mayor importancia para el éxito de las políticas y programas de desarrollo social. Más aún, de su desarrollo y socialización depende en buena medida la posibilidad de un uso productivo y creativo, por parte de la población, de los bienes y servicios sociales, así como de una participación ciudadana, ilustrada y democrática, en torno a los procesos de desarrollo social (p. 195).*

Referencias bibliográficas

Departamento Nacional de Planeación. (1998). Plan Nacional de Desarrollo 1998–2002: Cambio para construir la paz. Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación. https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/cambio-para-contruir-la-paz-1998-2002-andres-pastrana.aspx

FitzGerald, E. (2025). Let's Get Creative: Arts Education and Public Libraries. Virginia Libraries, 69(1), Artículo 1. https://doi.org/10.21061/valib.v69i1.680

Rodríguez Santa María, G. M., & Vasco, I. (2011). La biblioteca pública que queremos. Ministerio de Cultura. https://siise.bibliotecanacional.gov.co/UPLOADSFILES/documentos/RNBP/mm_guias/La%20biblioteca%20publica%20que%20queremos.pdf







El arte de valorar el arte: evaluación formativa con rúbricas sensibles en el aula

The Art of Valuing Art: Formative Assessment with Sensitive Rubrics in the Classroom

Liliana Patricia Quiroga Socha
liliana.quiroga@iuipc.edu.co
Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares
https://orcid.org/0000-0001-9939-959X

Cómo citar / *How to cite*
Quiroga Socha, L. P. (2025). El Arte de Valorar el Arte: Evaluación Formativa con Rúbricas Sensibles en el Aula. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 65-87.

Resumen

El arte, en todas sus manifestaciones –desde la danza y la música hasta las artes plásticas y el teatro–, constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Es un lenguaje universal que permite explorar la creatividad, fomentar la expresión personal, desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer la conexión emocional con el mundo. Siempre he sostenido la convicción de que el arte y la educación poseen una interconexión profunda e inalienable. Sin embargo, en el seno de esta unión intrínseca, el arte ha tendido a adaptarse, fusionarse e incluso mimetizarse con los paradigmas académicos dominantes, lo que ha resultado en una paulatina erosión de su autonomía y de la valoración intrínseca que sí ostentan otras disciplinas curriculares fundamentales, como las matemáticas, la biología o el estudio del idioma.

Palabras clave: Arte, evaluación formativa, rúbricas sensibles, aula.

Abstract

Summary: Art, in all its forms—from dance and music to the visual arts and theater—is a fundamental pillar in the comprehensive development of the human being. It is a universal language that allows for the exploration of creativity, fosters personal expression, cultivates critical thinking, and strengthens the emotional connection with the world. I have always maintained the conviction that art and education share a deep and inalienable interconnection. However, within this intrinsic union, art has tended to adapt, merge, and even mimic dominant academic paradigms, which has resulted in a gradual erosion of its autonomy and of the intrinsic value that other core academic disciplines, such as mathematics, biology, or language studies, truly possess.

Keywords: *Art, formative assessment, sensitive rubrics, classroom.*

Los modelos de evaluación tradicionales, diseñados frecuentemente bajo paradigmas cuantitativos y estandarizados, a menudo resultan insuficientes e incluso perjudiciales cuando se aplican a los procesos artísticos. La tendencia a calificar el "producto final" sin considerar el "proceso creativo", o a imponer criterios rígidos que ignoran la singularidad de cada expresión, puede llevar a lo que denominamos una "evaluación destructiva". Mi motivación personal para abordar esta problemática, y la fuerza impulsora detrás de la obra *Evaluar el Arte sin Destruirlo*, emergió de una recurrente frustración pedagógica. Durante años, me vi en la necesidad de evaluar a mis estudiantes utilizando modelos tradicionales que reducían su complejo proceso creativo a métricas simplistas: números, decimales, "caras felices o tristes", o la dicotomía radical de colores como el rojo para lo "insuficiente" y el verde para lo "satisfactorio". Estas metodologías estáticas y, a menudo impuestas con criterios escasamente reflexivos, inculcaban en el estudiante la falaz noción de que su trabajo era inherentemente "correcto" o "incorrecto", que habían "superado" o "fracasado" en la asignatura. En este esquema, el valor intrínseco de la creatividad y el proceso de avance continuo, desde la concepción inicial hasta la culminación del período académico, rara vez se consideraban con la profundidad necesaria. Aún más preocupante, esta tendencia con frecuencia exacerbaba los aspectos negativos, sin reconocer ni valorar las habilidades intrínsecas del estudiante; por ejemplo, una creatividad desbordante podía ser eclipsada por una menor destreza motriz. Lamentablemente, esta inclinación es prevalente entre numerosos evaluadores —sean docentes, coordinadores o directivos— y se encuentra profundamente arraigada tanto en la construcción curricular como en las directrices institucionales.

1. La naturaleza del arte y su valor en la educación

El arte es una actividad humana inherente y universal, un medio fundamental para la expresión, la comunicación y la comprensión del mundo. Más allá de ser una mera habilidad o un conjunto de técnicas, el arte es un lenguaje que articula lo inefable, explora lo desconocido y conecta a los individuos a través de la emoción y el significado. En el contexto educativo, el arte no debiera ser solo una asignatura complementaria, sino un catalizador esencial para el desarrollo integral del ser humano, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales.

1.1. El arte como lenguaje de expresión y comunicación universal:

A diferencia de los lenguajes verbales o matemáticos, que a menudo requieren codificaciones explícitas, el arte ofrece un medio alternativo y complementario para la expresión y la comunicación que trasciende barreras lingüísticas y culturales. A través de la danza, la música, la pintura, la escultura, el teatro o la literatura, los individuos pueden expresar ideas, sentimientos, fantasías, sueños y perspectivas que de otra forma serían difíciles o imposibles de articular. Este proceso de exteriorización es vital para la salud emocional, el autoconocimiento y el desarrollo de la identidad. La capacidad de comunicar a través de símbolos, formas, colores, sonidos o movimientos

estimula habilidades de pensamiento abstracto y figurativo, enriqueciendo la cognición, la percepción y la interacción social. Para los niños pequeños, el arte es a menudo su primer lenguaje formal para interactuar con el mundo, y esta capacidad de expresión no debe ser coartada en etapas posteriores.

1.2. El arte como motor inagotable de creatividad e innovación

La creatividad es la capacidad de generar ideas, soluciones o productos originales y valiosos que no existían previamente. El arte es, por excelencia, el terreno donde esta capacidad se cultiva y florece de manera más explícita. Las prácticas artísticas fomentan el pensamiento divergente, que es la habilidad de explorar múltiples soluciones a un problema; la experimentación sin miedo al error, entendiendo cada intento como una oportunidad de aprendizaje; la resolución de problemas de manera no lineal, aceptando la incertidumbre del proceso creativo; y la búsqueda constante de nuevas posibilidades, empujando los límites de lo convencional. En un mundo globalizado que demanda innovación, flexibilidad y adaptabilidad en todos los campos, la educación artística se erige como un pilar insustituible para formar individuos capaces de pensar "fuera de la caja", de imaginar futuros posibles y de transformar su entorno de manera significativa. Las habilidades desarrolladas en el arte son directamente transferibles a campos tan diversos como la ciencia, la ingeniería, el diseño y los negocios.

1.3. El arte en el desarrollo cognitivo, emocional y sensorial

La participación activa en el arte estimula diversas áreas del cerebro, promoviendo una interconexión neuronal que mejora significativamente las funciones cognitivas. Esto incluye el desarrollo de la percepción (reconocimiento de patrones, formas y colores), la atención (capacidad de concentración en tareas complejas), la memoria (recordar secuencias, movimientos, sonidos) y la coordinación motriz fina y gruesa (manipulación de herramientas, control corporal). Además, el arte es un poderoso vehículo para el desarrollo emocional y la inteligencia emocional. Permite a los individuos explorar y gestionar un amplio espectro de sentimientos, desde la alegría y la admiración hasta la tristeza y la frustración, en un espacio seguro. Fomenta la empatía al comprender las expresiones de otros y al conectar con las intenciones detrás de una obra artística. Fortalece la autoestima y la autoconfianza a través de la realización y el reconocimiento creativo. Al integrar mente, cuerpo, espíritu y emoción, la educación artística contribuye a la formación de individuos equilibrados, sensibles y completos, capaces de interactuar con el mundo de manera más profunda, crítica y significativa. También agudiza la sensibilidad sensorial, permitiendo una apreciación más rica del entorno.

1.4. El arte como reflejo y constructor de cultura e identidad

Cada manifestación artística está intrínsecamente imbuida de valores culturales, históricos y sociales. A través del arte, los estudiantes no solo comprenden su propia identidad y patrimonio, explorando las tradiciones, símbolos y narrativas de su comunidad y nación, sino que también desarrollan una apreciación profunda por la diversidad cultural global. El arte permite explorar y preservar tradiciones milenarias, desafiar

convenciones sociales, reflexionar sobre problemáticas contemporáneas y construir nuevas narrativas que definen el futuro. Se convierte así en un espacio dinámico para la reflexión crítica, el diálogo intercultural y la participación ciudadana. Al valorar el arte en la educación, se valora la riqueza cultural de la humanidad y se fomenta la creación de nuevas expresiones que continuarán enriqueciendo el futuro y las identidades colectivas. En un mundo cada vez más interconectado, el arte sirve como puente para el entendimiento mutuo y el respeto por las diferencias.

2. Marco teórico: fundamentos de una evaluación sensible del arte

La comprensión de la evaluación formativa con rúbricas sensibles en el contexto artístico requiere una inmersión profunda en la naturaleza misma del arte y en los principios pedagógicos que sostienen un aprendizaje significativo y humano. Lejos de ser una mera asignatura complementaria, la educación artística es un campo vital que nutre múltiples dimensiones del desarrollo humano, trascendiendo la habilidad técnica para convertirse en un medio de exploración, expresión y construcción de sentido.

2.1. La filosofía del arte en la educación: más allá del producto y la imposición

Tradicionalmente, la valoración del arte ha recaído en la supremacía del producto final, priorizando la destreza técnica, la semejanza con la realidad o la estricta fidelidad a cánones estéticos preestablecidos. No obstante, una filosofía del arte orientada a una pedagogía transformadora reconoce que el valor intrínseco del hecho artístico reside indisolublemente tanto en el complejo proceso creativo como en el resultado tangible.

Desde mi perspectiva pedagógica, sostengo firmemente que el aprendizaje se edifica de manera activa, al igual que la creatividad. Esta última no constituye una habilidad innata que se posee de forma inherente, sino que se forja y se expande progresivamente a través de las experiencias cotidianas, los momentos significativos y la interacción constante con el entorno. No se trata de un conocimiento estático o de teorías preestablecidas que se "inculcan" en el intelecto de otros, sino de una construcción personal y dinámica.

Esta visión se alinea profundamente con las teorías constructivistas, que postulan que el conocimiento y las habilidades no se transmiten pasivamente, sino que son construidos activamente por el aprendiz. Autores como Lev Vygotsky (1979) enfatizaron el papel fundamental del arte como una forma superior de actividad psicológica, esencial para el desarrollo de la imaginación, el pensamiento simbólico, la percepción compleja y la expresión de emociones. Para Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social, y por ello, el arte se desarrolla óptimamente a través de la interacción social y la colaboración. La creación artística, al ser un acto de construcción de significado, se nutre del diálogo con los demás, de la co-creación y de la interacción con el entorno cultural. Desde esta perspectiva, el arte no es solo una imitación de la realidad, sino una reconstrucción activa y subjetiva que permite al individuo dar forma a sus experiencias internas y externas, y

donde el diálogo con el entorno y con otros es crucial para la internalización de herramientas culturales.

Esta concepción se complementa de manera vital con la teoría de Jean Piaget (1970). Si bien Piaget se enfoca más en la construcción individual del conocimiento a través de la interacción directa del niño con su ambiente físico y la asimilación/acomodación, su teoría se integra con la de Vygotsky al reconocer que el desarrollo cognitivo es un proceso activo y secuencial. Cada experiencia significativa contribuye a la edificación de nuevas estructuras de pensamiento (esquemas) que permiten una comprensión más compleja del mundo. En el arte, esto se traduce en la exploración de materiales, la experimentación con técnicas y la creación de representaciones que reflejan la comprensión en constante evolución del mundo por parte del niño. La interacción social (Vygotsky) proporciona el contexto y las herramientas culturales, mientras que la acción individual y la reflexión (Piaget) consolidan el aprendizaje a nivel personal.

En mi propia aula, esta teoría cobra vida en cada actividad que propongo. Por ejemplo, si mi propósito es que los niños conozcan los colores, no les doy una lección magistral formal sobre la teoría del color o les muestro tarjetas predefinidas. En cambio, les permito o dispongo actividades donde descubran por sí solos que existen otros colores, más allá de los primarios o los convencionales que a menudo se les enseñan de memoria. Les proporciono pigmentos, agua, soportes variados y la libertad para mezclarlos. Incluso les doy la libertad de dar el nombre que ellos consideren a las nuevas tonalidades que hallan, fomentando su creatividad lingüística. Así, descubren no solo los colores convencionales, sino la innumerable gama que tiene cada color, manipulando pigmentos con sus manos, experimentando con diferentes cantidades, texturas y mezclando emociones. Es en ese proceso lúdico, exploratorio y personal donde la creatividad se construye, la comprensión se profundiza y el conocimiento se arraiga de forma significativa, no impuesta o memorística.

Elliot W. Eisner (1994), reconocido educador artístico, ha argumentado consistentemente que el arte cultiva formas únicas de cognición –la "cognición artística"– que difieren de las verbales o matemáticas. Para Eisner, el arte es un medio para experimentar la cualidad del mundo y expresarla, desarrollando sensibilidades estéticas y formas de pensar que son irremplazables por otras disciplinas. En consonancia, Herbert Read (1943) defendió la educación a través del arte como el medio más efectivo para el desarrollo armónico de la personalidad, postulando que la experiencia estética es fundamental para la formación de individuos equilibrados y sensibles.

Estas visiones convergen en la idea de que la educación artística debe centrarse en el estudiante como un creador activo, un explorador de posibilidades y un comunicador a través de diversos lenguajes. El valor pedagógico del arte radica en su capacidad para:

- Fomentar la originalidad y la divergencia de pensamiento.
- Promover la autonomía y la toma de decisiones en el proceso creativo.
- Desarrollar la percepción, la observación y la sensibilidad estética.
- Ofrecer un espacio seguro para la expresión emocional y la construcción de identidad.
- Estimular la resolución de problemas a través de caminos no lineales.

En este sentido, la célebre pregunta de Sir Ken Robinson, "¿Matan las escuelas la creatividad?" (Robinson, 2006), resuena con particular fuerza. Su crítica a sistemas educativos que priorizan la conformidad y la estandarización por encima de la imaginación subraya la urgencia de redefinir las prácticas evaluativas que, en lugar de nutrir, pueden asfixiar el potencial creativo inherente a cada individuo. Para evitar esta "muerte" de la creatividad, la evaluación debe alinearse con la naturaleza expansiva y liberadora del arte, trascendiendo la mera calificación para convertirse en un proceso que acompañe y celebre el crecimiento artístico.

2.2. Principios de la evaluación formativa: acompañar el proceso, no solo juzgar el producto

La evaluación formativa emerge como el paradigma idóneo para la valoración del arte, en contraste con los modelos sumativos que se centran exclusivamente en el producto final. Este enfoque, lejos de ser un método de calificación punitivo, se concibe como un proceso continuo y sistemático de recolección de información sobre el aprendizaje del estudiante, con el propósito fundamental de retroalimentar y ajustar la enseñanza y el propio proceso de aprendizaje (Sanmartí, 2007; Stiggins, 2005).

Sus principios fundamentales, aplicados al contexto artístico, incluyen:

- **Centralidad en el proceso:** La evaluación formativa valora el camino recorrido por el estudiante –la experimentación, la exploración de ideas, la superación de dificultades, la evolución de la técnica– tanto o más que el resultado final. Reconoce que el "error" es una oportunidad de aprendizaje y que la construcción artística es un ciclo de prueba y ajuste.
- Retroalimentación constructiva: El corazón de la evaluación formativa es la retroalimentación oportuna, específica y orientada a la mejora. En el arte, esto implica ir más allá de "está bien" o "está mal" para ofrecer comentarios que guíen al estudiante en su expresividad, en la coherencia de su concepto, en la elección de sus materiales o en el desarrollo de su técnica, siempre desde una perspectiva de crecimiento.
- Participación activa del estudiante: La autoevaluación y la coevaluación son herramientas esenciales de la evaluación formativa. Permiten que el estudiante desarrolle metacognición sobre su propio proceso artístico, identificando fortalezas y áreas de mejora, y que aprenda a valorar críticamente el trabajo de sus pares. Esto fomenta la autonomía y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

- Carácter contextualizado: La evaluación formativa reconoce que el aprendizaje no ocurre en un vacío. En el arte, esto implica considerar el contexto de la creación, los recursos disponibles, las intenciones del artista y las particularidades culturales o individuales que influyen en la obra.
- Promoción de la confianza y la motivación: Al reducir el énfasis en la calificación sumativa y centrarse en el progreso, la evaluación formativa disminuye la ansiedad y el miedo al fracaso, creando un ambiente más seguro para la experimentación artística. Esto es vital para mantener la motivación intrínseca y el placer por la creación.

2.3. Más allá de la técnica: el arte, el pensamiento y la emoción en la evaluación

El arte no es una disciplina meramente técnica o estética; es un campo de confluencia donde la cognición, la emoción y la acción se entrelazan de manera indisoluble. La creación artística implica procesos de pensamiento complejos —desde la ideación y planificación hasta la resolución de problemas y la toma de decisiones estéticas— que no pueden ser disociados de la esfera emocional. La capacidad de un artista para expresar sentimientos, comunicar ideas y evocar respuestas en el observador o participante es tan fundamental como su dominio técnico.

Por lo tanto, cualquier modelo de evaluación del arte que aspire a ser integral debe reconocer y valorar esta intrínseca interconexión. Evaluar el arte es evaluar la capacidad de un individuo para pensar creativamente (cognición), para expresar y gestionar emociones (emoción), y para materializar estas ideas y sentimientos a través de un medio (acción). Ignorar alguna de estas dimensiones implicaría una evaluación parcial y, por ende, injusta y destructiva. La evaluación formativa con rúbricas sensibles, al considerar el proceso, la intencionalidad y el impacto de la obra, busca capturar esta riqueza multidimensional, ofreciendo una visión holística del desarrollo artístico del estudiante.

3. La propuesta: evaluación formativa con rúbricas sensibles

Tras haber establecido el marco filosófico y pedagógico que sustenta una visión integral del arte en la educación, es imperativo abordar la materialización de una práctica evaluativa coherente con estos principios. La propuesta central de este artículo se fundamenta en la implementación de las rúbricas sensibles, un modelo diseñado específicamente para superar las limitaciones de los sistemas de valoración convencionales y, así, evitar la "destrucción" del potencial artístico inherente a cada estudiante. Estas rúbricas no son meros instrumentos de medición estandarizada, sino herramientas pedagógicas dinámicas, concebidas para nutrir, guiar y celebrar el proceso de aprendizaje artístico, en lugar de coartarlo o reducirlo a una simple calificación. Su génesis radica en la convicción de que la evaluación del arte debe ser tan creativa y adaptable como el arte mismo, fomentando el desarrollo del talento individual sin imponer moldes restrictivos.

3.1. Crítica a la evaluación tradicional del arte: limitaciones de las rúbricas convencionales

Tras haber establecido el marco filosófico y pedagógico que sustenta una visión integral del arte en la educación, es imperativo abordar la materialización de una práctica evaluativa coherente con estos principios. La propuesta central de este artículo se fundamenta en la implementación de las rúbricas sensibles, un modelo diseñado específicamente para superar las limitaciones de los sistemas de valoración convencionales y, así, evitar la "destrucción" del potencial artístico inherente a cada estudiante.

3.1.1. La paradoja de la objetividad en lo subjetivo

Uno de los mayores conflictos surge de la pretensión de aplicar criterios puramente objetivos a un campo donde la subjetividad es un componente intrínseco y valioso. Las rúbricas convencionales, en su afán por eliminar el sesgo evaluativo, a menudo simplifican la complejidad artística a una lista de verificación de elementos formales o técnicos. Esta aproximación ignora que la esencia del arte no reside únicamente en la perfección técnica, sino en la capacidad de innovar, de generar significado, de provocar emoción o de reflejar una visión única del mundo. Al intentar "objetivar" lo inherentemente subjetivo, se corre el riesgo de despojar al arte de su alma, incentivando la conformidad en lugar de la originalidad.

3.1.2. foco excesivo en el producto vs. el proceso creativo

Un error recurrente y profundamente arraigado de las rúbricas tradicionales es su énfasis casi exclusivo en el producto final de la creación artística. Se evalúa el cuadro terminado, la coreografía montada o la pieza musical ejecutada, sin considerar el viaje complejo y transformador que el estudiante recorrió para llegar a ese punto. El proceso creativo, que implica la ideación (generar ideas), la investigación (explorar referencias), la experimentación (probar materiales, técnicas, movimientos), la superación de bloqueos, la toma de decisiones (artísticas y técnicas), la revisión (autocrítica, ajuste) y la reflexión sobre lo aprendido, es fundamental en el aprendizaje artístico. Ignorar este proceso es omitir la mayor parte del aprendizaje significativo que ocurre, desvalorizando el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia y la capacidad de resolución de problemas que se desarrollan durante la gestación de una obra. Esta deficiencia es particularmente crítica en los niveles de educación inicial y primaria, donde el goce del proceso, la exploración espontánea y el juego son prioritarios y formativos. No obstante, sus efectos desmotivadores se arrastran a lo largo de toda la trayectoria educativa, haciendo que estudiantes talentosos pierdan interés en el arte.

En el ámbito educativo, vemos muchas situaciones "destructivas" con estas formas de evaluación. Pensemos, por ejemplo, en los colegios y universidades netamente académicos, donde la prioridad recae casi exclusivamente en asignaturas tradicionales como matemáticas, español, inglés, biología o geografía. Aquí, el éxito se mide por el desempeño en estas áreas, dejando el arte en un segundo plano, o peor aún, considerándolo irrelevante para los procesos de avance y acceso a niveles superiores. Las mismas pruebas

generales que se aplican al finalizar la secundaria en muchos países para el acceso a la universidad no suelen considerar el arte; lo crucial es el rendimiento en dichas asignaturas "importantes", y el arte, si se imparte, apenas tiene peso en la decisión final. Incluso en muchas universidades o centros de formación tecnológica, el arte no se incluye en el currículo principal o se le resta importancia, porque no se percibe como fundamental para la formación de profesionales en campos como mercadeo, medicina, informática o ingeniería. Esta perspectiva se resume en una mentalidad de "evaluar para ganar" o "evaluar para poder avanzar", donde la victoria se mide bajo el criterio de quien evalúa y con métricas estandarizadas. Peor aún, se convierte en un "evaluar

para poder sustentar el error", donde la calificación solo certifica una deficiencia sin ofrecer un camino claro de mejora.

3.1.3. Reduccionismo y desmotivación por escalas genéricas

Las escalas de calificación numéricas o los descriptores genéricos que a menudo se encuentran en las rúbricas tradicionales ("excelente", "bueno", "regular", "deficiente") ofrecen poca o ninguna información cualitativa relevante para el crecimiento del estudiante. Un "regular" en arte no explica *qué* se necesita mejorar en la expresividad, en el manejo del color o en la coherencia conceptual. Esta falta de especificidad no solo reduce la rica experiencia artística a un número o una palabra vacía, sino que también desmotiva al estudiante, quien no encuentra en la evaluación una guía para su progreso. La ausencia de un feedback significativo convierte la evaluación en un mero juicio final, sin valor formativo real.

3.1.4. Homogeneización vs. diversidad de expresiones

El arte es un campo de infinita diversidad, donde cada creador aporta su visión única, influenciada por su cultura, sus experiencias y su personalidad. Las rúbricas estandarizadas, sin embargo, a menudo imponen un conjunto homogéneo de expectativas que pueden no ser culturalmente sensibles o que limitan la libertad de expresión. Esto es especialmente perjudicial en contextos donde la valoración de las manifestaciones artísticas populares, el folclor o las expresiones culturales propias de una región (como las que se promueven en instituciones de cultura y arte popular) pueden ser reducidas a parámetros foráneos o inadecuados. Al no reconocer y valorar la pluralidad de enfoques y resultados, se desincentiva la autenticidad y la innovación, promoviendo una peligrosa uniformidad creativa.

En síntesis, las limitaciones de la evaluación tradicional en el arte radican en su incapacidad para capturar la esencia multidimensional del acto creativo. Urge, por tanto, transitar hacia un modelo que no solo evite "destruir" el arte en las aulas, sino que lo celebre, lo potencie y lo acompañe en su compleja y hermosa evolución. Es en este punto donde la propuesta de las rúbricas sensibles cobra su máxima relevancia.

3.2. Las rúbricas sensibles: un nuevo paradigma para la valoración artística

Frente a las insuficiencias de los enfoques evaluativos tradicionales, la propuesta de las rúbricas sensibles emerge como un paradigma innovador y profundamente alineado con la naturaleza del arte y los principios de una educación humanista. Lejos de ser meros instrumentos de medición estandarizada, las rúbricas sensibles se conciben como herramientas pedagógicas dinámicas, diseñadas para nutrir, guiar y celebrar el proceso de aprendizaje artístico, en lugar de coartarlo o reducirlo a una simple calificación. Su génesis radica en la convicción de que la evaluación del arte debe ser tan creativa y adaptable como el arte mismo, fomentando el desarrollo del talento individual sin imponer moldes restrictivos.

3.2.1. El "momento cero" de las rúbricas sensibles: una necesidad imperiosa

La inspiración para desarrollar las rúbricas sensibles no nació en un vacío teórico, sino de una frustración recurrente en la práctica pedagógica. Durante años, como muchos colegas, me enfrenté a la exigencia tradicional de las instituciones educativas de entregar evaluaciones concretas y numéricas para informes a los padres de familia. Sin embargo, resultaba evidente que estas valoraciones, a menudo reducidas a números, decimales, o incluso a "caras tristes" o "rojas" para el "mal" desempeño, no decían casi nada de la riqueza de lo que realmente significa valorar el arte. Era desgarrador ver niños y niñas pequeños frustrados y tristes porque su trabajo recibía una "cara triste" solo porque no tenía "tanto color" o "tantas formas claras" como el de algún compañero, sin considerar su esfuerzo o su singular visión. No era justo para ese niño.

Esta desazón se replicaba en niveles superiores. Presencié con profunda preocupación cómo adolescentes brillantes, poseedores de un talento excepcional como bailarines o músicos, se veían frustrados y limitados en sus aspiraciones de acceder a la universidad. Sus evaluaciones numéricas, basadas en asignaturas "tradicionales", no alcanzaban el umbral requerido, a pesar de que su arte era sobresaliente. La cruda realidad era que ese inmenso valor artístico no era tenido en cuenta por la universidad a la que querían ingresar. Fue esta recurrente contradicción entre la riqueza del proceso artístico y la pobreza de los sistemas evaluativos lo que impulsó la búsqueda y el desarrollo de un modelo que pudiera honrar la esencia del arte y la individualidad de cada creador: las rúbricas sensibles. Su filosofía central se asienta en la premisa de que la evaluación debe ser un acto de acompañamiento, un diálogo constante

que permita al estudiante comprender su propio progreso, reflexionar sobre sus exploraciones y ajustar su camino creativo. No se trata de eliminar la valoración, sino de transformarla en una experiencia educativa enriquecedora.

3.2.2. Características distintivas de las rúbricas sensibles:

Las rúbricas sensibles se distinguen de sus contrapartes convencionales por una serie de atributos fundamentales que les otorgan su carácter transformador en la educación artística:

- Flexibilidad adaptativa: A diferencia de las rúbricas rígidas, las sensibles están diseñadas para ser maleables. Se adaptan a la diversidad de las disciplinas artísticas (danza, música, artes plásticas, teatro), a los distintos niveles educativos (desde la primera infancia hasta la formación profesional) y a los contextos culturales específicos. Reconocen que no hay una única manera "correcta" de crear arte y que los criterios deben ser lo suficientemente amplios para abrazar la experimentación y la originalidad, permitiendo espacio para lo inesperado y lo emergente en el proceso creativo. Esto implica que, aunque existan criterios base, los descriptores pueden matizarse o incluso ajustarse para valorar expresiones auténticas que no encajen en categorías predefinidas.
- Énfasis en el proceso y la intencionalidad: El valor primordial de una rúbrica sensible reside en su capacidad para iluminar el "cómo" y el "por qué" de la creación artística, no solo el "qué". Se valora la exploración de ideas, la experimentación con materiales y técnicas, la perseverancia ante los desafíos, la capacidad de resolver problemas artísticos de manera innovadora y la reflexión sobre las decisiones tomadas durante el proceso. Los descriptores se enfocan en las etapas del desarrollo creativo (ideación, planificación, ejecución, revisión) y en la intencionalidad que el artista busca comunicar, reconociendo que el valor de una obra a menudo reside en el significado que el creador le infunde y en el viaje de descubrimiento personal.
- Lenguaje cualitativo y descriptivo orientado al crecimiento: Las rúbricas sensibles evitan las etiquetas reduccionistas (como "excelente" o "deficiente") y, en su lugar, emplean un lenguaje descriptivo y cualitativo. Los descriptores detallan con precisión lo que el estudiante logra en cada nivel de desempeño, ofreciendo una retroalimentación específica y accionable. Por ejemplo, en lugar de decir "usa bien el color", un descriptor sensible podría indicar: "Experimenta con la mezcla de colores para lograr efectos de profundidad y luminosidad, demostrando una comprensión incipiente de la teoría del color" o "Utiliza la paleta de colores de manera intencional para evocar una emoción específica en el observador". Este tipo de lenguaje promueve una comprensión más profunda del aprendizaje y orienta al estudiante hacia pasos concretos de mejora.
- Enfoque formativo continuo: La evaluación con rúbricas sensibles no es un evento aislado al final de un proyecto, sino un proceso iterativo y continuo. Se integra orgánicamente en el ciclo de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la retroalimentación constante y los ajustes en tiempo real. Su propósito principal es guiar la mejora, no juzgar el rendimiento definitivo. Esto significa que los estudiantes reciben información regularmente sobre su progreso, tienen oportunidades para revisar y refinar su trabajo, y pueden observar cómo su esfuerzo se traduce en crecimiento. Se promueve una mentalidad de desarrollo, donde cada etapa del proceso es una oportunidad para aprender y evolucionar.

- Promoción de la metacognición y la autonomía: Un aspecto distintivo de las rúbricas sensibles es su diseño para fomentar la participación activa del estudiante en su propio proceso evaluativo. Se incentiva la autoevaluación y la coevaluación (evaluación entre pares) como prácticas regulares. Al involucrar a los estudiantes en la aplicación de los criterios y descriptores, se les empodera para reflexionar críticamente sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, desarrollando habilidades metacognitivas esenciales. Aprenden a identificar sus fortalezas, a reconocer áreas de mejora y a formular estrategias para alcanzar sus objetivos artísticos, cultivando así una autonomía fundamental para su trayectoria creativa.
- Consideración de la multidimensionalidad del arte: Reconociendo que el arte integra dimensiones cognitivas (pensamiento divergente, resolución de problemas), emocionales (expresión de sentimientos, empatía), técnicas (dominio de herramientas y materiales) y sociales (comunicación, colaboración), las rúbricas sensibles están diseñadas para valorar esta complejidad holísticamente. Los criterios no se limitan a la destreza manual o la memorización, sino que abarcan la originalidad de la idea, la profundidad expresiva, la coherencia conceptual, la experimentación con diferentes medios y la capacidad de comunicar un mensaje o una emoción, asegurando que la evaluación refleje la riqueza inherente al acto de crear.

En resumen, las rúbricas sensibles no son una simple modificación de las herramientas existentes, sino una rearticulación fundamental de la forma en que concebimos la valoración del arte en la educación. Son un puente entre la subjetividad inherente a la creación y la necesidad pedagógica de guiar y documentar el aprendizaje, siempre con una mirada respetuosa y potenciadora.

3.3. Diseño de criterios y descriptores para rúbricas sensibles: ejemplos prácticos

La construcción de una rúbrica sensible es un ejercicio de delicadeza pedagógica y artística que dista de ser una mera lista de verificación. Implica un proceso reflexivo para identificar aquellos aspectos del proceso y el producto artístico que verdaderamente contribuyen al desarrollo integral del estudiante, valorando tanto la intencionalidad creativa como la exploración y el aprendizaje inherente. El objetivo no es encasillar el arte en categorías rígidas, sino proporcionar un marco que guíe la observación, la retroalimentación y la autoevaluación, siempre en función del crecimiento individual.

3.3.1. Criterios transversales para la evaluación artística sensible:

Aunque cada disciplina artística posee sus particularidades, existen criterios transversales que son fundamentales para una evaluación sensible del arte en cualquier nivel educativo. Estos criterios se centran en las habilidades y actitudes que potencian la creatividad y la expresión, más allá de la mera reproducción de técnicas. Algunos de los más relevantes incluyen:

- Originalidad y pensamiento divergente: Evalúa la capacidad del estudiante para generar ideas propias, explorar soluciones no convencionales y manifestar una voz única en su creación. No busca la perfección técnica, sino la singularidad de la propuesta.
- Exploración y experimentación: Reconoce y valora la disposición del estudiante a investigar nuevos materiales, técnicas o formas de expresión, así como su capacidad para aprender de los "errores" y adaptar su proceso. Implica la valentía de salir de lo conocido.
- Expresividad y comunicación emocional/conceptual: Se centra en la habilidad del estudiante para infundir emoción, significado o un mensaje claro en su obra, y cómo esta logra conectar con el público o transmitir su intencionalidad. Va más allá de la forma para indagar en el fondo.
- Proceso creativo y persistencia: Valora el camino recorrido, el esfuerzo invertido en la ideación, planificación, ejecución y revisión. Considera la capacidad de superar obstáculos, de autoevaluar y de persistir en la búsqueda de soluciones artísticas.
- Coherencia conceptual y estética: Evalúa cómo los elementos de la obra (composición, color, ritmo, movimiento, sonido) se relacionan entre sí para construir una unidad significativa y transmitir la idea o emoción deseada, incluso si la técnica aún está en desarrollo.

3.3.2. Estructura de la rúbrica sensible y formulación de descriptores:

Una rúbrica sensible, al igual que las convencionales, se organiza en criterios y niveles de desempeño. Sin embargo, la clave reside en la formulación de los descriptores, que deben ser cualitativos, específicos y orientados a la mejora, evitando juicios de valor y etiquetas genéricas. Se recomienda utilizar un lenguaje que invite a la reflexión y al diálogo.

Consideremos un esquema básico para una rúbrica sensible:

Criterio	Nivel 1: Exploración Inicial / Emergente	Nivel 2: En Desarrollo / Consolidación	Nivel 3: Demostración Profunda / Innovación
Originalidad y Exploración	Muestra timidez al experimentar, tiende a replicar ideas conocidas.	Experimenta con algunas ideas nuevas, aunque a veces retorna a soluciones familiares.	Propone ideas frescas y distintivas, experimentando audazmente condiversos enfoques.
Expresividad y Propósito	La obra es literal o poco comunicativa, el propósito no es claro.	Comunica un propósito o emoción, aunque la expresividad puede ser aún limitada o intermitente.	Transmite intenciones y emociones con fuerza, logrando una conexión significativa con el receptor.

Criterio	Nivel 1: Exploración Inicial / Emergente	Nivel 2: En Desarrollo / Consolidación	Nivel 3: Demostración Profunda / Innovación
Proceso y Reflexión	Requiere guía constante, poca evidencia de autocrítica o ajustes.	Participa en el proceso con cierta autonomía, realiza ajustes con retroalimentación.	Lidera su proceso, reflexiona críticamente, realiza ajustes significativos de forma autónoma.

3.3.3. Ejemplos prácticos de áplicación por disciplina:

Para ilustrar la versatilidad de las rúbricas sensibles, presentamos ejemplos adaptados a diferentes disciplinas artísticas y niveles educativos, demostrando cómo se pueden aplicar desde la primera infancia hasta la formación más avanzada, siempre con el foco en el proceso y la autenticidad.

A) Artes plásticas (ejemplo para educación primaria - proyecto: "mi mundo imaginario")

Criterio	Nivel 1: Explorador emergente	Nivel 2: Constructor en desarrollo	Nivel 3: Visionario creativo
Exploración de Materiales y Técnicas	Utiliza pocos materiales o los usa de manera convencional, necesita indicación.	Experimenta con 2-3 materiales, probando diferentes formas de aplicarlos.	Combina diversos materiales de manera inventiva, descubriendo nuevas posibilidades.
Comunicación de la Idea	Dificultad para explicar su "mundo imaginario", la imagen es confusa.	La imagen sugiere su "mundo", logra explicar algunos elementos con apoyo.	La imagen representa claramente su "mundo imaginario" y lo comunica con riqueza de detalles.
Creatividad y Originalidad	Reproduce ideas vistas o sugeridas, poca propuesta personal.	Incorpora elementos personales, pero aún se apoya en referentes externos.	Crea un "mundo" único y personal, con elementos sorprendentes y distintivos.
Atención al Proceso	Se distrae fácilmente, poca persistencia en el trabajo.	Muestra interés en el proceso, aunque puede necesitar recordatorios para persistir.	Se concentra en el proceso, disfruta la construcción y busca soluciones a desafíos.

b) Danza (Ejemplo para Educación Secundaria - Creación Coreográfica: "Narrativas Corporales")

Criterio	Nivel 1: Inicio de la exploración corporal	Nivel 2: Desarrollando la narrativa y el movimiento	Nivel 3: Coreógrafo/a expresivo/a
Expresividad Corporal y Emocional	Movimiento limitado o mecánico, poca conexión con la emoción.	El movimiento empieza a comunicar emoción, aunque de forma inconsistente.	El cuerpo es un canal potente para expresar emociones y comunicar una narrativa.
Originalidad Coreográfica	Reproduce pasos o secuencias conocidas, poca variación.	Adapta o combina elementos existentes, mostrando ideas incipientes.	Crea secuencias de movimiento innovadoras, desarrollando una voz coreográfica propia.
Coherencia y Flujo Narrativo	Los movimientos no se conectan lógicamente con la historia o tema.	La secuencia de movimientos presenta cierta coherencia, pero con rupturas.	La coreografía fluye de manera armónica, construyendo una narrativa clara y envolvente.
Conciencia Espacial y Grupal	Movimiento individual aislado, poca interacción con el espacio o compañeros.	Interactúa con el espacio y compañeros, pero con cierto esfuerzo consciente.	Utiliza el espacio y la interacción grupal de manera dinámica y significativa, enriqueciendo la propuesta.
Proceso Creativo y Revisión	Presenta la coreografía sin evidenciar etapas de revisión o ensayo.	Ensaya y realiza ajustes básicos, pero sin una reflexión profunda.	Colabora activamente en el proceso, experimenta, revisa y refina la coreografía de forma crítica.

Estos ejemplos demuestran cómo los descriptores cualitativos guían la observación del docente y la autoevaluación del estudiante, ofreciendo una ruta clara para el progreso. En lugar de una calificación numérica, el estudiante recibe una "fotografía" detallada de su desempeño y sugerencias para avanzar. Esta retroalimentación se convierte en un motor de aprendizaje, promoviendo un ciclo virtuoso de exploración, creación y mejora continua en el arte.

En el corazón de esta propuesta reside una convicción fundamental: cada niño es diferente y cada acto artístico debe ser valorado individualmente. El

arte, en su esencia más pura, no se debe "evaluar" bajo parámetros rígidos y comparativos, sino que se debe "valorar" por los avances personales de cada individuo. La meta no es que un estudiante alcance un nivel predefinido en comparación con sus pares, sino que supere sus propios límites y desarrolle su potencial único. Docentes, más que evaluar, tenemos el deber de valorar todos y cada uno de los avances de cada individuo. Si bien los sistemas educativos actuales a menudo nos obligan a usar métricas, el espíritu de la rúbrica sensible es transformar esa obligación en una oportunidad para reconocer el progreso singular y auténtico de cada artista en formación.

3.4. El docente como acompañante Sensible: un rol transformador en la evaluación del arte

La eficacia de las rúbricas sensibles, y de la evaluación formativa en general, no reside únicamente en la calidad de sus instrumentos, sino fundamentalmente en la actitud y el rol del docente. En el ámbito artístico, el educador trasciende la figura del mero instructor para convertirse en un "acompañante sensible", un facilitador que guía el proceso creativo con empatía, observación aguda y una retroalimentación constructiva. Esta transformación del rol docente es crucial para cultivar un ambiente donde el arte no solo se enseñe, sino que se viva y se celebre en su plenitud.

3.4.1. La observación cualitativa y activa: más allá de la técnica:

El docente acompañante sensible es, ante todo, un observador perspicaz. Su mirada no se limita a la corrección técnica o a la ejecución perfecta, sino que se extiende a la totalidad del proceso creativo: la curiosidad inicial, la exploración de materiales, la toma de decisiones, los momentos de frustración y descubrimiento, la persistencia frente a los desafíos. Esta observación cualitativa y activa implica documentar el progreso del estudiante a través de notas de campo, registros anecdóticos, portfolios de trabajo y conversaciones informales. Es una observación informada por los criterios de la rúbrica sensible, pero lo suficientemente flexible para captar la singularidad de cada expresión y los aprendizajes emergentes que no estaban previstos inicialmente. Es durante estas interacciones y observaciones donde el docente capta la intencionalidad del artista, su esfuerzo y la evolución de su pensamiento, elementos clave para una evaluación justa.

3.4.2. Diálogo pedagógico y retroalimentación personalizada: tejiendo el andamiaje del aprendizaje:

El corazón del rol del docente sensible es la retroalimentación. A diferencia de la calificación sumativa, que es un veredicto final, la retroalimentación en este contexto es un diálogo continuo, específico, oportuno y siempre orientado al crecimiento. Se abandona el lenguaje evaluativo genérico ("bien", "mal") para adoptar un lenguaje descriptivo que:

- Reconoce el esfuerzo y el progreso: "Veo cómo has logrado que los colores se mezclen para crear una sensación de calma."
- Se centra en aspectos específicos del proceso o el producto: "Me gustaría que exploraras cómo los diferentes grosores de línea podrían añadir más dinamismo a tu dibujo."

- Formula preguntas que invitan a la reflexión: "¿Qué emoción querías transmitir con ese movimiento y cómo podrías amplificarla?"
- Ofrece sugerencias constructivas y factibles: "Considera probar con diferentes texturas en esta sección para ver cómo afecta la luz."
- Establece metas claras para el futuro: "Para tu próximo trabajo, enfócate en desarrollar más la conexión entre tu música y la narrativa de tu danza."

Esta retroalimentación puede ser oral (en conversaciones individuales o grupales durante el proceso creativo) o escrita (en notas sobre el trabajo o en las propias rúbricas). El docente actúa como un andamiaje, proporcionando el apoyo necesario para que el estudiante construya su propio aprendizaje artístico, animándole a ser un agente activo en su propia mejora.

3.4.3. Creación de un clima de confianza: el aula como laboratorio creativo

Para que la evaluación formativa con rúbricas sensibles florezca, es indispensable que el docente cultive un *clima de aula seguro y de confianza*. Esto significa que el error no es penalizado, sino visto como una oportunidad valiosa para aprender y experimentar. Los estudiantes deben sentirse libres de explorar, de tomar riesgos artísticos y de mostrar su trabajo, incluso si no lo consideran "perfecto", sin temor a un juicio negativo. El docente es responsable de modelar esta actitud de apertura, de celebrar la diversidad de soluciones y de fomentar el respeto entre pares. Un ambiente donde la crítica es constructiva y el apoyo mutuo es la norma permite que la creatividad se desarrolle sin inhibiciones, y que la evaluación sea percibida como una ayuda, no como una amenaza.

3.4.4. La urgencia de la formación docente en evaluación sensible del arte:

La implementación exitosa de este paradigma evaluativo demanda una profunda transformación en la formación inicial y continua de los docentes de arte y educadores en general. No basta con proporcionarles las herramientas (las rúbricas); es esencial capacitarlos en la filosofía que las sustenta, en las habilidades de observación cualitativa, en el arte de la retroalimentación constructiva y en la gestión de un aula que fomente la confianza y la autoexpresión. El docente necesita comprender que su rol va más allá de enseñar una técnica; se trata de nutrir al artista que cada estudiante lleva dentro, acompañándolo en el complejo y gratificante viaje de la creación. Esto implica también un proceso de desaprendizaje de prácticas evaluativas arraigadas, para adoptar una postura más flexible, empática y, en última instancia, más eficaz.

Personalmente, he sido testigo y actor de este rol transformador. Ser un "docente acompañante sensible" significa, claro que sí, proporcionar una guía para avanzar, pero siempre sin limitar la creatividad. Es ponerse en los zapatos del artista y dejar volar la imaginación sin límites. Los retos han sido muchos, ciertamente, pero las satisfacciones son inmensas. Un recuerdo vívido es el de los montajes artísticos con niños de 4 o 5 años que debían hacer grandes presentaciones en un coliseo

lleno de padres, luces y música. El desafío era coordinar a 120 niños en escena para que bailaran solos, sin sus docentes como guía visual, realizando la coreografía sin equivocarse. Y si se equivocaban, la clave era reírse y continuar, porque eso también es parte de la presentación. Lograba que aprendieran jugando, que los cambios de figuras o desplazamientos se dieran con una señal auditiva especial, con un instrumento musical escogido que les 'soplara' a su oído y les avisara que debían cambiar de figura. ¡Todos lograban 'hablar' con el instrumento musical y lo seguían! Lograba que cada ensayo fuera un juego y lo disfrutaran al máximo, siempre pidiendo más. Lograr que cada vez que llegaba a clase, me recibieran con euforia, alegría y abrazos porque expresaban que era el mejor momento del día, un espacio donde eran libres, podían cantar, reírse, jugar, bailar y aprender a la vez. Puedo decir que lo logré muchas veces, y aprendí de ellos incalculables experiencias.

Igualmente, cuando permitía a mis adolescentes bailar libremente lo que les gustaba y los dejaba expresarse con su cuerpo, eran felices y me amaban por ser una "profe diferente". No había imposiciones, solo acuerdos mutuos. Dejaba fuera del salón las normas estrictas y las transformábamos en estrategias para lograr presentaciones propias y no impuestas. Ellos creaban sus propias coreografías con las pautas rítmicas que yo quería que bailaran, por ejemplo, una cumbia colombiana o una sevillana española, no lo sentían impuesto ni aburrido. Para evaluarlos, solo necesitaba observarlos en cada clase y ver que no querían irse cuando sonaba el timbre para el cambio de clase. Esa pasión, esa autenticidad y esa conexión son la verdadera medida del éxito.

4. Implicaciones pedagógicas y didácticas de la evaluación formativa con rúbricas sensibles

La adopción de la evaluación formativa mediada por rúbricas sensibles trasciende la mera modificación de un instrumento evaluativo; representa una transformación profunda en las prácticas pedagógicas y didácticas, con implicaciones significativas para todos los actores del proceso educativo. Este enfoque no solo optimiza la valoración del arte, sino que redefine la relación entre el docente y el estudiante, promoviendo un ambiente de aprendizaje más creativo, autónomo y significativo.

4.1. Impacto en el aprendizaje del estudiante: cultivando la creatividad y la confianza

El efecto más directo y valioso de una evaluación sensible se observa en el estudiante. Al cambiar el paradigma de un juicio final a un proceso de acompañamiento, se genera un impacto positivo que fortalece las competencias artísticas y socioemocionales:

- Fomento de la creatividad y la autoexpresión: Cuando la evaluación se centra en el proceso, la exploración y la intencionalidad, los estudiantes se sienten más seguros para arriesgarse, experimentar con ideas originales y expresar su individualidad. El miedo al "error" o a la "mala calificación" disminuye, liberando el potencial creativo y permitiendo que la autoexpresión fluya sin inhibiciones. Se valora el pensamiento divergente y las soluciones inesperadas, elementos esenciales para la innovación artística.

- Desarrollo de la autonomía y la metacognición: Al participar activamente en la autoevaluación y la coevaluación con las rúbricas sensibles, los estudiantes desarrollan una capacidad crítica para analizar su propio trabajo. Aprenden a identificar sus fortalezas, a reconocer áreas de mejora y a planificar los siguientes pasos en su proceso creativo. Esta habilidad metacognitiva es transferible a otros ámbitos de la vida, fomentando individuos más reflexivos y autorregulados.
- Aumento de la confianza y la motivación intrínseca: La retroalimentación descriptiva y constructiva, lejos de descalificar, celebra el progreso. Este reconocimiento del esfuerzo y los pequeños logros incrementa la confianza del estudiante en sus habilidades artísticas. La motivación deja de ser extrínseca (la nota) para convertirse en intrínseca (el placer de crear, el deseo de superarse, la satisfacción por el aprendizaje), consolidando un vínculo duradero con el arte.
- Comprensión profunda del proceso artístico: Al desglosar los criterios de manera cualitativa, las rúbricas sensibles ayudan a los estudiantes a entender mejor las complejidades del proceso artístico, desde la concepción de una idea hasta su materialización. Comprenden que el arte es un viaje de investigación, práctica y perfeccionamiento, no solo un acto de inspiración espontánea.

4.2. Desarrollo profesional docente: hacia un rol de pedagogos del arte transformadores

La implementación de rúbricas sensibles demanda y, a su vez, impulsa un significativo desarrollo profesional en los educadores. El docente que abraza esta metodología se ve retado a:

- Refinar habilidades de observación y análisis: Los docentes aprenden a mirar el arte de sus estudiantes con una nueva perspectiva, prestando atención a matices, procesos y significados que antes podían pasar desapercibidos. Desarrollan una capacidad de análisis más profunda y empática.
- Dominar la retroalimentación efectiva: Se capacitan en el "arte" de dar retroalimentación que sea clara, específica, no enjuiciadora y orientada a la acción. Esto implica aprender a equilibrar el reconocimiento de logros con la identificación de áreas de mejora, siempre con un tono de apoyo.
- Diseñar experiencias de aprendizaje significativas: Al entender mejor cómo evaluar el proceso, los docentes pueden diseñar actividades que fomenten la experimentación, la colaboración y la resolución creativa de problemas, transformando sus aulas en verdaderos laboratorios de creación.
- Cultivar una mentalidad de crecimiento: Adoptan una postura pedagógica que valora el progreso sobre la perfección, el esfuerzo sobre el talento innato, y la resiliencia sobre el miedo al fracaso. Esto les permite ser modelos para sus estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo.

- **Fortalecer la conexión interdisciplinaria:** Al enfocarse en el proceso creativo y las habilidades blandas, los docentes pueden establecer puentes entre el arte y otras disciplinas, demostrando su relevancia en el desarrollo de competencias transversales.

4.3. Contextos de aplicación: una metodología para todos los niveles educativos

Una de las implicaciones más relevantes de las rúbricas sensibles es su versatilidad y aplicabilidad en el vasto espectro educativo, desde la primera infancia hasta la formación universitaria y especializada. Esta adaptabilidad permite abordar el problema identificado en la introducción, donde la libertad creativa a menudo disminuye en niveles superiores:

- Educación inicial y preescolar: En estas etapas, donde la exploración sensorial, el juego libre y la expresión espontánea son fundamentales, las rúbricas sensibles permiten documentar y valorar los primeros acercamientos al arte. Criterios como la "curiosidad al explorar materiales", la "disposición a expresarse libremente" o la "interacción con el entorno sonoro/visual" pueden ser evaluados cualitativamente, sin imponer expectativas de producto final, consolidando una base sólida para el disfrute del arte.
- Educación primaria y secundaria: Aquí, las rúbricas sensibles se convierten en herramientas cruciales para contrarrestar la tendencia a priorizar lo académico por encima de lo artístico. Permiten seguir valorando el proceso creativo, la originalidad y la expresividad mientras se desarrollan habilidades técnicas. Los criterios se adaptan para incluir la complejidad creciente de las ideas, la investigación artística y la reflexión sobre el impacto cultural del arte. La retroalimentación constante ayuda a los estudiantes a mantener su conexión con el arte, incluso bajo la presión de otras materias.
- Niveles técnicos, universitarios, especializaciones, maestrías y doctorados: En la formación artística superior, las rúbricas sensibles adquieren una dimensión de sofisticación y rigor. Se utilizan para evaluar proyectos de investigación-creación, portafolios de obra, performance, tesis artísticas y propuestas innovadoras. Los criterios se vuelven más complejos, abarcando la originalidad conceptual, la maestría técnica al servicio de la expresión, la contextualización histórica y teórica, la capacidad de crítica y autocrítica, y el impacto de la obra en su campo. Aquí, la evaluación sensible apoya la emergencia de artistas-investigadores que no solo crean, sino que también reflexionan profundamente sobre su quehacer.

En conclusión, la implementación de la evaluación formativa con rúbricas sensibles no es solo una mejora metodológica; es una apuesta por una educación artística que respeta la dignidad del creador, potencia su talento y asegura que el arte sea una fuente inagotable de crecimiento y significado en todas las etapas de la vida académica y personal.

5. Conclusiones

El recorrido a través de la evaluación del arte en la educación ha revelado una tensión intrínseca entre la esencia libre y creativa de las expresiones artísticas y la necesidad de procesos evaluativos que guíen y documenten el aprendizaje. Se ha evidenciado cómo los modelos tradicionales, en su búsqueda de una objetividad inalcanzable, a menudo han operado como fuerzas restrictivas, minimizando la creatividad y desmotivando a los estudiantes a medida que avanzan en sus trayectorias educativas. Esta dicotomía, exacerbada por una presión hacia lo académico que suele relegar lo artístico, subraya la urgencia de una transformación en las prácticas pedagógicas.

La propuesta de la evaluación formativa mediada por rúbricas sensibles emerge no solo como una alternativa viable, sino como un imperativo pedagógico para la educación artística en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la formación superior. Estas rúbricas, a diferencia de sus contrapartes rígidas, se construyen sobre la flexibilidad, el énfasis en el proceso, el lenguaje cualitativo y la promoción de la metacognición. Son herramientas diseñadas para comprender la complejidad multidimensional del arte, valorando la originalidad, la exploración, la expresividad y la persistencia, elementos que son vitales para el desarrollo integral del artista y del ser humano.

La implementación exitosa de esta metodología descansa fundamentalmente en el rol transformador del docente, quien se convierte en un "acompañante sensible". Este rol exige una observación cualitativa profunda, una capacidad de retroalimentación constructiva y personalizada, y la habilidad para crear un clima de confianza donde la experimentación y el "error" sean oportunidades de aprendizaje. El docente no es un juez, sino un facilitador que anda el camino junto al estudiante, nutriendo su potencial y guiándolo hacia una comprensión más profunda de su propio quehacer artístico. Las anécdotas de niños en grandes montajes artísticos, coordinados por señales auditivas, y de adolescentes creando sus propias coreografías con libertad, son testimonio vivo de cómo este rol puede transformar el aprendizaje en pura alegría y autenticidad. Observarlos en clase y ver que no querían irse cuando sonaba el timbre para el cambio, esa es la verdadera evaluación, la que no necesita números.

Las implicaciones pedagógicas y didácticas de este enfoque son vastas y profundamente positivas. Para los estudiantes, significa un camino hacia una creatividad liberada, una mayor autonomía en su aprendizaje y un incremento significativo en su confianza y motivación intrínseca por el arte. Para los docentes, representa una oportunidad de desarrollo profesional que refina sus habilidades pedagógicas y su comprensión del proceso creativo. Y para el sistema educativo en su conjunto, ofrece una vía para honrar la educación artística en su justa medida, asegurando que el arte sea valorado y fomentado a lo largo de toda la trayectoria académica, contrarrestando la tendencia a priorizar excesivamente otras áreas.

En definitiva, "Evaluar el Arte sin Destruirlo" no es solo un lema, sino una filosofía educativa que, materializada

a través de las rúbricas sensibles y una práctica docente consciente, permite que la llama de la creatividad no solo se mantenga encendida, sino que brille con más fuerza. Al adoptar este paradigma, la educación puede asegurar que el arte siga siendo una fuente inagotable de expresión, innovación y crecimiento humano, formando individuos íntegros capaces de pensar, sentir y transformar el mundo a través de su propia voz artística.

6. Referencias bibliográficas (sin cambios)

Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). Macmillan.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Lineamientos pedagógicos para la educación inicial*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Orientaciones pedagógicas para la evaluación en el aula*. MEN.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129–144.

Piaget, J. (1970). *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. Viking Press.

Quiroga S., L. P. (2023). *Evaluar el Arte sin Destruirlo: Criterios y Rúbricas Sensibles para Docentes de Arte*. [Editorial/Publicación propia].

Read, H. (1943). *Education Through Art*. Pantheon Books.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment FOR learning*. Pearson.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Páginas de Cultura • agosto • pp. 65-87
ISSN 2027-3789





El arte público como dispositivo para modular lo artificial

Public Art as a Device to Modulate the Artificial

José Camilo Palacio Constain
jose.palacio@iuipc.edu.co
Institución Universitaria de las Culturas y las Artes Populares

Cómo citar / *How to cite*
Palacios Constain, J. C. (2025). El Arte Público como dispositivo para modular lo artificial. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 89-117.

Resumen

Esta investigación explora, desde una dimensión heurística filosófica, cómo los campos de la ciencia y la tecnología han contribuido al desarrollo de procesos artísticos que incorporan espacios de relación entre lo vivo y lo artificial en la esfera del arte público. A través de este enfoque se evidencian estructuras, formas, materiales y funciones inesperadas que surgen en prácticas artísticas que imaginan y configuran territorios habitables alternativos. Dichos territorios emergen de la interacción entre humanos, no humanos, organismos modificados, sistemas semivivos, entidades maquínicas y dispositivos computacionales. En este contexto, los denominados paisajes artificiales aparecen como escenarios en los que se producen nuevas formas de relación y producción. Aunque este concepto no constituye el eje central de esta investigación, se reconoce su valor como parte del marco conceptual desde el cual se comprende la interacción entre arte, tecnología y vida. A partir de lo anterior, se formula la pregunta de investigación:

¿Cómo han contribuido los campos de la ciencia y la tecnología al desarrollo de procesos artísticos que incorporan espacios de relación entre lo vivo y lo artificial en el arte público?

Palabras clave: Arte público, ciencia, tecnología, dispositivo, modulación.

Abstract

This research explores, from a philosophical heuristic perspective, how the fields of science and technology have contributed to the development of artistic processes that incorporate spaces of interaction between the living and the artificial in the sphere of public art. Through this approach, unexpected structures, forms, materials, and functions emerge in artistic practices that imagine and configure alternative habitable territories. These territories arise from the interaction between humans, non-humans, modified organisms, semi-living systems, machine entities, and computational devices. In this context, so-called artificial landscapes appear as settings in which new forms of relationship and production are produced. Although this concept is not the central focus of this research, its value is recognized as part of the conceptual framework from which the interaction between art, technology, and life is understood. Based on the above, the research question is formulated:

How have the fields of science and technology contributed to the development of artistic processes that incorporate spaces of interaction between the living and the artificial in public art?

Keywords: *Public art, science, technology, device, modulation.*

Introducción

> *"Existen teorías que consideran que la evolución por selección natural ha terminado, ésta sería una idea para continuar la evolución por selección artificial. Se trata de cómo avanza la vida biológica a través de procesos tecnológicos, de ir de la bioevolución a la tecnoevolución"*
>
> (García, 2021, p. 53).

Esta investigación[2] explora, desde una dimensión heurística filosófica[3], cómo los campos de la ciencia y la tecnología han contribuido al desarrollo de procesos artísticos que incorporan espacios de relación entre lo vivo y lo artificial en la esfera del arte público. A través de este enfoque se evidencian estructuras, formas, materiales y funciones inesperadas que surgen en prácticas artísticas que imaginan y configuran territorios habitables alternativos. Dichos territorios emergen de la interacción entre humanos, no humanos, organismos modificados, sistemas semivivos, entidades maquínicas y dispositivos computacionales.

En este contexto, los denominados paisajes artificiales aparecen como escenarios en los que se producen nuevas formas de relación y producción. Aunque este concepto no constituye el eje central de esta investigación, se reconoce su valor como parte del marco conceptual desde el cual se comprende la interacción entre arte, tecnología y vida.

A partir de lo anterior, se formula la pregunta de investigación:

¿Cómo han contribuido los campos de la ciencia y la tecnología al desarrollo de procesos artísticos que incorporan espacios de relación entre lo vivo y lo artificial en el arte público?

Esta pregunta da paso a una revisión crítica sobre algunas formas de representación mediadas por el arte, la ciencia y la tecnología, permitiendo observar cómo estos campos de conocimiento han configurado nuevas prácticas artísticas en el ámbito público, caracterizadas por la modulación de lo artificial en sus dimensiones estéticas, biológicas y computacionales.

El desarrollo de la investigación comienza con una revisión conceptual del término paisajes artificiales, para luego establecer el papel del arte público como espacio de creación de territorios habitables alternativos. En este marco, en un intento de caracterización, se identifican cuatro métodos de desarrollo artístico, los cuales constituyen la estructura metodológica y conceptual del documento:

1) Instalaciones cinéticas interactivas

2) Arquitectura generativa

3) Visualización de datos generativa

4) Bioarte sintético

[2] Esta investigación es una adaptación del proyecto de tesis titulado *Paisajes artificiales en el campo del arte público*, desarrollado por el autor en el marco de la Maestría en Artes HES-SO en Diseño, con especialización en Diseño de Medios, en la HEAD – Ginebra (Haute école d'art et de design).

[3] La *heurística filosófica* se refiere a un enfoque exploratorio dentro de la filosofía que permite generar nuevas preguntas, interpretaciones o rutas de pensamiento, más que ofrecer soluciones cerradas. En el contexto investigativo, actúa como una herramienta conceptual para descubrir sentidos emergentes, examinar problemas complejos o abrir posibilidades de conocimiento que aún no han sido completamente sistematizadas o resueltas.

Estos métodos permiten observar cómo las formas de representación se manifiestan a través de procesos técnico-estéticos que operan entre el movimiento, lo algorítmico y la síntesis biológica.

Posteriormente, se analizan diversos referentes y casos de estudio de artistas a) emergentes, b) establecidos y c) pioneros, cuyas obras se desarrollan en los campos del arte, el diseño, la ciencia y la tecnología. Estos casos ofrecen el material necesario para reflexionar sobre la morfología, las funciones y las dinámicas simbólicas de diversos procesos artísticos analizados en el marco de estos temas de estudio:

- Los primeros pasos hacia la morfología de lo artificial en el arte público,
- Estructuras arquitectónicas generativas que emergen entre el caos y el orden,
- Paisajes artificiales generados a partir de la síntesis de información,
- El bioarte como campo de creación de sistemas de vida alternativos.

El cuerpo de este análisis configura la columna vertebral de la investigación, con el objetivo de contribuir a una comprensión más amplia de las formas en que lo artificial se modula y se representa en la esfera del arte público.

Para abordar este proceso investigativo, en un sentido preparatorio, se aplicó una metodología de investigación de campo basada en la observación directa de obras de arte en contextos de arte público. Estas piezas fueron interpretadas desde dimensiones creativas como lo sublime, lo poético, lo político y lo estético.

A partir de este enfoque metodológico, y con los resultados y conclusiones de esta investigación, se espera generar una mejor comprensión, y apertura estética hacia lo que podría denominarse una ecología de lo artificial; por lo tanto, se espera que esta disertación pueda abrir nuevas perspectivas para la creación emergente, orientándola hacia el diseño de territorios postantropocéntricos[4] que reconfiguren y cuestionen las relaciones actuales entre lo natural y lo artificial.

En este sentido, *"Rebasar las condiciones vitruvianas[5], que excluyen otras formas de vida, incluyendo la vida no humana y las tecnologías vivas en general"* (García, Bernal & García, 2018, p. 5), se convierte en un horizonte esencial de esta investigación.

Paisajes artificiales

El concepto de paisajes artificiales tiene sus orígenes en un conjunto de imágenes, símbolos, ideas y creencias que configuran el imaginario colectivo de la cultura occidental en torno a posibles realidades y futuros. Estas

[4] El término *postantropocéntrico* hace referencia a una corriente de pensamiento que cuestiona la centralidad del ser humano como medida de todas las cosas. Propone una visión más amplia y relacional, en la que los humanos coexisten en redes complejas con otras formas de vida, entidades no humanas, tecnologías y ecologías. Esta perspectiva busca superar el paradigma antropocéntrico para reconocer la agencia de lo no humano en la configuración del mundo.

[5] El concepto vitruviano proviene del *Hombre de Vitruvio*, un famoso dibujo realizado por el genio renacentista Leonardo da Vinci alrededor del año 1490. Este dibujo muestra un hombre que encaja perfectamente en un círculo y un cuadrado, lo que sugiere una relación ideal entre las proporciones humanas y las formas geométricas.

representaciones, tanto reales como imaginarias, han sido plasmadas a lo largo del tiempo mediante expresiones artísticas como el cine, la literatura, la música y las artes visuales. A través de estos lenguajes, se han delineado progresivamente las nociones e interpretaciones que hoy permiten comprender la construcción híbrida y compleja de los paisajes artificiales.

Obras como Metrópolis (1927) de Fritz Lang, con su escenografía distópica que evidencia la fractura entre clases sociales, o novelas ciberpunk como Neuromancer (1984) de William Gibson —reconocida por introducir el término "ciberespacio" y por explorar la interacción entre humanos y tecnología— constituyen ejemplos emblemáticos de esta configuración imaginaria. En esta misma línea, destacan las ilustraciones de Arzach (1975) de Moebius (Jean Giraud), publicadas en la revista Métal Hurlant, que representan territorios áridos, surrealistas y tecnológicamente intervenidos, donde lo biológico y lo artificial coexisten en equilibrio visual y simbólico. Estas producciones artísticas no solo han influido en la manera en que se concibe la relación entre tecnología y humanidad, sino que han contribuido activamente a la creación de escenarios de lo que podría denominarse postnaturaleza[6].



Figura 1. *Moebius (Jean Giraud). (1975). Arzach. Publicado originalmente en la revista Métal Hurlant. Recuperado de https://www.moebius.fr/*

En este sentido, los paisajes artificiales no deben entenderse únicamente como entornos ficcionales o distópicos, sino como espacios construidos que emergen de una interrelación compleja entre naturaleza y tecnología. Esta condición híbrida ha sido estudiada desde diversos enfoques transdisciplinares, que incluyen el arte, el diseño, la arquitectura, la estética, la geografía, las ciencias sociales, la ecología y la computación. Estas áreas han ofrecido distintas lecturas sobre los efectos inesperados que surgen cuando lo natural y lo artificial se entrelazan y se reconfiguran mutuamente.

Una referencia significativa sobre cómo estas relaciones se traducen en producción artística contemporánea es el caso de la residencia Suratómica (2019), realizada en el CERN (Conseil Eu ropéen pour la Recherche Nucléaire - Organización Europea para la

[6] El término *postnaturaleza* se refiere a una condición en la que la naturaleza ha sido profundamente transformada por la acción humana y las tecnologías contemporáneas, dando lugar a nuevas formas de relación entre lo natural y lo artificial. Esta perspectiva, vinculada a los debates filosóficos y ecológicos actuales, sugiere que ya no es posible pensar en una naturaleza "pura" o intacta, sino en entornos híbridos, modulados por procesos como la ingeniería genética, la intervención en ecosistemas y el desarrollo de tecnologías que reconfiguran la vida y el paisaje.

Investigación Nuclear). Este proyecto reunió a artistas colombianos y creadores internacionales de distintas disciplinas, junto con científicos, ingenieros e investigadores, en una experiencia colaborativa que articuló arte, ciencia y tecnología. En alianza con iniciativas como Cuántico, art@ CMS y Mutante, se generó una serie de propuestas artísticas que abordaron temas como la materia, la visualización de datos, la poética del universo y las dimensiones políticas de la ciencia.

A partir de este tipo de iniciativas, puede entenderse que los paisajes artificiales son construcciones que resultan de procesos de transformación profunda, impulsados por el desarrollo científico y tecnológico. Estas transformaciones permiten la emergencia de entidades, formas y estructuras que ya no responden a las lógicas tradicionales de lo natural. Por el contrario, estos paisajes emergen de lo que algunos teóricos han denominado la tecnosfera[7], es decir, el dominio de existencia artificial creado por los humanos a través de máquinas, datos, algoritmos y estructuras tecnológicas. Esta tecnosfera se contrapone a la biosfera, entendida como el entorno natural y biológico del que forma parte la vida orgánica. Cuando un paisaje deja de responder a las dinámicas ecológicas naturales y pasa a estructurarse en función de componentes técnicos, digitales o sintéticos, adquiere el carácter de artificial.

Desde esta perspectiva, los paisajes artificiales pueden definirse como escenarios construidos que emergen de la intervención humana mediante procesos técnicos, científicos y tecnológicos, que modifican el entorno en su estructura, función o percepción. No se trata simplemente de paisajes intervenidos, sino de configuraciones que representan nuevas formas de existencia, muchas veces desvinculadas del orden natural tradicional.

Como lo plantean *García, Bernal y García*:

> *"Los paisajes artificiales permiten intervenir distintos contextos culturales, promover la acción ciudadana, trabajar a escalas microbianas, revelar nuevas perspectivas artísticas, impulsar la transformación del espacio público y pensar futuros en donde la vida no solo es posible, sino que es deseable e inesperada"*. (García, Bernal y García, 2018).

Arte público: un espacio para el desarrollo de territorios habitables alternativos

El arte público ha sido tradicionalmente definido como una manifestación artística situada en espacios accesibles a la ciudadanía, que en muchos casos busca la transformación social, la inclusión o la emancipación de las comunidades a través de intervenciones directas en el entorno urbano. Estas intervenciones están pensadas para ser comprendidas y vividas por públicos diversos, independientemente de su formación artística o estatus

[7] El término *tecnosfera* designa el conjunto de entornos, sistemas, infraestructuras y objetos artificiales creados por la acción humana, que conforman una capa o esfera de existencia sobre el planeta. Se trata de una noción que contrasta con la *biosfera*, ya que mientras esta última agrupa los sistemas biológicos y naturales, la tecnosfera abarca todo lo que ha sido generado por medios tecnológicos: desde redes digitales, ciudades, residuos industriales y dispositivos computacionales, hasta las estructuras simbólicas que sostienen el mundo artificial. Su existencia evidencia el impacto creciente de lo humano-tecnológico en la configuración del entorno y en la vida misma.

social. En este sentido, el arte público no solo se inserta en el paisaje urbano y la arquitectura, sino que también se entrelaza con las dinámicas sociales que los habitan.

Sin embargo, esta definición permanece incompleta. Las prácticas contemporáneas de arte público han ampliado su alcance más allá de los límites físicos y simbólicos del espacio urbano tradicional. Hoy en día, muchas intervenciones desdibujan las fronteras entre lo arquitectónico y lo abierto, entre lo natural y lo artificial, e incluso entre lo humano y lo no humano. En estos nuevos escenarios, ya no solo interactúan las personas, sino también animales, organismos semivivos, sistemas computacionales y dispositivos tecnológicos, que forman parte activa de estas ecologías expandidas. El arte público, en este contexto, puede entenderse como un dispositivo para modular lo artificial, generando espacios de relación sensibles que contribuyen a la emergencia de territorios habitables alternativos.

Un ejemplo clave que ilustra esta ampliación conceptual es la obra *Life* (2021), del artista establecido islandés-danés Olafur Eliasson, presentada en la Fundación Beyeler. Esta intervención constituye el primer caso de estudio en esta investigación, ya que plantea una forma expandida de arte público en la que las barreras arquitectónicas tradicionales se disuelven para dar lugar a un ecosistema sensorial compartido entre múltiples formas de vida. Eliasson eliminó los vidrios que normalmente encerraban el edificio del museo, permitiendo la entrada libre del entorno exterior, y transformó el espacio interior en un paisaje acuático continuo, atravesado por luz natural, vegetación flotante y microorganismos. La obra se inspira en las ideas de la antropóloga Natasha Myers, quien propone "vegetalizar" nuestros sentidos como una forma de reconectar con las plantas y cuestionar la hegemonía humana sobre la naturaleza. Su planteamiento —de carácter postantropocéntrico— aboga por el surgimiento del plantroposceno, una nueva era donde las plantas, más que simples recursos biológicos, son reconocidas como agentes que hicieron posible la habitabilidad del planeta.



Figura 2. *Eliasson, O. (2021). Life [Instalación de arte público]. Fundación Beyeler, Riehen, Suiza. Recuperado de https://olafureliasson.net/exhibition/life-2021/*

Life estuvo abierta las veinticuatro horas del día, permitiendo que el público se sumergiera en un entorno vivo en constante transformación. El paisaje se componía de un estanque artificial teñido con uranina[8], poblado

[8] La *uranina*, también conocida como fluoresceína sódica, es un compuesto orgánico que se utiliza comúnmente como colorante fluorescente. Al disolverse en agua, adquiere una tonalidad verde brillante bajo luz natural y emite una luminiscencia intensa bajo luz ultravioleta.

por especies acuáticas como helechos flotantes y nenúfares enanos, y atravesado por pasarelas de madera que guiaban a los visitantes a través de una experiencia multisensorial. Los sonidos ambientales del lugar —desde insectos hasta el tráfico— y los reflejos del agua que cambiaban con la luz del día y la noche, hacían del visitante un coproductor de la obra, reflejado y absorbido por el entorno. En esta experiencia inmersiva, el visitante accede a una forma compleja de paisaje natural y cultural[9], en la que las dimensiones biológicas, arquitectónicas y simbólicas del entorno se entrelazan en una experiencia sensorial y crítica.

En este sentido, la obra de Eliasson activa una ecología relacional en la que convergen lo humano, lo vegetal, lo acuático, lo tecnológico y lo artificial. Al desdibujar las fronteras entre interior y exterior, entre sujeto y objeto, entre organismo y máquina, *Life* materializa un territorio postnatural donde la interacción entre agentes diversos genera una experiencia expandida del arte público. Esto se conecta directamente con la noción de paisajes artificiales desarrollada previamente, en tanto que esta obra propone una modulación activa del entorno a través de medios tecnológicos, biológicos y estéticos, configurando un paisaje transitorio y compartido.

La intervención también pone en evidencia el potencial del arte público como vehículo de transformación cultural, más allá de la simple ornamentación del espacio urbano. Su capacidad para atraer a públicos diversos, fuera de los circuitos convencionales de museos y galerías, convierte estas intervenciones en plataformas de diálogo y encuentro. Al propiciar relaciones entre lo natural y lo artificial, lo vivo y lo computacional, el arte público contemporáneo deja de ser solamente una expresión artística situada en lo común, para convertirse en un territorio de reflexión sobre futuros posibles.

Así, algunas expresiones de arte público se convierten en espacios donde lo natural y lo artificial no solo coexisten, sino que fusionan sus límites, generando experiencias que reflexionan sobre lo semivivo, lo ecológico, lo simbólico y lo tecnológicamente mediado. En ellas, la narrativa de lo sublime se activa como experiencia estética y especulativa, abriendo la posibilidad de imaginar otros mundos posibles.

Lenguajes de lo artificial: estrategias de representación en el arte público

Las prácticas artísticas contemporáneas, especialmente en el campo del arte público, han ampliado significativamente sus lenguajes de representación mediante el uso de metodologías provenientes de la ciencia y la tecnología. Estas expresiones ya no se limitan a ocupar espacios urbanos, sino que construyen territorios de relación entre lo vivo, lo computacional y lo artificial. Desde escalas macro —como la percepción del universo desde una estación espacial— hasta niveles

[9] El concepto de *paisaje natural y cultural* se refiere a espacios que integran elementos físicos del entorno natural con las huellas materiales e inmateriales de las culturas humanas que lo habitan o transforman. Esta noción reconoce que todo paisaje es, en cierto grado, una construcción cultural, ya que refleja prácticas, valores y modos de relación con la naturaleza. En el contexto del arte contemporáneo, este término permite analizar cómo las intervenciones artísticas configuran territorios híbridos que combinan lo ecológico, lo simbólico y lo tecnológico.

micro —como la manipulación genética en laboratorios de bioarte—, los artistas han desarrollado estrategias para imaginar, construir y activar entornos que expanden los límites del espacio público tradicional.

Un ejemplo elocuente de esta expansión es la obra Telescopio interior (2017) de Eduardo Kac, concebida para realizarse en gravedad cero, a bordo de la Estación Espacial Internacional (ISS). En esta propuesta, el espacio expositivo ya no es una galería o una plaza, sino el propio paisaje orbital —un entorno artificial— que, al ser habitado por el objeto artístico, adquiere una dimensión poética y filosófica. La obra dialoga con la posición del ser humano en el universo y nos invita a repensar las nociones de escala, observación y hábitat más allá del planeta Tierra.

En el extremo opuesto de la escala —en lo micro— se encuentra Génesis (1998–1999), también de Kac. Esta obra de arte transgénico propone una intervención simbólica y biológica mediante la creación de un "gen de artista", generado a partir de la traducción de una frase del libro bíblico del Génesis al código Morse y luego al código genético:

> "*Que el hombre tenga dominio sobre los peces del mar, y sobre las aves del cielo, y sobre todo ser viviente que se mueve sobre la tierra*".

La inserción de este gen en bacterias que emiten luz cian y amarilla bajo luz ultravioleta introduce al espectador en una experiencia de observación en tiempo real, mediante placas de Petri y cámaras de alta resolución. En este

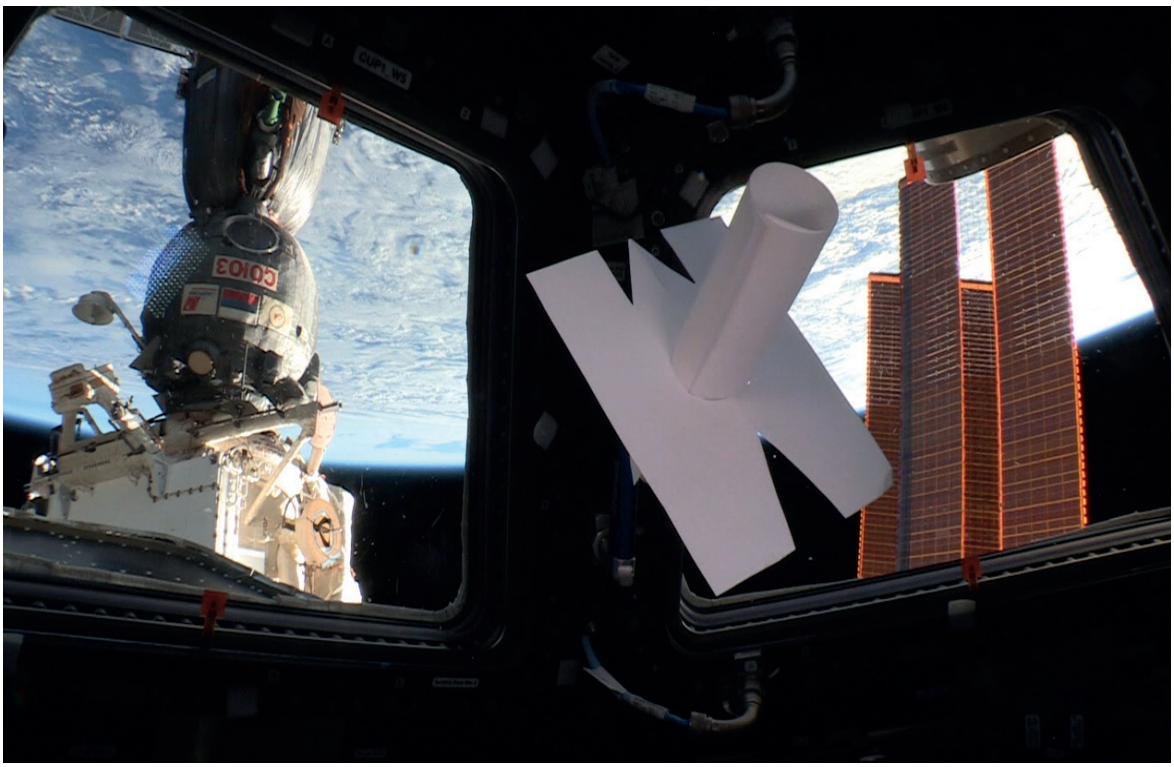


Figura 3. *Kac, E. (2017). Inner Telescope [Instalación de arte espacial]. Estación Espacial Internacional (ISS). Recuperado de https://www.ekac.org/inner_telescope-essay.html*

contexto, el arte público no solo se manifiesta en el espacio físico, sino que se extiende hacia sistemas vivos modificados, visibles al espectador como experiencias compartidas de reflexión bioética y tecnológica.

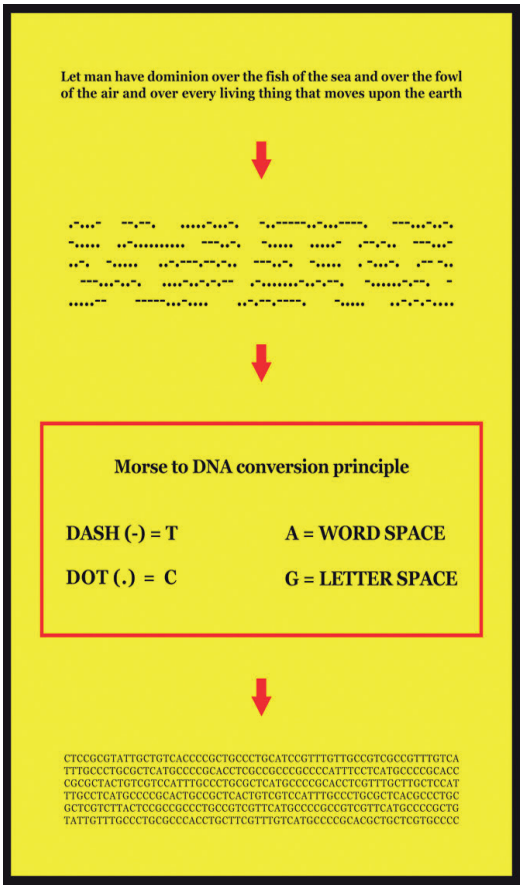


Figura 4. *Kac, E. (1998–1999). Genesis [Bioarte]. Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), Valencia, España. Recuperado de https://www.ekac.org/genesis-info.html*

Estas obras no se presentan como simples ilustraciones de tecnología, sino como dispositivos críticos y especulativos que activan nuevos modos de interacción social y ecológica. Sus formas de representación apelan tanto a lo visual como a lo performativo, desafiando los límites del cuerpo, del objeto y del paisaje. En esta dirección, otros artistas han recurrido a procesos generativos basados en algoritmos y modelos computacionales autónomos. Tal es el caso de Impossible Architecture (2018) de Anders Hoff (Inconvergent), donde la estructura del dibujo arquitectónico no se define por la intención directa del artista, sino por extrusiones recursivas diseñadas para producir variaciones estructurales que simulan planos posibles de espacios habitables.

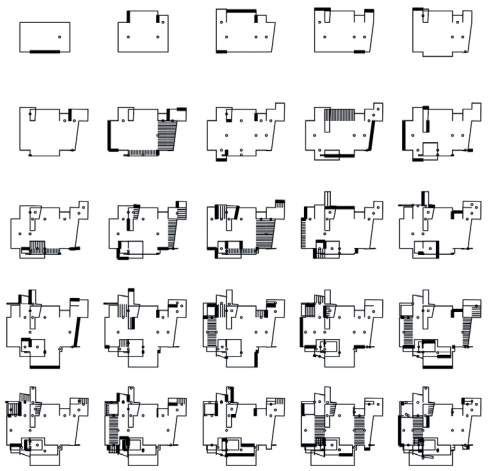


Figura 5. *Hoff, A. (2018). Impossible Architecture [Arte generativo]. Plataforma web JS. Recuperado de https://inconvergent.net/2018/impossible-architecture/*

Del mismo modo, Colourfield (2010) de Jon McCormack configura un ecosistema digital en el que agentes de color simulan ciclos de adaptación y supervivencia. Los colores evolucionan mediante procesos de realimentación algorítmica, generando patrones visuales cambiantes que evocan la dinámica propia de la vida natural. Aunque este entorno es virtual, su capacidad para representar relaciones ecológicas, dependencia mutua y transformación lo vincula con la lógica de lo público:

abierta, accesible e interactiva. Esta obra, al igual que la de Hoff, ha sido presentada en espacios de circulación pública, donde el acceso libre al contenido visual y conceptual transforma su recepción en una experiencia compartida y situada.

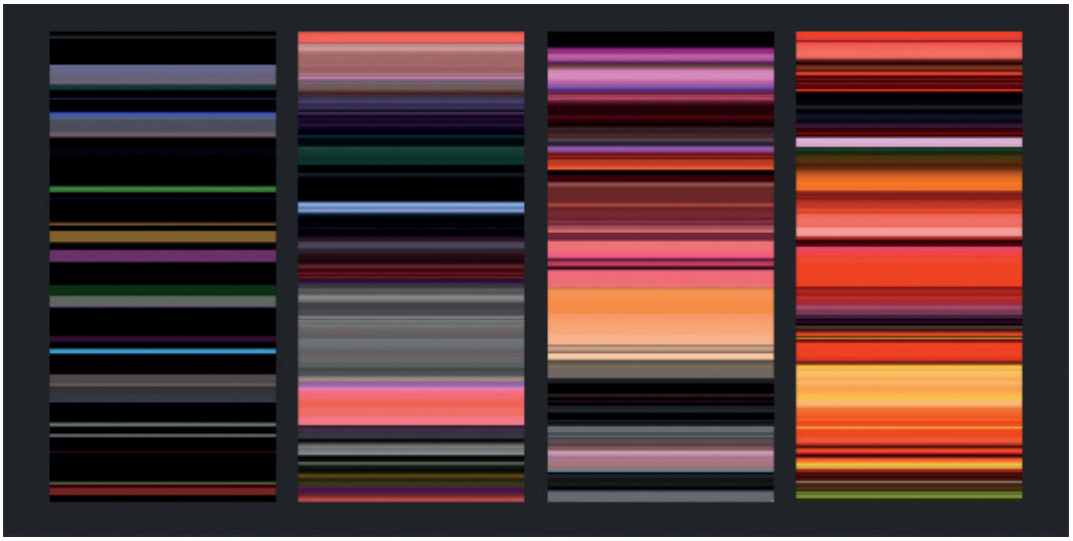


Figura 6. *McCormack, J. (2010). Colourfield [Arte generativo]. Ecosistema de software. Recuperado de https://jonmccormack.info/project/colourfield-lux*

A diferencia de estas estrategias generativas, el diseño paramétrico se basa en la manipulación de variables precisas que afectan la geometría, estructura y comportamiento de las formas. Un ejemplo de esta metodología es la instalación arquitectónica Pillar of Dreams (2019), del estudio Marc Fornes / Theverymany, ubicada en el Valerie C. Woodard Center (Charlotte, EE. UU.). Esta obra se articula como una ágora pública compuesta por estructuras porosas de aluminio de 3 mm, diseñadas para ser recorridas, no contempladas. El tránsito del cuerpo transforma la percepción del espacio y activa la experiencia estética, situando nuevamente al arte público como experiencia vivencial en contextos no convencionales.

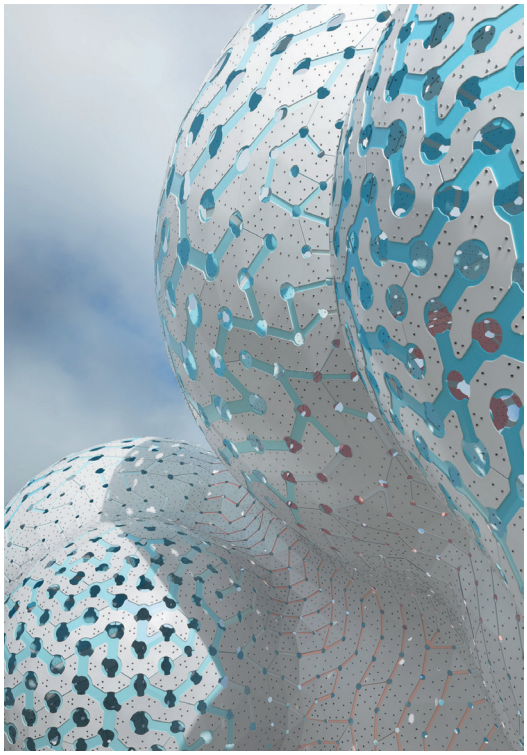


Figura 7. *Fornes, M. (2019). Pillar of Dreams [Arquitectura paramétrica]. Charlotte, Carolina del Norte, Estados Unidos. Recuperado de https://theverymany.com/pillars-of-dreams*

Otra vía de representación emerge en la arquitectura biomórfica o biomimética, que toma como referencia las estrategias formales y funcionales de la naturaleza. En este enfoque, la tecnología se alía con la biología para crear estructuras que no imitan, sino que aprenden de lo natural. Ejemplo de ello es el puente Kusugibashi (2022), del estudio Kengo Kuma & Associates, una intervención que reinterpreta la morfología de los cipreses para integrarse estéticamente al entorno montañoso de Osogoe, Japón. De modo similar, el Museo de Arquitectura Toyo Ito (2011) en Imabari (Ehime, Japón) emplea estructuras inspiradas en formaciones rocosas, fusionando hormigón armado y acero en una envolvente que se disuelve visualmente en el paisaje costero.



Figura 8. *Kuma, K. & Associates (KKAA). (2022). Kusugibashi Bridge [Arquitectura biomórfica]. Iwakuni, Japón. Recuperado de https://kkaa.co.jp/en/project/kusugibashi/*

Estos ejemplos, aunque diversos en forma y escala, comparten una misma intención: activar el espacio público como escenario de pensamiento, relación y transformación. Si bien todos responden a formas de construcción de paisajes artificiales, su relevancia reside en las estrategias que despliegan para representar nuevas formas de vida, interacción y habitabilidad.

Tal como afirman García, Bernal y García:

> *"Los paisajes artificiales han alcanzado un estadio para construir una teoría cruzada sobre las ecologías, en relación con aspectos como la virtualidad, la tecnología, la ciencia, el arte y las formas de relación con los humanos y no humanos. La distinción entre habitante y paisaje se pierde, de manera a intercambiar los roles, permitir la hibridación y hacer crecer otras posibilidades creativas"* (García, Bernal y García, 2018, p. 10).

En suma, las representaciones artísticas analizadas en este apartado revelan que el arte público contemporáneo opera como una plataforma de especulación y experimentación, donde las tecnologías de visualización, diseño y simulación permiten imaginar nuevos territorios habitables alternativos. En estas propuestas, lo público no es únicamente lo que está "afuera" o lo que pertenece a todos, sino aquello que convoca, afecta y transforma las relaciones entre cuerpos, materiales y sistemas.

Por ello, los lenguajes de lo artificial descritos aquí anticipan en un intento de caracterización, los métodos de desarrollo artístico que constituyen la estructura metodológica de esta investigación: 1) Instalaciones cinéticas interactivas, 2) arquitectura generativa, 3) visualización de datos generativa y 4) bioarte sintético. Cada una de estas categorías será analizada en las siguientes secciones, como herramientas conceptuales y técnicas que permiten comprender cómo el arte público modula activamente lo artificial en escenarios expandidos de relación.

Instalaciones cinéticas interactivas

Las instalaciones cinéticas interactivas son obras compuestas por elementos móviles que integran principios de ingeniería mecánica, electrónica, programación e informática, combinados con componentes sensoriales como luces, sonidos, fluidos, proyecciones o superficies táctiles. A diferencia del arte cinético convencional —concebido principalmente para ser observado—, estas instalaciones se articulan como sistemas abiertos en los que el movimiento y la interacción del público son fundamentales. El espectador deja de ser un observador pasivo para convertirse en coproductor de la obra, afectando en tiempo real su comportamiento y resultado perceptivo.

Este tipo de experiencias transforma el espacio público en un entorno relacional y sensible, modulando paisajes artificiales que operan como territorios de interacción entre lo humano y lo no humano. La instalación Rain Room (2012), del colectivo Random International, constituye un referente clave. Exhibida en el Barbican Centre de Londres, la obra presenta un ecosistema artificial atmosférico compuesto por vigas de acero, válvulas solenoides[10], sensores de movimiento, cámaras 3D y un sofisticado sistema de gestión hídrica. Gracias a este ensamblaje técnico, los visitantes pueden caminar por un aguacero sin

[10] Una *válvula solenoide* es un dispositivo electromagnético que regula el flujo de un fluido, como líquidos o gases, a través de un conducto. Está compuesta por una bobina y un émbolo móvil (pistón o diafragma) que, cuando se activa mediante una corriente eléctrica, abre o cierra el paso del fluido.

mojarse, pues la lluvia se interrumpe automáticamente a su paso. Si bien el sonido y el olor del agua son intensos, el tacto permanece ausente, generando una ilusión envolvente en la que el espectador experimenta una fisura entre lo real y lo simulado.

Rain Room propone un entorno híbrido donde la naturaleza es recreada artificialmente mediante procesos computacionales y de automatización, evidenciando cómo la tecnología interviene en la percepción del entorno. Este tipo de instalación activa una reflexión crítica sobre los modos de habitar, percibir y controlar lo atmosférico, evidenciando una tendencia de las artes contemporáneas a modelar espacios de relación sensibles, especulativos y artificiales.

Así, las instalaciones cinéticas interactivas constituyen un primer acercamiento formal y conceptual a la morfología de lo artificial en el campo del arte público, permitiendo visualizar las posibilidades estéticas, materiales y tecnológicas de entornos postnaturales.

Los primeros pasos hacia la morfología de lo artificial en el arte público

Los paisajes artificiales en el arte público no solo se construyen desde su dimensión simbólica o representacional, sino también a partir de su presencia material, su comportamiento dinámico y su respuesta sensorial. Comprender la morfología de lo artificial implica estudiar cómo se configuran visual, estructural y funcionalmente estos territorios postnaturales, donde convergen componentes técnicos, materia orgánica, estructuras digitales y formas de existencia híbrida. Esta morfología no responde a los cánones clásicos de simetría, proporción o armonía, sino a nuevas lógicas algorítmicas, mecánicas y biointeractivas, propias de la tecnosfera contemporánea.

En el contexto del arte público, estas exploraciones morfológicas se desarrollan mediante instalaciones que transforman el espacio compartido en escenarios activos de relación entre cuerpos, sistemas y materialidades. En este sentido, la obra Bionic Bloom (2020) del artista Dennis Fabian Peter (Non-Linear) resulta ejemplar. Se trata de una instalación cinética interactiva que emula floraciones artificiales cuyos movimientos son activados por los gestos del público. Cada flor está equipada con servomotores, engranajes radiales y lineales, lo que permite una rotación simultánea de 180 grados en sus pétalos. La captura de movimiento se realiza mediante una cámara Kinect[11], mientras que la estructura formal de cada elemento fue desarrollada mediante algoritmos generativos en el entorno de programación visual Grasshopper[12]. Esta convergencia

[11] *Kinect* es un sensor de movimiento desarrollado por Microsoft que permite la captura de datos espaciales, gestuales y de profundidad en tiempo real, mediante cámaras RGB, sensores infrarrojos y micrófonos integrados. Fue originalmente diseñado para la consola Xbox, pero ha sido ampliamente utilizado en arte interactivo, diseño computacional y proyectos de realidad aumentada.

[12] *Grasshopper* es un entorno de programación visual utilizado como complemento para el programa de modelado 3D *Rhinoceros*. En este entorno, los algoritmos son conjuntos de operaciones representadas visualmente que permiten a los diseñadores explorar y manipular datos para crear modelos paramétricos y formas complejas en el diseño 3D.

entre sensores, componentes mecánicos y código produce una biología aumentada, en la que lo natural es reconfigurado a través de la máquina.



Figura 9. *Peter, D. F. (Non-Linear). (2020). Bionic Bloom [Instalación cinética interactiva]. Crescent School of Architecture, Chennai, India. Recuperado de https://non-linear.in/Work/Bionic_bloom.html*

Bionic Bloom establece así una correspondencia entre lo vivo y lo artificial, construyendo un paisaje artificial sensible en el que el público no es espectador pasivo, sino agente activador. Esta lógica se alinea con el planteamiento central de esta investigación: entender el arte público como un dispositivo para modular lo artificial, generando territorios habitables alternativos donde coexisten formas técnicas, ecológicas y emocionales.

La relación entre movimiento, percepción y estructura también se hace evidente en Wooden Mirror (1999) de Daniel Rozin, una pieza pionera en el uso de interfaces mecánicas que transforma una superficie de madera en un espejo animado. Mediante el uso de la tecnología Flip-Dot[13], el dispositivo reconfigura la imagen del espectador a partir de sus movimientos, convirtiendo la superficie en una membrana perceptiva que responde a la presencia humana. Aunque opera con una tecnología

[13] La matriz *Flip-Dot* es una pantalla electromecánica que utiliza discos o "*dots*" que tienen dos lados diferentes, generalmente de colores contrastantes, como blanco y negro. Estos discos están montados en una matriz y pueden girar para mostrar uno u otro lado, creando así patrones visuales. La particularidad de estas pantallas es que los puntos o "*dots*" no emiten luz por sí mismos, sino que reflejan la luz ambiental. Cuando se requiere cambiar el estado de un punto, se aplica un campo magnético que hace que el disco gire y muestre el otro lado.

diferente, Wooden Mirror comparte con Bionic Bloom la noción de interacción morfológica: en ambos casos, el cuerpo del espectador se convierte en variable del sistema artístico.

En estas morfologías híbridas, los materiales y dispositivos empleados juegan un papel crucial. Además de materiales tradicionales como el acero, el aluminio o el vidrio, se integran cada vez más materiales inteligentes o adaptativos: tintas electrocrómicas que cambian de color ante estímulos eléctricos; superficies fotocromáticas que responden a la luz; materiales piezoeléctricos que generan energía a partir de la presión; tejidos termoactivos y sensores de humedad o temperatura. Estas tecnologías expanden las posibilidades del arte público, al permitir que las instalaciones respondan, se transformen o se autorregulen, dependiendo del entorno y del comportamiento del visitante.

La morfología de lo postnatural se manifiesta entonces a través de formas dinámicas que incorporan motores, ejes, poleas, actuadores, sensores ambientales, iluminación LED, pantallas interactivas y sistemas de procesamiento de datos. A estos elementos técnicos se suman a menudo componentes vegetales, microbianos o sintéticos, que introducen procesos de vida artificial o semiviva en el dispositivo artístico. Esto da lugar a instalaciones que simulan organismos vivos, superficies biointeractivas o paisajes reconfigurables, desdibujando las fronteras entre lo natural, lo tecnológico y lo artificial.



Figura 10. *Santacruz, J. (2023). The Technical Rebellion of the Nobodies [Objeto artístico e instalación temporal]. Universidad de las Artes de Zúrich, Suiza. Fuente: Archivo personal del artista.*

En conjunto, estas exploraciones morfológicas marcan una transición significativa en el campo del arte público, al evidenciar que su rol ya no se limita a la decoración o intervención simbólica del espacio urbano, sino que se extiende a la creación de territorios sensibles, mutables y especulativos. Estos territorios no solo representan los principios centrales de esta investigación —la generación de paisajes artificiales como dispositivos para modular lo artificial—, sino que también configuran un nuevo lenguaje estético y operativo.

Así, las instalaciones cinéticas interactivas constituyen una vía metodológica clave dentro de esta investigación. Su análisis no solo permite comprender cómo se configuran las morfologías híbridas en el espacio público, sino que introduce el enfoque experimental que guía los desarrollos posteriores. A partir de estas exploraciones, se establece una base para abordar otras estrategias artísticas que, desde diferentes medios y tecnologías, contribuyen a imaginar y materializar territorios habitables alternativos en contextos postnaturales.

Arquitectura generativa

La arquitectura generativa es un enfoque de diseño que emplea procesos computacionales para crear estructuras, espacios y entornos que emergen a partir de reglas algorítmicas. A diferencia del diseño lineal tradicional, este método se basa en sistemas iterativos que responden a múltiples variables —como condiciones ambientales, interacción humana o características del sitio—, permitiendo generar formas arquitectónicas dinámicas, adaptativas y complejas. En este sentido, el diseño deja de ser una imposición formal y se convierte en una evolución programada, donde la lógica del algoritmo determina las características morfológicas de cada estructura.

Un ejemplo ilustrativo de esta aproximación es Polythread (2016), una estructura habitable desarrollada por el estudio Jenny Sabin Studio y comisionada por el Cooper Hewitt Smithsonian Design Museum de Nueva York. Esta instalación, que articula arquitectura, ciencia de materiales y diseño textil, está inspirada en patrones celulares, tejidos digitales y comportamientos biológicos. Su geometría fue concebida mediante herramientas de diseño paramétrico, y su estructura combina tubos de fibra de vidrio con textiles reactivos a la luz, que absorben y emiten luminosidad según las condiciones del entorno. La adaptación constante de sus componentes genera una arquitectura viva, que modula el espacio público como una superficie sensible en constante transformación.

En este contexto, la arquitectura generativa se convierte en una forma expresiva clave para la representación de paisajes artificiales, en tanto que traduce información compleja —biológica, ambiental o de comportamiento— en estructuras que habitan lo urbano desde la multiplicidad de lo técnico, lo estético y lo ecológico. Así, el diseño generativo se integra con tecnologías emergentes como el aprendizaje automático, la fabricación aditiva o los sensores responsivos, consolidando una práctica artística que se despliega en el espacio público como escenario de interacción entre lo previsto y lo emergente, entre el caos algorítmico y el orden matemático.

Estructuras arquitectónicas generativas que emergen entre el caos y el orden

La convergencia entre arquitectura generativa y diseño paramétrico ha permitido el desarrollo de estructuras que integran dos dimensiones tradicionalmente opuestas: la precisión matemática y la creatividad algorítmica. En estos procesos, el orden surge de la formulación rigurosa de ecuaciones y parámetros que organizan la geometría, mientras que el caos se manifiesta en la imprevisibilidad formal que emerge del comportamiento del algoritmo cuando se expone a variaciones, iteraciones y condiciones dinámicas. Este doble carácter —ordenado en su lógica estructural y abierto en su resultado morfológico— es uno de los atributos más distintivos de las arquitecturas generativas actuales.

Esta integración ha dado paso a formas arquitectónicas que ya no responden únicamente a necesidades funcionales o estéticas convencionales, sino que se configuran como entidades especulativas, sensibles y adaptativas. En el campo del arte público, estas formas generan nuevas experiencias espaciales y perceptivas, donde el espectador no solo habita la arquitectura, sino que es afectado por sus condiciones visuales, materiales y táctiles. Estas estructuras articulan información, materia y algoritmo en un mismo cuerpo físico, generando paisajes artificiales que se desmarcan del reduccionismo[14] técnico y que proponen una nueva relación entre la ciudad, la naturaleza y la máquina.

Un caso ejemplar de esta evolución es Digital Grotesque I (2013), una instalación monumental del arquitecto Michael Hansmeyer en colaboración con Benjamin Dillenburger. La obra, producida íntegramente por medios digitales y materializada mediante impresión 3D en piedra arenisca[15] a base de silicato, representa una transición radical en la noción de lo escultórico. A diferencia de la escultura tradicional, donde la forma es el resultado de la mano directa del artista, aquí la forma es el producto de algoritmos generativos que esculpen virtualmente el espacio a través de millones de facetas controladas por código. La obra posee más de 300 millones de superficies detalladas con una resolución de 0,1 mm, que solo pueden ser concebidas y producidas desde la intervención maquínica.

Este nuevo paradigma de lo escultórico —que se aleja del gesto manual y se sumerge en la precisión milimétrica del cálculo computacional— sitúa a Digital Grotesque I en un territorio intermedio entre arquitectura, arte generativo y escultura algorítmica. El concepto de grotesco en la obra no solo remite a la exuberancia formal del Barroco o del Art Nouveau, sino que se actualiza en clave digital como una saturación programada de ornamento. Lo caótico no es desordenado, sino emergente; lo ornamental no es accesorio, sino estructural.

[14] El *reduccionismo* se refiere a un enfoque que simplifica o reduce elementos a su forma o función esencial. Es un principio que busca eliminar elementos innecesarios u ornamentaciones para lograr una expresión más simple y directa. En lugar de utilizar adornos o detalles elaborados, el reduccionismo tiende a enfocarse en formas y características esenciales, buscando la claridad y la eficiencia en el diseño arquitectónico.

[15] Roca sedimentaria compuesta principalmente por granos de arena compactados, habitualmente de cuarzo, y unida por cemento natural. La *piedra arenisca* se ha utilizado como material de construcción desde tiempos prehistóricos. Las catedrales, templos y otras estructuras ornamentales a menudo se construían con este material.



Figura 11. *Hansmeyer, M. (2013). Digital Grotesque I [Arquitectura generativa]. FRAC Centre-Val de Loire, Orléans, Francia. Recuperado de https://www.michael-hansmeyer.com/digital-grotesque-I*

Desde la perspectiva de esta investigación, Digital Grotesque I materializa un paisaje artificial profundamente coherente con la noción de arte público como dispositivo para modular lo artificial. La obra no está concebida para ser observada pasivamente, sino para ser atravesada y habitada, generando un entorno inmersivo que altera la percepción del espacio y activa nuevas relaciones sensoriales y cognitivas.

Estas estructuras, que se producen mediante tecnologías de fabricación aditiva y modelado computacional, no solo desafían los límites de lo arquitectónico y lo escultórico, sino que redefinen la práctica artística desde una lógica maquínica, donde los datos se convierten en forma, y la matemática se traduce en experiencia espacial. En este sentido, los algoritmos no son herramientas invisibles del proceso, sino coautores de la obra: configuran, deciden y materializan.

Esta articulación entre precisión matemática y creatividad algorítmica consolida un enfoque híbrido que responde directamente a los objetivos de esta investigación. En diálogo con las secciones anteriores —dedicadas a los lenguajes de lo artificial, las instalaciones cinéticas y los paisajes artificiales—, estas arquitecturas generativas expanden el campo del arte público como un lugar de exploración morfológica, estética y ecológica. Y sobre todo, como un territorio de posibilidades donde lo natural, lo técnico y lo digital convergen en nuevas formas habitables y especulativas.

Visualización de datos generativa

A diferencia del diseño generativo convencional —centrado en la creación de formas, estructuras o soluciones adaptativas mediante algoritmos y reglas predefinidas—, la visualización de datos generativa se orienta a representar gráficamente información compleja a través de procesos algorítmicos que dan lugar a composiciones visuales dinámicas, inmersivas y, en muchos casos, interactivas. En este contexto, los datos no se presentan como gráficos estáticos o tablas, sino que son transformados en experiencias visuales, sonoras y performativas que estimulan múltiples sentidos y se adaptan en tiempo real.

Este tipo de visualización encuentra un campo fértil dentro del arte público, ya que permite vincular estéticamente información abstracta con el espacio compartido, generando representaciones que invitan a la reflexión colectiva y a la apropiación cultural del dato. Para lograr esto, los artistas construyen o acceden a datasets (conjuntos estructurados de datos), que pueden contener imágenes, variables ambientales, patrones de comportamiento humano, registros históricos, entre otros. A partir de allí, aplican sistemas computacionales que traducen esa información en visualizaciones significativas.

Un caso ejemplar es la obra Transient – Impermanent Paintings (2020) del artista italiano Quayola, desarrollada en el Ars Electronica Garden de Roma. Esta instalación audiovisual, concebida como un concierto algorítmico para dos pianos motorizados y dos directores, genera un paisaje artificial compuesto por pinceladas digitales hiperrealistas proyectadas a gran escala. Cada trazo es sonificado[16] mediante notas de piano, conformando paisajes sinestésicos[17] de gran complejidad.

Para esta obra se diseñó un software ad hoc[18], capaz de traducir información visual en sonido y viceversa. Los algoritmos generativos que impulsan la pintura digital controlan también la ejecución musical, lo que da como resultado un sistema de co-dependencia sensorial en el que imagen y sonido emergen de un mismo núcleo computacional. Más que producir piezas acabadas, Transient construye un entorno transitorio en el que las representaciones visuales y sonoras se despliegan como postnaturalezas en constante transformación, moldeadas por el código.

[16] El término *sonificado* se refiere a la acción de convertir datos o información no auditiva en sonido. En otras palabras, implica la representación auditiva de información que normalmente se presenta visualmente o en otra forma no sonora. Este proceso permite a las personas percibir y comprender datos a través del sentido del oído, lo que puede ser útil en diversas aplicaciones, como visualizaciones de datos accesibles para personas con discapacidad visual o para resaltar patrones y tendencias de datos de una manera diferente.

[17] La palabra *sinestesia* se refiere a un fenómeno de unión de sensaciones. Es un fenómeno neurológico en el cual la estimulación de un sentido provoca la respuesta automática e involuntaria de otro sentido. Esto se traduce en que algunas personas pueden experimentar la mezcla de sentidos: por ejemplo, ver colores mientras escuchan una canción o apreciar sabores cuando alguien les habla.

[18] Software *ad hoc* se refiere a un programa o aplicación diseñado específicamente para una función o proyecto particular. No es una solución genérica o reutilizable, sino una herramienta hecha a la medida para responder a necesidades concretas y únicas de un contexto determinado.



Figura 12. *Quayola. (2020). Transient – Impermanent Paintings [Visualización generativa de datos]. Ars Electronica Garden, Roma, Italia. Recuperado de https://quayola.com/transient/*

Esta obra sitúa a la tecnología como una lente crítica para explorar las tensiones entre lo real y lo artificial, lo clásico y lo digital, proponiendo una revisión contemporánea del paisaje pictórico. Aquí, los algoritmos no son meros instrumentos de eficiencia, sino materiales estéticos que habilitan nuevas formas de interpretación sensorial del mundo.

Paisajes artificiales generados a partir de la síntesis de información

En el campo del arte público, los paisajes artificiales generados mediante visualización de datos no se limitan a representar el entorno físico, sino que sintetizan capas de información provenientes de bancos de datos extensos. Estos datasets recogen tanto fenómenos naturales como actividades humanas, dando lugar a entornos híbridos donde el dato se convierte en materia plástica. Así, los sistemas generativos permiten traducir relaciones invisibles —temporales, ecológicas, históricas o sociales— en experiencias espaciales compartidas.

Estas formas de representación se apoyan en tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la computación cuántica, que permiten procesar cantidades masivas de información para generar visualizaciones dinámicas e impredecibles. En este contexto, el paisaje no es un fondo, sino una interfaz sensible moldeada por interacciones algorítmicas.

Un ejemplo clave es la obra Renaissance Dreams (2022) del estudio Refik Anadol Studio, exhibida en el Palazzo Strozzi de Florencia. Esta instalación de arte multimedia, que fusiona técnicas de AI Data Painting y AI Data Sculpture, convierte conjuntos de datos históricos del Renacimiento (pintura, escultura, arquitectura y literatura) en entornos inmersivos mediante redes generativas adversariales (GAN)[19]. Cada capítulo de la obra corresponde a un dataset específico, cuyo contenido es transformado en composiciones visuales tridimensionales que interactúan con la arquitectura del lugar.

Más allá de su impacto estético, Renaissance Dreams configura un paisaje artificial en el que las memorias culturales son reimaginadas por una inteligencia algorítmica. Este proceso ofrece una alternativa poética y crítica para relacionarse con el patrimonio, situando la obra en el ámbito del arte público al ocupar espacios de gran valor simbólico y fomentar el encuentro ciudadano con el dato reinterpretado.

La estética de datos se configura, entonces, como una estrategia para traducir lo invisible en imagen, sonido o espacio. En estos procesos, lo importante no es simplificar o hacer legible la información, sino explorar sus múltiples dimensiones afectivas, temporales y materiales. Las visualizaciones no aspiran únicamente a explicar, sino a conmover, a sugerir, a alterar la percepción del entorno.

[19] Los *algoritmos* GAN (*Generative Adversarial Networks*) son modelos de inteligencia artificial formados por dos redes neuronales que compiten entre sí: una genera contenido (como imágenes, sonidos o textos) y la otra lo evalúa. A través de este proceso, las GAN aprenden a crear resultados cada vez más realistas, imitando patrones complejos a partir de datos existentes.



Figura 13. *Anadol, R. (2022). Renaissance Dreams [Visualización generativa de datos]. Palazzo Strozzi, Florencia, Italia. Recuperado de https://refikanadol.com/works/renaissance-dreams-palazzo-strozzi/*

Por ello, la visualización de datos generativa en el arte público no debe leerse únicamente como una herramienta de clarificación, sino como una técnica expresiva que materializa relaciones, tensiones y potencialidades. Estas instalaciones traducen lo informático en lo sensible, abriendo paso a una nueva comprensión del paisaje como síntesis de información. En este marco, la estética de lo postnatural permite observar, por medio de instalaciones artísticas y diversas formas de representación en el arte público, las intenciones que emergen desde la mente algorítmica de la máquina, la cual busca reimaginar imágenes inéditas, líneas únicas y combinaciones de color trazadas a partir de procesos computacionales. Esta lógica complejiza la noción de autoría: ya no es posible discernir con claridad si lo que se presenta ante el público es una representación de la máquina o una extensión del pensamiento artístico humano. Lo postnatural, en este sentido, no alude únicamente al contenido visual, sino a la agencia compartida entre humano y algoritmo en la producción de paisajes artificiales.

Bioarte sintético

El bioarte sintético es una expresión artística que fusiona elementos biológicos y artificiales mediante la implementación de tecnologías y metodologías provenientes de la biotecnología, la ingeniería genética y otras ciencias de frontera. En este enfoque, los artistas trabajan con organismos vivos o sus componentes a nivel molecular, diseñando instalaciones que desdibujan los límites entre lo natural, lo modificado y lo artificial.

En el campo del arte público, el bioarte sintético abre posibilidades para crear experiencias sensoriales inmersivas en espacios urbanos, mediante representaciones vivas que invitan a reflexionar sobre las relaciones entre humanos, organismos no humanos y tecnologías emergentes. Estos paisajes artificiales no son únicamente entornos visuales, sino territorios simbólicos en los que se despliegan debates morales, éticos, científicos y filosóficos. Se trata de experiencias estéticas compartidas, donde la presencia de organismos transgénicos, tejidos cultivados o procesos biotecnológicos actúa como catalizador de nuevas formas de habitabilidad y coexistencia.

Un ejemplo notable es la obra GROW (2021) del estudio Roosegaarde, en colaboración con la Universidad de Wageningen y Rabobank. Esta instalación fue desplegada en un campo agrícola de 20.000 m² en los Países Bajos, donde se aplicó una "receta de luz" compuesta por luces ultravioleta y LEDs rojos y azules. Las distintas longitudes de onda utilizadas no solo crearon una atmósfera lumínica surreal, sino que promovieron el crecimiento acelerado del cultivo de puerro (Allium porrum) y reforzaron su inmunidad. GROW representa una forma híbrida de arte público no convencional, donde las técnicas de iluminación agrícola se integran con una propuesta estética que transforma el paisaje rural en un escenario de experimentación visual y sostenible.



Figura 14. *Studio Roosegaarde. (2021). GROW [Bioarte sintético]. Países Bajos. Recuperado de https://www.studioroosegaarde.net/project/grow*

Así, el bioarte sintético se convierte en un campo de innovación transdisciplinar que redefine los modos de intervención en lo urbano, generando instalaciones biológicas que reconfiguran el espacio público como ecosistema artificial.

El bioarte como campo de creación de sistemas de vida alternativos

A través del bioarte sintético, los paisajes artificiales han adquirido nuevas dimensiones creativas, donde las entidades vivas modificadas —ya sean organismos semivivos o sistemas simbióticos entre tecnología y biología— ocupan espacios habitables alternativos. Estos sistemas suelen surgir a partir de procesos transgénicos o de manipulación genética avanzada.

Un ejemplo paradigmático es la obra GFP Bunny (2000) de Eduardo Kac, presentada en Aviñón, Francia. Se trata del primer mamífero modificado genéticamente en el contexto del arte: un conejo albino llamado "Alba", diseñado con el gen GFP (proteína fluorescente verde), originalmente extraído de la medusa Aequorea victoria, también conocida como gelatina de cristal. Bajo luz azul, el cuerpo del animal brilla intensamente gracias a esta proteína, que en células de mamíferos produce una fluorescencia dos veces más intensa que en organismos marinos. Según Kac, GFP Bunny es solo una obra de arte transgénica y no un proyecto de reproducción que busca la creación de una raza pura de conejos fluorescentes. Esta obra no solo plantea una nueva forma de vida artificial, sino que activa interrogantes éticos, biológicos y estéticos en torno a la creación artística de organismos vivos.



Figura 15. *Kac, E. (2000). GFP Bunny [Bioarte]. Aviñón, Francia. Recuperado de https://www.ekac.org/gfpbunny.html*



Figura 16. *Kac, E. (2023). Lagoogleglyph V [Bioarte]. Cementerio de los Reyes, Plainpalais, Ginebra, Suiza. Recuperado de https://www.ekac.org/lagoogleglyph_5_geneva.html*

A partir de este hito, Kac desarrolló la serie Lagoogleglyph I-V (2009–2022), intervenciones espaciales inspiradas en "Alba" y desplegadas en ciudades como Río de Janeiro, Mallorca, Londres, Estrasburgo y Ginebra (cementerio de los Reyes - Plainpalais), donde el arte transgénico traspasa su marco original para integrarse al paisaje urbano, habilitando una experiencia pública expandida y simbólica que se puede rastrear incluso a través de Google Maps.

Otra línea especulativa del bioarte considera la creación de formas de vida basadas en silicio[20] (Si), un elemento químico que, aunque no puede sustituir al carbono en procesos biológicos naturales, comparte algunas propiedades que lo hacen interesante para imaginar vida artificial en entornos extremos, como otros planetas. El silicio es también esencial en la fabricación de dispositivos electrónicos como sensores, chips y microprocesadores. Por tanto, si bien no cumple funciones vitales como el carbono, constituye la base de la química de lo artificial, articulando la vida maquínica que forma parte de las instalaciones biointeractivas actuales.

El artista Gilberto Esparza explora estos conceptos en su proyecto Parásitos Urbanos (2006–2007). Estas entidades robóticas, ensambladas a partir de desechos electrónicos, se alimentan de energía sustraída directamente de la red eléctrica urbana. Además de desplazarse e interactuar entre ellas mediante señales sonoras, estos organismos no humanos cohabitan los entornos urbanos, generando paisajes artificiales sonoros y evidenciando cómo la vida artificial puede adaptarse y mutar en el marco de las ciudades contemporáneas.

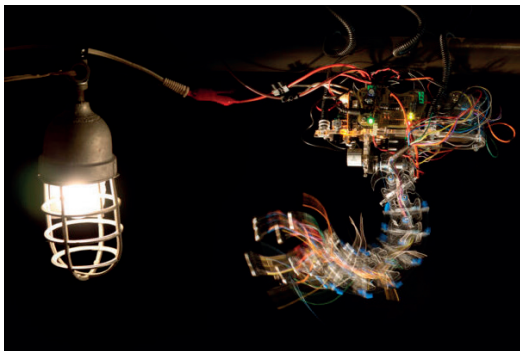


Figura 17. *Esparza, G. (2006–2007). Urban Parasites [Bioarte]. Lugar no especificado. Recuperado de https://gilbertoesparza.net/portfolio/parasitos-urbanos/*

En conclusión, el bioarte sintético redefine el papel del arte público como espacio de co-creación y especulación tecnológica, donde lo vivo, lo modificado y lo maquínico se integran en entornos híbridos que expanden los límites de la biología y el urbanismo. Estas prácticas consolidan nuevos territorios estéticos, ecológicos y éticos, en los que la materia orgánica y el código genético son tratados como materiales artísticos al servicio de la imaginación contemporánea.

Conclusión

Esta investigación reconoce al arte público como un campo expandido capaz de activar nuevas relaciones entre lo natural y lo artificial, situándolo

[20] Elemento químico con símbolo Si, perteneciente al grupo 14 (IVA) de la tabla periódica. Es el segundo elemento más abundante en la corteza terrestre, después del oxígeno, con una concentración aproximada de 2.57×10^5 partes por millón (ppm). Su versatilidad estructural y propiedades semiconductoras lo hacen esencial en tecnologías electrónicas, y objeto de estudio en teorías sobre formas de vida artificial.

como un dispositivo para modular lo artificial en contextos sociales, urbanos y ecológicos. A lo largo del estudio, se han explorado distintas formas de representación artística —instalaciones cinéticas, arquitectura generativa, visualización de datos y bioarte sintético— que no solo responden a los cambios tecnológicos y científicos contemporáneos, sino que también abren caminos para repensar el espacio público como un territorio sensible, híbrido y en constante transformación.

En este marco, el arte público deja de ser entendido únicamente como intervención estética en el espacio común, para convertirse en un medio que cuestiona las lógicas de control, dominio y separación entre especies, materiales y sistemas. Desde una perspectiva postantropocéntrica, este enfoque permite ampliar la mirada sobre el entorno, reconociendo la agencia de lo no humano, de los datos, de los organismos vivos modificados, de la materia programada o del código como parte activa en la construcción de sentido.

La noción de paisajes artificiales —si bien es central como categoría de análisis— se enmarca dentro de un horizonte más amplio: el diseño de territorios postantropocéntricos, donde convergen lo técnico, lo biológico, lo digital y lo afectivo. Estas nuevas ecologías no buscan imitar la naturaleza, sino reinventar las formas de habitar el mundo, generando experiencias estéticas que conectan a las personas con nuevas sensibilidades frente a la vida y el entorno.

Esta investigación, además, constituye una base sólida para mi práctica artística personal y mi declaración de artista, en la que las artes electrónicas, junto con los medios artísticos tradicionales, son fundamentales para amplificar las posibilidades de creación, especulación y participación. A través de estas herramientas, el arte público se vuelve un lenguaje activo, colaborativo y experimental, desde el cual imaginar futuros alternativos y más inclusivos.

En síntesis, el arte público contemporáneo, entendido como un agente modulador de lo artificial, tiene el potencial de convertirse en una plataforma para la creación emergente, capaz de reconfigurar las relaciones entre humanos, tecnologías y ambientes, y contribuir así al diseño de nuevas formas de coexistencia y habitabilidad en el mundo que compartimos.

Bibliografía

Libros

Adorno, T. W. (2004). Teoría estética. Ediciones Akal.

Carlson, A. (2000). Aesthetics and the environment: The appreciation of nature, art and architecture. Routledge.

Hernández-García, I. (2021). A|cerca del origen – [Fronteras Inexistentes]. Editorial Suratómica.

Hernández-García, J., Niño-Bernal, R., & Hernández-García, I. (2018). Ecopolítica de los paisajes artificiales. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández-García, J., Niño-Bernal, R., & Hernández-García, I. (2020).

Paisajes artificiales virtuales, informales y edificados. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Lopes, D. M. (2010). A philosophy of computer art. Routledge.

Portales de arte

AIArtists.org. (2023, July 20). Generative Art Guide: Examples, software, and tools to make algorithm art. https://aiartists.org/generative-art-design

Ars Electronica. (2023, October 19). Ars Electronica Garden Rome. https://ars.electronica.art/keplersgardens/de/transient-impermanent-paintings/

ArtZERO.net. (2023, August 1). Complexity of generative art. https://artzero2008.wordpress.com/programacao-generativa-como-linguagem-e-comunicacao/complexidade-da-arte-generativa/

Center for Art and Media Karlsruhe. (2023, July 21). Collection & archives: Kurd Alsleben, Cord Passow, 1.1960. https://zkm.de/en/artwork/11960

Moebius (Jean Giraud). (1975). Arzach, en Métal Hurlant. https://www.moebius.fr/

Red Suratómica. (2023, July 14). A|cerca del origen ciclo 2019–2020. https://suratomica.wixsite.com/main/post/libro-a-cerca-del-origen-fronteras-inexistentes

Right Click Save. (2023, July 14). Nat Sarkissianonthegenerativelandscape. https://www.rightclicksave.com/article/nat-sarkissian-interview-on-the-generative-landscape

SensiLab. (2023, July 25). Generative materiality, Programmable Matter. https://sensilab.monash.edu/research/

SensiLab. (2023, July 25). Posthuman rituals, PhD research. https://sensilab.monash.edu/research/posthuman-rituals/

Casos de estudio / proyectos artísticos

Anadol, R. (2022). Renaissance Dreams. https://refikanadol.com/works/renaissance-dreams-palazzo-strozzi/

Eliasson, O. (2021). Life. https://olafureliasson.net/exhibition/life-2021/

Esparza, G. (2006–2007). Parásitos Urbanos. https://gilbertoesparza.net/portfolio/pu

Fornes, M. / Theverymany. (2019). Pillar of Dreams. https://theverymany.com/pillars-of-dreams

Hansmeyer, M., & Dillenburger, B. (2013). Digital Grotesque I. https://www.michael-hansmeyer.com/digital-grotesque-I

Hoff, A. (2018). Impossible Architecture. https://inconvergent.net/2018/impossible-architecture/

Ito, T. (2011). Museo de Arquitectura Toyo Ito. https://www.tima-imabari.jp/

Kengo Kuma & Associates. (2022). Puente Kusugibashi. https://kkaa.co.jp/en/project/k

Kac, E. (1998–1999). Genesis. https://www.ekac.org/genesis-info.html

Kac, E. (2000). GFP Bunny. https://www.ekac.org/gfpbunny.html

Kac, E. (2017). Inner Telescope. https://www.ekac.org/inner_telescope-new.html

Kac, E. (2009–2022). Lagoogleglyphs I-V. https://www.ekac.org/lagoogleglyphs.html

McCormack, J. (2010). Colourfield. https://jonmccormack.info/project/colourfield-lux

Peter, D. F. / Non-Linear. (2020). Bionic Bloom. https://non-linear.in/Work/Bionic_bloom.html

Quayola. (2020). Transient – Impermanent Paintings. https://quayola.com/transient/

Random International. (2012). Rain Room. https://www.random-international.com/rain-room

Roosegaarde Studio. (2021). GROW. https://www.studioroosegaarde.net/project/grow

Rozin, D. (1999). Wooden Mirror. https://www.smoothware.com/danny/woodenmirror.html

Sabin, J. (2016). Polythread. https://www.jennysabin.com/Polythread







Entre cintas y memorias: experiencia y reflexión sobre el patrimonio audiovisual en el Instituto Popular de Cultura

Between Tapes and Memories: Experience and Reflection on Audiovisual Heritage at the Popular Institute of Culture

Justin Bolaños Roa
justin.bolanos@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle
https://orcid.org/0009-0008-6974-2498

Cómo citar / *How to cite*
Bolaños Roa, J. (2025). Entre cintas y memorias: experiencia y reflexión sobre el patrimonio audiovisual en el Instituto Popular de Cultura. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 119-125.

Resumen

El presente artículo deriva de la experiencia de pasantía realizada entre los años 2023 y 2024 por el entonces estudiante del programa de Historia de la Universidad del Valle Justin Bolaños Roa en el Centro de Documentación del (en ese entonces) Instituto Popular de Cultura (IPC), en Cali, específicamente en la colección de audiovisuales. El texto propone una reflexión sobre el papel del patrimonio audiovisual en la construcción de la memoria institucional y social, tomando como punto de partida el proceso de organización, registro y análisis de los materiales audiovisuales producidos y conservados por el Instituto desde mediados de la década de los 60. A partir de esta experiencia, se examina la relevancia del documento audiovisual como fuente histórica y como expresión cultural, así como los retos de su preservación y uso en contextos de investigación, educación y memoria. El artículo también aborda el lugar del historiador frente a los archivos audiovisuales y el valor que tienen estos materiales para comprender las transformaciones de la cultura popular en Cali.

Palabras clave: patrimonio audiovisual, memoria, historia cultural, Instituto Popular de Cultura, archivo.

Abstract

This article derives from the internship experience carried out between 2023 and 2024 by then-History program student at the University of Valle, Justin Bolaños Roa, at the Documentation Center of the (then) Popular Institute of Culture (IPC) in Cali, specifically in the audiovisual collection. The text proposes a reflection on the role of audiovisual heritage in the construction of institutional and social memory, taking as a starting point the process of organizing, cataloging, and analyzing the audiovisual materials produced and preserved by the Institute since the mid-1960s. From this experience, the relevance of audiovisual documents as historical sources and cultural expressions is examined, as well as the challenges of their preservation and use in research, education, and memory contexts.

Keywords: *audiovisual heritage, memory, cultural history, Popular Institute of Culture, archive.*

Introducción

La experiencia obtenida de por el pasante dentro del marco de un proyecto en conjunto con el IPC para la revitalización de una colección documental significó el encuentro directo con una de las formas más ricas y complejas de la memoria: la imagen en movimiento, así como un llamado de atención sobre su valor para la memoria institucional y su relevancia en el contexto de las investigaciones sociales y culturales. En un mundo donde lo visual domina gran parte de la producción y circulación del conocimiento, trabajar con documentos audiovisuales permitió reconocer que el patrimonio cultural no se compone únicamente de textos, objetos o edificaciones, sino también de sonidos, voces e imágenes que contienen huellas de procesos sociales, artísticos y políticos.

Durante el periodo comprendido entre 2023 y 2024, el entonces historiador en formación participó como pasante en el Centro de Documentación del entonces IPC (Ahora IUIPC), institución que desde 1947 ha sido un referente en la formación y difusión de las artes populares en Cali. Su labor se desarrolló en la colección de audiovisuales, un acervo que reúne materiales en diversos formatos (VHS, Betamax, DVD, cintas de 16 mm, entre otros formatos) que documentan las actividades pedagógicas, artísticas e investigativas del instituto. A través de este trabajo, se pudo observar cómo cada cinta contenía no solo un registro técnico, sino también fragmentos de la historia cultural de la ciudad y de los vínculos entre el IPC y las comunidades del Valle del Cauca y el Pacífico colombiano.

El propósito de este artículo es doble. En primer lugar, vamos a narrar y analizar la experiencia de trabajar con estos materiales, mostrando los procesos de organización y revitalización del archivo audiovisual. En segundo lugar, se realizará una reflexión sobre el valor histórico y simbólico de los documentos audiovisuales, particularmente en un contexto institucional que los ha producido, resguardado y trabajado como parte de su misión cultural y quehacer institucional.

1. El IPC y su memoria en imágenes y sonidos

Desde su creación en 1947, el Instituto Popular de Cultura ha sido tanto un laboratorio como un escenario de formación artística, investigación y producción cultural que ha acompañado la transformación y desarrollo cultural de la ciudad Cali durante más de siete décadas. Sus proyectos (las comisiones folclóricas, las escuelas de danza, teatro, música y artes plásticas, así como su trabajo editorial) constituyen una memoria viva de los procesos culturales populares en el suroccidente colombiano.

Sin embargo, una parte relevante de esa memoria ha permanecido por mucho tiempo en soportes frágiles, como, por ejemplo: cintas magnéticas, videos y películas que, por su naturaleza material, son vulnerables al deterioro. En la colección audiovisual del Centro de Documentación se encuentran registros de comisiones como la realizada en el municipio de Guapi, materiales pedagógicos donde participaron docentes del Instituto, grabaciones de festivales y talleres, entrevistas, presentaciones y

piezas documentales que reflejan los cambios en las prácticas artísticas y en los modos de representación de la cultura popular.

Trabajar con estos materiales significó entrar en contacto con un patrimonio invisible y de cierto modo intangible, uno que solo existe y manifiesta cuando se le reproduce y se le escucha. A diferencia de los documentos escritos, los audiovisuales requieren de mediaciones tecnológicas específicas: reproductores, digitalizadores, software. Pero además, exigen una mirada analítica capaz de leer las imágenes y los sonidos como discursos cargados de múltiples sentidos. En este sentido, el documento audiovisual se mira y se analiza con pinzas debido a su naturaleza multimedia y a las múltiples capas de información que surgen de su interpretación.

El archivo audiovisual no solo conserva la memoria de la institución, sino que constituye un testimonio del diálogo entre la cultura popular y los proyectos de modernización cultural de la ciudad. En este sentido, cada documento funciona como una ventana hacia las formas en que Cali, a través del Instituto, se ha representado a sí misma, en su diversidad y en sus tensiones. En este sentido, una parte importante de esas representaciones se conserva en este archivo, no obstante, y como se habló anteriormente, el documento audiovisual tiene unas exigencias intrínsecas no solo a nivel técnico, sino a nivel de análisis y de entendimiento que dificultan su comprensión pero que a su vez da testimonio de su riqueza.

2. Una experiencia entre cintas y archivos

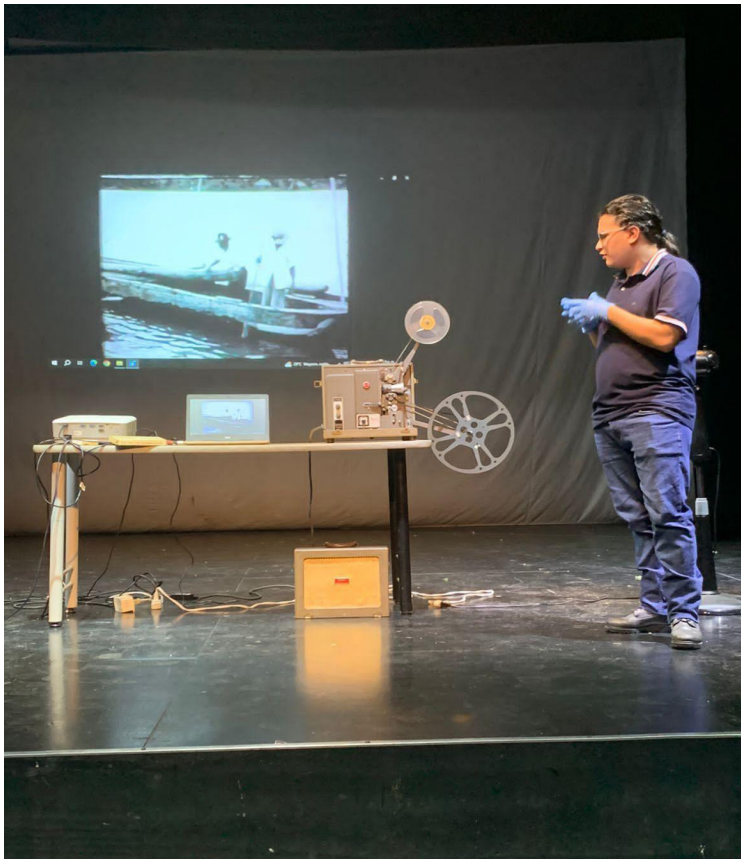
La labor en el Centro de Documentación comenzó con una tarea concreta: revisar y actualizar el inventario de la colección audiovisual. Al iniciar el trabajo, se encontró un listado incompleto y desactualizado; algunos registros carecían de información básica, otros estaban duplicados y muchos materiales ni siquiera aparecían en las bases de datos. Frente a esto, el primer paso fue diseñar un nuevo instrumento de catalogación, con campos que permitieran describir mejor cada documento: título, año de producción, formato, autor, descripción de contenido, duración, estado de conservación y observaciones.

La revisión permitió contabilizar más de 1.100 contenidos audiovisuales, los cuales se encontraban grabados en alrededor de poco más de 380 cintas VHS. Este proceso no solo implicó una labor técnica, sino también interpretativa: cada cinta debía observarse como un objeto patrimonial que contaba una historia propia. La fragilidad de los soportes, el deterioro de algunos equipos y la falta de procesos de digitalización hacían evidente la urgencia de revitalizar la colección y dotarla de nuevas herramientas de gestión documental.

A medida que el proyecto avanzaba, comprendíamos que trabajar en un archivo no es simplemente clasificar información, sino dialogar con el documento y encontrar las formas de integrarlo naturalmente con la institución, con su identidad y con su historia. Detrás de cada etiqueta había un equipo de investigación, una comunidad, una escena o una voz que volvía a hablar a través de la cinta.

En este proceso, el acompañamiento de profesionales como Olga Cecilia Eusse, coordinadora del Centro de Documentación, fue esencial para orientar las decisiones sobre conservación, descripción y difusión del material.

El proyecto también permitió el desarrollo de espacios de divulgación como "El Proyector", un ciclo de exhibiciones y charlas en el que se presentaban los materiales conservados o redescubiertos. Allí, el pasante, con el apoyo del equipo del CEDOC, tuvo la oportunidad de presentar fragmentos de los audiovisuales de *Guapi 63* y reflexionar públicamente sobre su importancia histórica. Este ejercicio de mediación entre el archivo y la comunidad reveló el potencial educativo del patrimonio audiovisual como detonante de memoria y diálogo cultural.



3. Lo audiovisual como patrimonio vivo

El concepto de "patrimonio audiovisual" inspira a reconocer a las imágenes y los sonidos registrados como parte integral de la herencia cultural de la sociedad. Según la UNESCO, los documentos audiovisuales son portadores de información histórica, artística y científica, y su pérdida representa una disminución considerable de conocimiento. No obstante, su conservación supone retos: la obsolescencia tecnológica, la degradación de los soportes y la falta de recursos institucionales para su digitalización.

En el caso del IUIPC, el archivo audiovisual refleja las tensiones entre la memoria institucional y las condiciones materiales de su preservación. La mayor parte de los documentos se produjeron entre las décadas de 1960 y 1990, un periodo en el que el Instituto fortaleció su labor investigativa en el campo de las manifestaciones culturales y las artes populares. Cada cinta es, entonces, testimonio de un momento en que la cámara se convirtió en instrumento de conocimiento y en vehículo de transmisión cultural.

El patrimonio audiovisual no se limita a un conjunto de objetos almacenados, sino que se activa cuando se le hace circular, cuando se le interpreta y se le integra naturalmente a nuevos procesos educativos y comunitarios. La proyección pública de materiales antiguos, su análisis comparativo con la realidad contemporánea y la vinculación con las comunidades que fueron registradas son formas de "revitalizar" un patrimonio que, de

otro modo, permanecería en segundo plano, o ya de lleno, olvidado. Esta visión coincide con la idea de Pierre Nora (1993) sobre los "lugares de memoria": espacios, objetos o prácticas que condensan una relación viva entre el pasado y el presente. En este sentido, el archivo audiovisual del IPC puede entenderse como un lugar de memoria colectiva donde se articulan la investigación, la enseñanza y la creación artística.

4. El historiador frente al documento audiovisual

Esta experiencia en el IPC permitió reconsiderar la práctica del historiador. En la formación académica tradicional, el documento escrito ocupa un lugar privilegiado como fuente de conocimiento histórico. Sin embargo, los documentos audiovisuales amplían el horizonte de la investigación al incorporar dimensiones sensoriales y simbólicas que las fuentes textuales no siempre pueden expresar. De un modo similar, el documento es uno de los elementos más importantes en la labor del historiador, por lo tanto, estas experiencias permiten un acercamiento más profundo del investigador hacia los vestigios de la historia.

Autores como Marc Ferro (2008) y Pablo Francescutti (2019) han insistido en que lo audiovisual puede ser leído como documento histórico, en tanto refleja las representaciones sociales de su tiempo y las intenciones de quienes lo producen. Desde esta perspectiva, las cintas del IPC no son simples registros técnicos, sino que pueden ser construcciones discursivas o bitácoras que expresan una mirada sobre la cultura popular y sobre las relaciones entre arte, educación, territorio y cultura.

Trabajar con estos materiales exige una lectura crítica y contextual. El historiador debe reconocer tanto el valor informativo de la imagen como las mediaciones que intervienen en su producción: quién graba, con qué propósito y desde qué perspectiva. Esta conciencia metodológica es indispensable para evitar caer en la ilusión de objetividad que a veces se atribuye al registro audiovisual. Sin embargo, hay que pensar en la forma en como los documentos audiovisuales pueden integrarse de forma orgánica con el resto de los documentos de otras colecciones, en este sentido, este proyecto de revitalización no solo ha permitido una reactivación de un grupo especifico de documentos, sino también la conexión y enriquecimiento de otras colecciones.

En este caso, la pasantía permitió experimentar y ensayar un ejercicio de análisis de memoria con uno de los documentales más emblemáticos de la colección: *Guapi: ritmo y balsada*. En diálogo con un habitante de Guapi que conocía personalmente muchas de las manifestaciones que se filmaron, se exploró cómo las imágenes del documental despertaban recuerdos y emociones, generando una conversación entre la memoria individual y la memoria institucional. Este pequeño ejercicio demostró que los audiovisuales pueden funcionar como detonantes de memoria y como herramientas para la reconstrucción de historias locales, demostrando su valor institucional, histórico y como herramienta dentro del ámbito de la investigación de las ciencias y de las humanidades.



Conclusiones

El trabajo realizado en el Centro de Documentación del Instituto Popular de Cultura permitió comprender que el patrimonio audiovisual es un espacio de encuentro entre la técnica, la memoria y la identidad. Más allá de su valor documental, las cintas del IPC son testimonio de los modos en que una institución pública ha mirado, registrado y narrado la cultura popular del Valle del Cauca y del Pacífico colombiano. La experiencia de la pasantía evidenció la necesidad de fortalecer las políticas de conservación y digitalización de los materiales audiovisuales, pero también de generar estrategias para su difusión pedagógica y comunitaria. El patrimonio no se preserva únicamente almacenando objetos, sino activando sus significados en el presente.

Asimismo, esta experiencia contribuyó a reflexionar sobre algunas prácticas y métodos del oficio del historiador. Trabajar con imágenes y sonidos nos enseñó que la historia no solo se escribe: también se escucha y se ve. En los gestos, las voces y los ritmos capturados por las cámaras del IPC se encuentran formas de conocimiento que amplían nuestra comprensión del pasado. En última instancia, los archivos audiovisuales son lugares donde el tiempo se vuelve visible. Cada cinta, cada proyección, cada sonido recuperado nos invita a pensar la historia no como algo cerrado, sino como una experiencia en permanente reconstrucción y revisión.

Referencias

Ferro, M. (2008). El cine, una visión de la historia. AKAL.

Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: Enfoques y métodos analíticos. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, 42, 1–27. https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255

Nora, P. (1993). Entre memoria e historia: A problemática dos lugares. Proyecto Historia, 10, 1–22. https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf





Fotografía en Colombia: Una lectura crítica desde los Estudios Culturales y Visuales

Photography in Colombia: A Critical Reading from the Perspective of Cultural and Visual Studies

Mónica Fernanda Canencio Nates
monicanates@unicauca.edu.co
Red Radio Patria Grande
https://orcid.org/0000-0002-0156-1139

Cómo citar / *How to cite*
Canencio Nates, M. F. (2025). Fotografía en Colombia: Una lectura crítica desde los Estudios Culturales y Visuales. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 127-139.

Resumen

Este artículo examina el desarrollo histórico, social y estético de la fotografía en Colombia, desde su introducción en el siglo XIX hasta las prácticas contemporáneas, a partir de una metodología cualitativa de enfoque hermenéutico-crítico. El estudio se fundamenta en los Estudios Culturales y Visuales, proponiendo una lectura decolonial que comprende la fotografía como un dispositivo de representación y poder que articula discursos sobre identidad, memoria y representación. A través del análisis de distintos momentos históricos, se evidencia cómo la imagen fotográfica ha participado activamente en la configuración de los imaginarios sociales y en la disputa por la visibilidad de las otredades. Asimismo, se destaca el papel del fotoperiodismo como agente central en la construcción de la memoria histórica y en la visibilización de las violencias estructurales del país. Paralelamente, se revisan las prácticas artísticas contemporáneas que, al interrogar la colonialidad de la mirada y las políticas de representación, amplían los horizontes epistemológicos y estéticos de la fotografía dentro del marco nacional.

Palabras clave: Fotografía colombiana, Estudios visuales, Memoria Histórica y Representación Visual.

Abstract

This article examines the historical, social, and aesthetic development of photography in Colombia—from its introduction in the nineteenth century to contemporary practices—through a qualitative methodology informed by a hermeneutic-critical approach. The study is grounded in Cultural and Visual Studies and proposes a decolonial reading that understands photography as a device of representation and power that articulates discourses on identity, memory, and representation. Through the analysis of various historical moments, it becomes evident that photographic imagery has actively participated in shaping social imaginaries and in contesting the visibility of otherness. Likewise, the article highlights the role of photojournalism as a central agent in the construction of historical memory and in the critical exposure of the country's structural forms of violence. In parallel, it examines contemporary artistic practices that, by interrogating the coloniality of the gaze and the politics of representation, expand the epistemological and aesthetic horizons of photography within the national context.

Keywords: *Colombian Photography, Visual Studies, Historical Memory, Visual Representation.*

Introducción

La historia de la fotografía en Colombia constituye un campo privilegiado para examinar las intersecciones entre imagen, memoria, poder y representación. Desde una perspectiva de los estudios culturales y visuales, la práctica fotográfica se concibe como un dispositivo cultural y político que produce conocimiento, regula la mirada y modela las formas de comprender lo visible. A través de la fotografía se construyen regímenes de visualidad que revelan las relaciones entre saber y poder, así como las jerarquías coloniales que han estructurado históricamente la representación de lo nacional, lo étnico y lo popular.

La mirada situada en el contexto colombiano, refleja una trayectoria histórica de la fotografía desde un eje privilegiado para comprender las formas en que la nación ha construido su propia imagen y ha negociado los sentidos de la identidad visual. Desde los retratos decimonónicos que reproducían las aspiraciones civilizatorias de las élites criollas hasta las prácticas contemporáneas que interrogan críticamente la violencia, la memoria y la diferencia cultural, la fotografía ha operado como un campo de disputa simbólica donde se configuran y reconfiguran las narrativas sobre lo colombiano.

Este devenir visual revela tanto la persistencia de discursos hegemónicos, asociados a los proyectos de modernidad, progreso, desarrollo y civilización, como la emergencia de miradas disidentes que buscan visibilizar otredades históricamente subalternizadas y expandir los marcos de representación nacional (Rigat, 2021). En esta dirección, las fotografías pueden entenderse como archivos vivos de la experiencia social, en los que se condensan las tensiones entre memoria e historia, documento y ficción, evidencia y enunciación crítica. No obstante, el abordaje de la colonialidad de la mirada requiere una articulación más profunda con los marcos epistemológicos del Sur, propuestos por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien plantea la necesidad de reconocer los saberes producidos desde las experiencias históricas de la periferia global, en oposición a la epistemología eurocéntrica que además de haber colonizado también ha monopolizado la producción de conocimiento.

El presente artículo propone una revisión crítica y contextual del desarrollo de la fotografía en Colombia, desde su introducción en el siglo XIX hasta su consolidación contemporánea como práctica estética, documental y política. Para ello, se adopta un enfoque interdisciplinario que articula perspectivas provenientes de la historia del arte, la sociología visual, la crítica poscolonial y la teoría de la imagen. La metodología combina el análisis visual y discursivo de la producción fotográfica con una genealogía crítica de los procesos históricos y culturales que han condicionado su circulación y recepción. Este enfoque permite comprender la fotografía en relación amplia y relacional entre lo artístico, lo documental y el acto performativo de representación, donde se inscriben relaciones de poder, memorias colectivas y disputas por la visibilidad.

En última instancia, el objetivo de este estudio es evidenciar cómo la fotografía en Colombia ha sido —y continúa siendo— un territorio de negociación epistemológica entre el pasado colonial y

las nuevas formas de enunciación visual. Desde el retrato y el fotoperiodismo hasta la experimentación conceptual contemporánea, la práctica fotográfica revela su capacidad para interpelar los imaginarios nacionales, desestabilizar los discursos dominantes y proponer nuevas formas de mirar y de pensar la historia.

Ruta metodológica

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico-crítico, sustentado en los marcos teóricos de los Estudios Culturales y Visuales. Esta orientación metodológica parte de la comprensión de la fotografía como un dispositivo cultural en el que se entrelazan dimensiones históricas, estéticas y políticas. En consecuencia, el análisis se estructura en tres niveles interdependientes: el histórico-contextual, el visual-discursivo y el epistemológico-decolonial, con el propósito de articular una lectura compleja de la producción fotográfica en Colombia.

En primer lugar, el análisis histórico-contextual permitió situar el desarrollo de la práctica fotográfica en relación con los procesos de modernización, construcción nacional y transformación social del país desde el siglo XIX hasta la actualidad. Para ello se revisaron fuentes documentales, curatoriales y bibliográficas provenientes de archivos públicos, catálogos de museos y publicaciones académicas, que permitieron establecer las continuidades y rupturas en los modos de representación de lo nacional entre las distintas etapas de desarrollo de la fotografía en Colombia (Rojas, 2020).

En segundo lugar, se construyó un corpus fotográfico representativo conformado por obras y proyectos de fotógrafos activos en distintos periodos históricos, seleccionados bajo tres criterios: (1) su relevancia en la configuración de imaginarios sociales y culturales; (2) su capacidad para problematizar los discursos de poder y visibilidad; y (3) la diversidad de enfoques que ofrecen frente a la relación entre imagen, memoria y territorio. Este corpus incluye producciones de carácter documental, así como trabajos artísticos contemporáneos de diferentes fotógrafos. La diversidad temporal y estilística de estos casos posibilitó un análisis comparativo orientado a identificar las transformaciones en los regímenes de visualidad y sus implicaciones epistemológicas.

En tercer lugar, se aplicó un análisis visual-discursivo fundamentado en herramientas provenientes de la historia del arte, la sociología de la imagen y la crítica visual contemporánea, centrado en el estudio de los elementos formales, compositivos y simbólicos de las obras, así como en sus contextos de circulación y recepción (Brea, 2007). Esta lectura permitió entender las imágenes como textos culturales que expresan, reproducen o resisten las ideologías dominantes, situando la mirada como un acto político y relacional.

Asimismo, la investigación reconoce la posicionalidad del investigador como un componente ético y epistemológico del proceso interpretativo. La relación con los archivos visuales y los discursos fotográficos analizados se asumió desde una postura reflexiva, consciente de las asimetrías inherentes a la representación y de los condicionamientos culturales que influyen en toda lectura crítica.

Esta autorreflexividad metodológica responde a las orientaciones actuales de los Estudios Visuales Críticos, que reivindican la implicación de quien investiga como parte constitutiva del conocimiento (Mirzoeff, 2015).

Por último, el nivel epistemológico-decolonial permitió problematizar las jerarquías de la mirada y los modos de saber inscritos en la historia visual colombiana. Desde esta perspectiva, la fotografía se abordó como un espacio de resistencia simbólica y de producción de conocimiento situado, en diálogo con las epistemologías del Sur (de Santos, 2010) y las nociones de visualidad poshegemónica (Villa & Avendaño, 2017).

En su conjunto, la metodología adoptada en esta investigación permitió articular el análisis de la fotografía colombiana desde una perspectiva compleja, interdisciplinaria y relacional, en la que la imagen es comprendida como un dispositivo cultural de producción de sentido. Este enfoque reconoce que las prácticas fotográficas participan activamente en la configuración de los imaginarios sociales y en la disputa por las políticas de la mirada, entendidas como mecanismos de visibilidad y poder que determinan qué y quién puede ser visto dentro del espacio público. De este modo, el estudio de la fotografía se inscribe en una reflexión más amplia y relacional sobre la memoria histórica y los procesos de construcción identitaria en Colombia, donde la imagen actúa como archivo vivo de las tensiones entre modernidad, colonialidad y resistencia cultural.

Orígenes y consolidación de la práctica fotográfica en Colombia

El arribo de la fotografía a Colombia se sitúa históricamente en la segunda mitad del siglo XIX, en un contexto mundial de expansión tecnológica y circulación de nuevas formas de representación visual. Aunque no se registra con certeza en fuentes primarias confiables la existencia de un estudio fotográfico fundado por Eugène Brunet en Bogotá en 1853 —una afirmación presente en algunas narraciones de historia local no confirmadas en archivos nacionales o internacionales—, sí está documentado que profesionales europeos introdujeron equipos y técnicas fotográficas en la región, lo que sentó las bases para la práctica local.

> En el siglo XIX, a la par de los relatos de viajes, la pintura de paisaje tuvo un lugar destacado en la producción cultural colombiana. Desde la tradición pictórica de las miniaturas y la expedición botánica realizada en el ocaso del reinado hispánico entre 1783 y 1816, la acuarela y la pintura se consolidó con un grupo de artistas que afianzarían a fines de siglo lo que ha sido denominado históricamente como la Escuela de la Sabana (Fajardo). Las artes plásticas se enriquecieron de los desplazamientos de artistas y viajeros —o más precisamente: artistas viajeros— que permitían que el arte colombiano siguiera de cerca los procesos artísticos que sucedían en el mundo occidental (Rojas, 2020, p. 181).

Ya hacia finales del siglo XIX, la fotografía en Colombia comenzó a experimentar una consolidación vinculada tanto con los retratos formales de la élite como con imágenes de espacios urbanos y rurales, que reflejaban las transformaciones sociales

y arquitectónicas de la época. En este sentido, Ricardo Acevedo Bernal (1867-1930) constituye una figura central tanto en la pintura académica, como en la creación de los vínculos entre la práctica pictórica y fotográfica. Se sabe que Acevedo Bernal trabajó en talleres fotográficos en Nueva York entre 1890 y 1898, donde aprendió técnicas de iluminación y retoque fotográfico, lo que influyó posteriormente en su estilo pictórico y en la producción visual nacional (Acuña, 1943). Esta experiencia posibilitó la integración de códigos estéticos y técnicos propios de la fotografía en sus retratos al óleo y pastel. La confluencia de su formación en arquitectura, música y escultura con la práctica fotográfica produjo una hibridación temprana de regímenes de representación, donde la espacialidad arquitectónica, la estructura compositiva y la temporalidad musical dialogan con la lógica óptica y lumínica de la imagen fotográfica, anticipando una concepción interdisciplinaria de la visualidad moderna en Colombia (Museo Nacional de Colombia, 2022).

El surgimiento de estudios fotográficos en ciudades como Medellín, Cali y Barranquilla indica que hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX la fotografía dejaba de ser una curiosidad urbana limitada a Bogotá y empezaba a democratizarse gradualmente. No obstante, las fuentes documentales muestran que dicho acceso seguía siendo desigual: los encargos más visibles provenían de quienes poseían recursos económicos suficientes, vinculados al Estado, a la Iglesia o a las élites regionales, lo que implicaba que los temas predominantes siguieran estando enmarcados dentro de retratos formales, representaciones de paisajes y arquitectura, y registros de festividades públicas.

Estos primeros registros fotográficos cumplen múltiples funciones: sirven como testimonio de la infraestructura material (edificios, calles, plazas), de las transformaciones urbanas, y de prácticas sociales de representación; además, funcionan como reflejo de las jerarquías sociales y los ideales modernizadores (progreso, desarrollo, civilización) que predominaban en la cultura visual de la época. Al mismo tiempo, muestran cómo persistía una colonialidad de la mirada: las convenciones estéticas y las expectativas sobre quiénes podían aparecer en la imagen, cómo y con qué legitimidad seguían siendo heredadas de los modelos europeos, incluso cuando la autoría era nacional.

Fotografía y sociedad en Colombia

Desde sus inicios, la fotografía en Colombia ha funcionado simultáneamente como espejo y archivo de la sociedad. En el siglo XIX, los retratos de la élite representaban si bien el poder económico y político, también los discursos visuales que legitimaban el orden social y las aspiraciones de "civilización" de las clases dominantes. A comienzos del siglo XX, por ejemplo, las mujeres de la élite caleña aparecían en periódicos locales bajo series como "Belleza colombiana", donde la estética retratista reflejaba modelos de género y estatus social alineados con los valores burgueses urbanos, se incluía "una figura femenina y el mundo privado de lo doméstico, para llegar a generalizarse entre diversos grupos sociales y evolucionar hacia una participación social más amplia" (Martínez, 2016, p. 83).

Con el avance de la tecnología fotográfica y la creciente accesibilidad,

la práctica visual se diversificó. Surgieron imágenes que documentaban espacios oficiales, urbanos, la vida cotidiana de clases trabajadoras, comunidades rurales e indígenas, lo que implicó un desplazamiento de la otredad representada: de la élite hacia lo popular, lo marginado. Este cambio más que temático, fue epistemológico: la mirada fotográfica comenzó a reconocer otras formas de existencia social y modos diversos de otredades que hasta entonces habían sido invisibilizadas.

Durante el siglo XX, en un contexto atravesado por conflictos políticos, desigualdades estructurales y crisis sociales persistentes (Del Río, 2015), la fotografía en Colombia adquirió un carácter político y testimonial cada vez más explícito. En este periodo, el fotoperiodismo emergió como una herramienta crucial para la construcción de la memoria colectiva, la denuncia de la violencia y la visibilización de los sectores históricamente silenciados por el discurso oficial. La fotografía documental colombiana se configuró como un espacio de resistencia simbólica frente a la negación institucional del sufrimiento y la fragmentación de la memoria pública.

En el ámbito del fotoperiodismo y la documentación de la violencia, la obra de Jesús Abad Colorado se erige como una de las expresiones más significativas de la ética del testimonio visual en Colombia. El proyecto "El testigo: memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado" si bien constituye un archivo fotográfico de más de dos décadas de conflicto, este se puede ver en clave de una intervención estética y política que cuestiona los límites entre la representación y la memoria. La potencia de estas imágenes radica en su capacidad de articular una narrativa visual del duelo y la resiliencia que trasciende la mera documentación del horror, convirtiéndose en un acto de reconocimiento frente a la negación sistemática de las víctimas del país (Universidad Nacional de Colombia, 2022).

En este sentido, la fotografía de Abad Colorado traspasa los límites de la denuncia y se instaura en la reconfiguración de los marcos de visibilidad del sufrimiento, descentrando la mirada institucional y otorgando agencia simbólica a los cuerpos y comunidades históricamente subalternizadas e invisibilizados. Así, su trabajo contribuye a la reconstrucción ética y estética de la memoria histórica colombiana, en tanto inscribe en el espacio público una visualidad del dolor que interpela al espectador y activa procesos de reflexión sobre la responsabilidad colectiva y la reparación social.

Asimismo, la fotografía ha desempeñado un papel fundamental en la visibilización y reconfiguración de la diversidad étnica y cultural de Colombia. Desde las primeras aproximaciones etnográficas de inicios del siglo XX hasta los proyectos contemporáneos de documentación comunitaria, la imagen fotográfica ha operado como un campo de disputa simbólica en torno a quién puede ser visto y bajo qué condiciones de representación. La producción visual sobre comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales, negras, palenqueras y campesinas si bien ha contribuido a ampliar el repertorio identitario de la nación, se ha propuesto desde la fotografía el cuestionamiento

de la mirada hegemónica que históricamente exotizó o subordinó (Castro-Gómez, 2005).

En esta línea, las prácticas fotográficas emergentes impulsadas por colectivos como Fotografía Étnica o Mutis Foto, las obras de Federico Ríos Escobar y de otros fotógrafos contemporáneos en Colombia han consolidado una práctica visual que asume la autorrepresentación como un gesto político y epistemológico. En oposición a la lógica extractivista que caracterizó buena parte del registro etnográfico tradicional, estas prácticas contemporáneas reivindican una visualidad de la reciprocidad y el reconocimiento, donde las comunidades participan activamente en la producción y circulación de su propia imagen. En proyectos como Colombia, tierra de campesinos desplazados, Ríos articula una narrativa fotográfica que visibiliza la dignidad y la agencia de las poblaciones afectadas por el conflicto social y armado, alejándose del enfoque espectacularizado del sufrimiento y enfatizando la resiliencia cotidiana (Cardona, 2021).

Esta perspectiva se inscribe en lo que autores como Rodríguez (2022) denominan como una fotografía decolonial de la mirada, en la cual el fotógrafo deviene mediador ético antes que testigo distante, y la imagen se convierte en un espacio de encuentro y reconstrucción de otredades. La práctica fotográfica contemporánea en Colombia ha trascendido su función meramente documental para convertirse en un dispositivo crítico de intervención simbólica sobre los regímenes de representación que históricamente han configurado la mirada nacional. En el contexto de los debates latinoamericanos sobre la visualidad, esta producción visual operó como un espacio de revisión y subversión de las jerarquías coloniales del ver, desplazando la lógica del testimonio unilateral hacia una ética de la colaboración y la memoria compartida. De este modo, la fotografía documenta la realidad social y la reconfigura en un registro visual de la memoria colectiva, proponiendo una lectura decolonial del pasado reciente y una ética participativa de representación (Olaya & Herrera, 2014).

La fotografía si bien posee un carácter de "archivo" este no debe ser visto como la acumulación de documentos, sino como un proceso activo de relectura y reinscripción simbólica del pasado, mediante el cual las otredades históricamente marginadas reclaman su derecho a la visibilidad. Como plantea Solórzano y Toro (2017), la imagen fotográfica ha pasado de ser un instrumento de registro a convertirse en un territorio de disputa por la representación, donde lo visual adquiere una dimensión política y epistémica.

Movimientos artísticos y fotografía contemporánea

Durante las últimas décadas, la fotografía en Colombia ha atravesado un proceso de expansión y resignificación estética que la ha posicionado como uno de los lenguajes más dinámicos dentro del arte contemporáneo. Influenciada por los cruces entre la imagen digital, la instalación y la performatividad, la producción fotográfica nacional se ha caracterizado por su diversidad formal y discursiva, así como por su capacidad de articular tensiones entre lo local y lo global.

Dentro del panorama de la fotografía contemporánea colombiana, se conoce la corriente conocida como Realismo Mágico Fotográfico, la cual se configura como una de las manifestaciones más sugerentes del diálogo entre la literatura y las artes visuales en América Latina. Esta tendencia estética traslada al campo de la imagen los principios narrativos del realismo mágico literario —particularmente aquellos asociados a la obra de Gabriel García Márquez— para construir visualidades en las que lo cotidiano y lo prodigioso coexisten en un mismo plano simbólico, es "una corriente literaria y artística que combina lo real con lo fantástico, lo ordinario con lo sobrenatural" (Freire, 2025, p. 157).

Tal como deja ver la colección de la obra Mambo presentada por el Museo de Arte Moderno de Bogotá (2025). Esta es una aproximación fotográfica que articula la teatralidad, la puesta en escena y la manipulación digital como estrategias de distorsión perceptiva que cuestionan las categorías tradicionales de verdad y documento en la fotografía. De este modo el Realismo Mágico Fotográfico prolonga la herencia literaria del siglo XX, a la vez que la reinterpreta desde la lógica de la visualidad contemporánea, fungiendo como un tejido que conecta la memoria estética regional con las dinámicas globales del arte posmoderno.

De manera paralela a esta corriente fotográfica, el fenómeno de la fotografía contemporánea en Colombia ha sido escenario de renovación conceptual impulsada por artistas cuyas obras interrogan las relaciones entre memoria, cuerpo, violencia e identidad desde marcos críticos vinculados a los Estudios Visuales. Figuras como Óscar Muñoz, Susana Carrié, Natalia Botero o Liliana Toro, han articulado lenguajes visuales que desplazan la noción de imagen del documento hacia una práctica de pensamiento visual. En el caso de Muñoz, su exploración sobre la inestabilidad de la imagen y la impermanencia de la memoria —mediante procedimientos efímeros como la evaporación o la disolución de retratos— plantea una reflexión sobre el carácter ontológico de la representación y la imposibilidad de fijar el tiempo en la fotografía (Ramírez, 2004).

En el contexto de la fotografía colombiana contemporánea, la noción de impermanencia funge como una categoría estética y filosófica fundamental para comprender la relación entre imagen, memoria y tiempo. La imposibilidad de fijar el instante fotográfico —esa aspiración modernista de detener el flujo temporal— se revela, en realidad, como una ilusión técnica que la obra de artistas como Óscar Muñoz pone en crisis mediante procedimientos que hacen visible la desaparición de la imagen misma. En piezas como Aliento (1995) o Narcisos (2001), el artista utiliza materiales volátiles —vapor, agua, carbón— para subrayar la condición efímera del registro visual, evidenciando que toda imagen es simultáneamente aparición y disolución (Pineda, 2011). Esta reflexión sobre la temporalidad se inscribe dentro de los Estudios Visuales, que conciben la imagen como un espacio de negociación simbólica donde el tiempo se fragmenta y la memoria se rearticula de manera performativa (Buntix, 2015). Así, la fotografía en Colombia, si bien percibe, refleja y/o representa un instante, se aleja de la cristalización del mismo para convierte

en un dispositivo de tránsito entre presencia y ausencia, proponiendo una ética del mirar que asume la fugacidad como forma de resistencia frente a las narrativas hegemónicas de la historia.

Por su parte, artistas como Susana Carrié, Natalia Botero y Liliana Toro han desarrollado un corpus visual que reinterpreta la iconografía del retrato clásico desde una perspectiva crítica y feminista. A través de estrategias de escenificación, performatividad y control autorreflexivo de la mirada, estas creadoras confrontan las estructuras patriarcales de representación y desmantelan los códigos visuales que históricamente han definido los modos de ver el cuerpo femenino en la tradición occidental (RTVC, 2016). En sus obras, la cámara deja de ser un instrumento de objetivación para convertirse en un espacio de enunciación política, donde la identidad femenina se construye en diálogo con la memoria y la experiencia cotidiana. Este desplazamiento de objeto —de la Otra— de la mirada, sitúa su práctica dentro de una genealogía crítica del retrato en América Latina, cercana a las propuestas teóricas de la crítica visual feminista y decolonial (Pollock, 2003).

Desde una perspectiva crítica y decolonial la perspectiva de estas fotógrafas se consolida como un campo de resistencia simbólica que amplía los límites del medio y redefine su función social. Más allá de su dimensión estética, estas prácticas constituyen un espacio de intervención política y epistemológica, donde la imagen se transforma en un territorio de enunciación desde el cual las fotógrafas reescriben las narrativas de la nación. Al situar sus cuerpos y experiencias como centro de la representación, estas fotógrafas subvierten la mirada estructural que históricamente ha constituido la visualidad occidental, proponiendo una contramemoria que articula afecto, historia y territorio. De este modo, la fotografía problematiza los regímenes de visibilidad y poder, al tiempo que ofrece una lectura alternativa de la identidad colectiva, en la que la memoria se erige como estrategia crítica de reconstrucción cultural.

Discusiones y Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la historia de la fotografía en Colombia constituye un campo de negociación simbólica donde convergen memoria, identidad y representación. A través de una metodología hermenéutico-crítica, sustentada en los Estudios Culturales y Visuales, se evidenció cómo las imágenes fotográficas han operado simultáneamente como documentos históricos y como dispositivos de poder que modelan la mirada nacional. El enfoque interdisciplinario adoptado —que articuló historia del arte, crítica visual y teoría decolonial— posibilitó la comprensión de la fotografía no solo como una práctica estética, sino como un régimen de saber que participa activamente en la producción de imaginarios sociales y epistemologías locales.

Tal como sugiere Néstor García Canclini (1990), las imágenes producidas en el contexto latinoamericano más allá de reproducir las tensiones entre modernidad y tradición, revelan los procesos híbridos mediante los cuales las sociedades configuran sus propias narrativas visuales. Es precisamente en este sentido que, la fotografía en Colombia si bien es el contenido

sobre el registro de la historia nacional, principalmente versa sobre su participa activa en la reinvención simbólica, desestabilizando los discursos hegemónicos sobre lo visible y abriendo espacios de enunciación para las otredades históricamente marginadas.

Desde la segunda mitad del siglo XX, el fotoperiodismo colombiano se ha consolidado como un campo central en la configuración de una memoria visual del conflicto social y armado, y de las múltiples formas de resistencia civil. En un país atravesado por la violencia estructural y la desigualdad, la fotografía documental ha operado como una práctica de testimonio ético que revela las fracturas sociales y políticas del territorio. Autores como Jesús Abad Colorado y Guillermo Legaria han trascendido la función informativa del registro para construir un lenguaje visual de la empatía, donde la imagen deviene espacio de reconocimiento y de duelo colectivo.

Como sostiene Ariella Azoulay (2008), la fotografía puede comprenderse como un "contrato civil" que establece un vínculo de responsabilidad entre quien mira, quien fotografía y quien es fotografiado; un pacto que transforma el acto visual en un ejercicio de ciudadanía crítica. En este sentido, el fotoperiodismo colombiano ha realizado una ardua labor en la documentación del conflicto social y armado prestando especial atención en los efectos que ha dejado a su paso, al tiempo que ha permitido activar procesos de reparación simbólica y justicia histórica, situando la mirada como un gesto político y humanizador dentro del entramado de la memoria nacional. Así lo documentó Manuel Silva Rodríguez

> Una forma de la práctica fotográfica, encarnada en una estética que transmuta en política, ha copado la mayor parte de la visibilidad, en tanto los medios impresos y luego internet supondrían que unas fotografías tengan una mayor circulación social, al menos en las capas urbanas de la población. Resuena de nuevo la pregunta formulada al tenor de Sontang: ¿para quién son hechas las imágenes de la guerra? El régimen visual de la prensa no puede ser todo el sistema de representación del conflicto. A su estética-política podemos oponer lo que ella oculta: otras gramáticas de la imagen, otras formas de ver y de hacer visible (Silva, 2024, p. 40).

En las últimas décadas, los movimientos artísticos contemporáneos en Colombia han expandido de manera decisiva los horizontes epistemológicos y estéticos de la fotografía, desplazándola del terreno documental hacia un espacio de experimentación conceptual y crítica visual. Revisamos varios Artistas que han problematizado las nociones de tiempo, identidad y otredad, explorando los límites entre la aparición y la desaparición de la imagen como metáfora de la memoria y la pérdida. Estas prácticas demuestran que la fotografía colombiana contemporánea es un espacio de pensamiento visual que articula lo sensible con lo político y lo epistémico, proponiendo una reflexión crítica sobre las formas de imaginar lo colombiano.

En suma, el presente estudio concluye que la fotografía en Colombia debe entenderse como un lenguaje crítico en permanente transformación, donde la tensión entre documento y metáfora, testimonio y creación, configura una estética de la resistencia. En este marco, la imagen si bien narra la historia de país, también y más

enfáticamente, participa activamente en su reinvención simbólica. Las prácticas fotográficas contemporáneas confirman que la visualidad colombiana se ha convertido en un territorio de experimentación epistemológica desde el cual se interrogan los regímenes de poder y se propone una mirada decolonial que redefine los modos de imaginar país en el siglo XXI.

Referencias

Acuña, L. (1943). *Ricardo Acevedo Bernal. Publicaciones de la Escuela Nacional de Bellas Artes.* Bogotá: Editorial Cromos.

Azoulay, A. (2008). *The Civil Contract of Photography.* New York: Zone Books.

Brea, J. (2007). *Mutaciones de la Cultura en la Era de su Distribución Electrónica.* Barcelona: Gedisa.

Buntix, G. (2015). *Beyond the Fantastic: Contemporary Art Criticism from Latin America.* (G. Mosquera, Trad.) London: Institute of International Visual Arts.

Cardona, D. (10 de Mayo de 2021). Verde: la selva vista por el fotoperiodista manizaleño Federico Ríos. *La Patria*. Obtido de https://archivo.lapatria.com/entretenimiento/verde-la-selva-vista-por-el-fotoperiodista-manizaleno-federico-rios-474755?utm_source

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816).* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina Perspectivas desde una epistemología del Sur.* Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad y Programa Democracia y Transformación Global.

Del Río, C. (2015). *Colombia Siglo XX: Desde La Guerra de Los Mil Días Hasta La Elección de Álvaro Uribe. Segunda Edición Corregida y Aumentada* (Segunda ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. doi:https://doi.org/10.2307/j.ctv893gth

Freire, A. (2025). Documentalismo humanista y realismo mágico en la fotografía en Transtempo de Cristina García Rodero. *FOTOCINEMA*(30), 153-174.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Grijalbo.

Mambo. (26 de junio de 2025). *Mambo. Museo de Arte Moderno de Bogotá*. Obtido de https://www.mambogota.com/exposicion/laberintos-de-la-memoria/

Martínez, A. (2016). Retratos de mujer: imágenes en la prensa caleña a comienzos del siglo XX. *Maguaré, 30*(1), 71-102. Obtido de https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/62897/58879

Mirzoeff, N. (2015). *How to See the World.* London: Pelican Books.

Museo Nacional de Colombia. (24 de Agosto de 2022). *Ricardo Acevedo Bernal, 150 años: un artista con alma y gracia.* Obtido de Museo Nacional de Colombia: https://www.museo-

nacional.gov.co/noticias/Paginas/Ricardo_Acevedo_Bernal.aspx

Olaya, V., & Herrera, M. (2014). Fotografía y Violencia: la memoria actuante de las imágenes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 89-106. doi:10.11144/Javeriana.mavae9-2.fvma

Pineda, A. (2011). El baño de Óscar Muñoz: la experiencia de extrañamiento entre espejos, lavamanos y cortinas de baño. *Pensamiento palabra y obra*(27), 104-127. Obtido de https://www.redalyc.org/journal/6141/614175616007/614175616007.pdf

Pollock, G. (2003). *Vision and Difference: Feminism, Femininity and Histories of Art* (Tercera ed.). London: Routledge.

Ramírez, M. (2004). *Inverted Utopias: Avant-Garde Art in Latin America* (Primera ed.). Houston: Museum of Fine Arts.

Rigat, L. (2021). Fotografía Latinoamericana Contemporánea: imaginarios, archivos y memoria. Una aproximación a la obra de Milagros De la Torre. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 220-235. doi:https://doi.org/10.14483/21450706.18297

Rodríguez, K. (2022). Fotografía y decolonialidad : marginalidad y resistencia cultural en el Caribe contemporáneo. *Tramas y Redes. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*(3), 155-174. doi:https://doi.org/10.54871/CL4C307A

Rojas, C. (2020). Unidad, paisaje y lugar en la fotografía colombiana, alrededor de 1900. *AISTHESIS*(68), 179-207. doi:https://doi.org/10.7764/68.10

RTVC. (20 de junio de 2016). *Las mujeres que retratan a Colombia*. Obtido de RTVC, Radio Cadena Nacional de Colombia: https://www.radionacional.co/las-mujeres-que-retratan-colombia

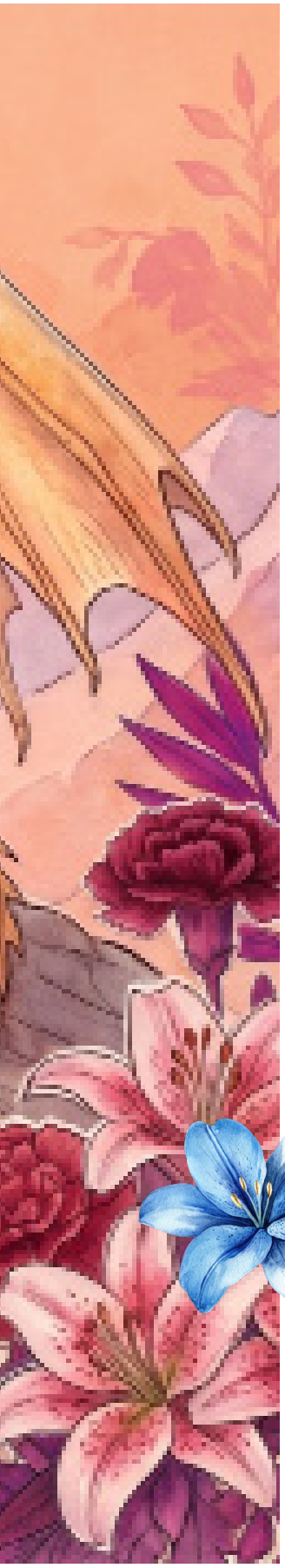
Silva, M. (2024). Una política de la imagen: fotografías realizadas durante el conflicto armado en Colombia. *Signo y Pensamiento, 43*, 1-43. doi:https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp43.pifr

Solórzano, A., & Toro, L. (2017). Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico. *Revista Interamericana de Bibliotecología, 40*(1), 73-84. doi:10.17533/udea.rib.v40n1a07

Universidad Nacional de Colombia. (18 de octubre de 2022). *UNAL presenta colección "El Testigo", de Jesús Abad Colorado*. Obtido de Artes y Cultura: https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/unal-presenta-coleccion-el-testigo-de-jesus-abad-colorado?utm_source

Villa, J., & Avendaño, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8*(2), 502-535. doi:http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2207





Hegemonía, Conflicto y Política en Juego de Tronos

Hegemony, Conflict, and Politics in Game of Thrones

David Alejandro Valencia Gutiérrez
david.valencia.gutierrez@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle
https://orcid.org/0000-0002-8277-5306

Cómo citar / *How to cite*
Valencia Gutiérrez, D. A. (2025). Hegemonía, Conflicto y Política en Juego de Tronos. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 141-149.

Resumen

El presente análisis político-filosófico de Juego no pretende una reconstrucción juiciosa del argumento de la serie ni mucho menos pretende hacer un despliegue de erudición *geek* del tema. El objetivo es mucho más modesto, pero no menos importante. Pretendo mostrar que la fascinación que tuvimos muchos y muchas por Juego de Tronos se debe a que, la serie evidenciaba elementos esenciales de la política con los que nos identificamos con facilidad, sea porque lo hemos visto o porque los hemos vivido en nuestros acercamientos al mundo político. Adicionalmente, ofrezco una explicación a la desilusión final con la serie cuando este juego político desaparece.

Palabras clave: hegemonía, conflicto, política, filosofía, juego de tronos.

Abstract

This political-philosophical analysis of Game does not aim to provide a careful reconstruction of the series' plot, nor does it aim to showcase geeky scholarship on the subject. The goal is much more modest, but no less important. I intend to show that the fascination many of us felt for Game of Thrones is due to the fact that the series highlighted essential elements of politics with which we easily identify, either because we have seen them or because we have experienced them in our own encounters with the political world. Additionally, I offer an explanation for the final disappointment with the series when this political gameplay disappears.

Keywords: *hegemony, conflict, politics, philosophy, game of Trhones.*

Recordemos que La saga literaria de George Martin *La canción de hielo y fuego* adaptada a televisión como *El juego de Tronos* se hizo famosa, entre otras cosas, por presentar el juego de la política y la guerra como elemento central de la trama. Justamente el nombre de la adaptación televisiva referencia la lucha por el control del poder político que representa el trono de hierro y por el que, la mayoría de personajes está dispuesto a morir en una lucha contra sus enemigos o aliarse con antiguos enemigos.

Por su parte, la obra del pensador alemán Carl Schmitt da centralidad a lo político y la conformación del todo político que es el Estado. Este pensador enfatiza que la dinámica política se mueve en la distinción amigo-enemigo donde se conforman bloques de poder luchan o amenazan con luchar por el poder Estatal. Es justamente este pensador quien describe una visión de la política que, según mi perspectiva se hace evidente en la serie y, configura uno de los mayores atractivos de la misma.

Además, la serie expone otro elemento constitutivo del conflicto político, la lucha ideológica. Veremos que la lucha por el trono no se limitaba a determinar quién gobernaría, sino que implicaba también que visión del mundo se impondría en la lucha. Para lograr este cometido procederé así: (i) presentaré la distinción amigo-enemigo en la obra de Schmitt, (ii) mostraré el contexto político previo a los hechos acaecidos en la primera temporada de la serie y la figura de Ned Stark como agente de configuración y reconfiguración de la dinámica amigo-enemigo en la mencionada temporada de la serie. (iii) Retomaré, las ideas de Gramsci que constituyen la idea de hegemonía para mostrar como dicho concepto se hacía presente en los conflictos políticos de la seria. (iv) Por último, argumento que la decepción de los seguidores con el final de la serie radica justamente en la perdida de la distinción amigo-enemigo o lo que es igual, la renuncia a la política.

La distinción amigo-enemigo como elemento esencial de lo político

Carl Schmitt es un autor paradigmático en el entendimiento de la política especialmente después de su recuperación por parte de Chantal Mouffe en *El retorno de lo político*. El motivo de su relevancia radica en la interpretación descarnada que hace, en *El concepto de lo político,* de la dinámica política y su separación de la esfera de lo moral. Para Schmitt "El concepto del Estado presupone el concepto de lo político" (Schmitt, 2009, 46) es decir, para entender la esencia y función del Estado se requerirá de una delimitación conceptual del terreno particular de lo político como un elemento independiente de otras esferas de la vida social.

La especificidad de lo político para Schmitt surge a partir de su análisis de los defectos del liberalismo como doctrina política. El liberalismo, enunciaba schmmit, persigue la anulación del conflicto político convirtiendo a los adversarios en meros competidores de un mercado de intereses que coloniza lo político con conceptos de otros terrenos de la vida social como la moral o la economía. En esa medida, para Schmitt, la aparición del liberalismo en la teórica política y su expansión en occidente difumino la particularidad de la política. En

consecuencia, se requiere una deconstrucción de la visión liberal de lo político para encontrar los elementos esenciales de la política misma. Encuentra entonces que la dicotomía propia de la política es la distinción amigo-enemigo que:

> En la medida en que no es derivable de otros criterios, representa para lo político el mismo criterio relativamente autónomo de otras contraposiciones tales como el bien y el mal en lo moral; lo bello y lo feo en lo estético, etc. En todo caso es autónomo, no por constituir un nueva y propia esfera de cuestiones, sino por el hecho que no está sustentado por alguna, o varias, de las demás contraposiciones ni puede ser derivado de ellas (Schmitt, 2009, p. 56).

Aunque Schmitt no ofrece una definición particular de lo político o la política, identifica unos criterios propios de lo político que permitirían entender una dinámica política Estatal y no Estatal. Vamos a pensarlo desde lo no Estatal ya que es la topología que desarrolla Schmitt y a la vez es la lógica que entra en juego en GOT.

Un enemigo, en esta distinción, es un enemigo público no uno privado, alguien que configura la otredad frente a una unidad política que corresponde al nosotros en una unidad política particular. Ese entendimiento particular de enemistad como la del enemigo público crea una relación de complementariedad y delimitación con el concepto de amigo. La determinación de quien es el enemigo ayuda a moldear los límites de quienes son los amigos y, por ende, los límites de la unidad política. Para Schmitt:

> La diferenciación entre amigos y enemigos tiene el sentido de expresar el máximo grado de intensidad de un vínculo o de una separación, una asociación o una disociación. Puede existir de modo teórico o de modo práctico, sin que por ello y simultáneamente todas las demás diferenciaciones morales, estéticas, económicas, o de otra índole, deban ser de aplicación. El enemigo político no tiene por qué ser moralmente malo; no tiene por qué ser estéticamente feo; no tiene por qué actuar como un competidor económico y hasta podría quizás parecer ventajoso hacer negocios con él. Es simplemente el otro, el extraño, y le basta a su esencia el constituir algo distinto y diferente en un sentido existencial especialmente intenso de modo tal que, en un caso extremo, los conflictos con él se tornan posibles, siendo que estos conflictos no pueden ser resueltos por una normativa general establecida de antemano, ni por el arbitraje de un tercero "no involucrado" y por lo tanto "imparcial" (Schmitt, 2009, p. 57).

Este ultimo elemento presente en la distinción política de Schmitt es fundamental, me refiero por supuesto, a la posibilidad de una guerra con el enemigo y no tanto a la guerra misma. La 'posibilidad de guerra' con el otro da forma al nosotros que es con quien no es posible una guerra o conflicto. Entendiendo estas categorías políticas tenemos dos elementos guías necesarios para entender la dinámica política en GOT. Procedamos entonces.

El contexto político previo en GOT

Juego de Tronos es impactante y sugerente para sus televidentes en la medida en que realza la lucha política surgida en Poniente, después de la muerte del rey Roberth Baratheon. Debemos recordar que la serie está ambientada en el continente de Poniente, un continente ficticio

de temporalidad medieval que está compuesto por siete reinos federados: El Reino del Norte, El Reino de las Islas y los Ríos, El Reino del Valle, El Reino de la Roca, El Reino de las Tierras de la Tormenta, El Reino del Dominio y El Reino de Dorne. Cada reino está controlado por una 'Casa Mayor' que rinde tributo al trono de hierro a la vez que le rinden vasallaje los líderes de las 'casas menores'. Cada 'Casa mayor' tiene la potencialidad de obtener el trono a través de sus alianzas políticas o del sistema endogámico de matrimonios que han adelantado.

Una vez muere el Rey Roberth Baratheon se produce una crisis institucional en Poniente. Los Siete Reinos quedan en un vacío de poder que desata la lucha por el trono entre las casas más poderosas del reino y la proclamación de un rey en el Norte; hecho que revela la pretensión separatista de los norteños y la ambición de algunas casas por el poder del trono de hierro. No obstante, las condiciones para la guerra por el trono se han dado años atrás e incluyen: la formación misma del país que hizo Aegon I conquistando pueblos y sometiéndolos a su poder militar afincado en el uso de dragones para el combate. Después de la conquista, Aegon da forma al sistema de distribución del poder en los Siete Reinos entregando el control de bastas territorios de tierras a las casas que le eran leales incluyendo casas menores que controlarían territorios más pequeños y responderían a las casas principales. La dinastía Targaryan gobernó durante cerca de 300 años apuntalando su poder en la fuerza de destrucción de sus dragones y en las alianzas políticas. No obstante, el poder de los dragones disminuyó con el tiempo debido a la domesticación de estos y el excesivo tiempo en el poder de los Targaryan, que los hizo autoritarios y represivos hasta desatar una rebelión en su contra que terminó por sacarlos del trono, la revolución de Roberth.

Este suceso político que derrocó a la casa Targaryan dejó en el poder a la casa Baratheon conformada por Roberth (líder de la rebelión), Renly y Stannis, No obstante, hacerse con el trono no era suficiente para mantener el poder, en especial, después de 300 años de gobierno de una misma casa. Por lo anterior y procurando mantener el control del reino, Roberth selló una alianza con la casa Lanister, dueña de la mayor riqueza en oro del país; y, por último, eligió como Mano del Rey a un representante de la casa Arryn, señores del Valle. y, por último, nombró a Ned Stark, Guardian del Norte.

Todos estos elementos crearon un polvorín para que representantes de las casas involucradas sintieran algún nivel de legitimidad a la hora de hacer un reclamo al trono o separarse del mismo como el caso de los Stark. A su vez, estás transformaciones constantes de los grupos de poder dan cuanta de la fluidez de la dinámica amigo-enemigo que se va alterando rápidamente de acuerdo con las vicisitudes del poder. Centrémonos pues en Ned Stark.

Ned Stark el amigo-enemigo

Ned Stark era un hombre de leyes que enseñaba a otros el valor y rectitud de estas. Esto puede ser apreciado en el capítulo 1 de la temporada 1 cuando decapita a un guardia de la noche que escapaba de los horrores de los caminantes blancos más allá del muro. Después de cumplir la sentencia de muerte Ned se acerca a Brand y le

pregunta si entendió porque tuvo que hacerlo y afirma que 'un hombre que dicta entendía debe blandir la espada'. En esta escena, Ned se muestra como un representante político comprometido y capaz de llegar hasta las últimas consecuencia por la ley[21]. No obstante, su fidelidad a estas reglas emana de su compromiso con el Rey Robert quien fue instituido en una rebelión en la que el mismo Ned participó.

Es por este compromiso con el Rey Robert y en esa medida con los Siete Reinos, que es solicitado para ocupar el puesto de Mano del Rey en reemplazo de Jon Arryn concuñado de Ned, que, en la configuración institucional de los Siete Reinos, estaba a cargo de liderar al concejo de gobierno. Este ofrecimiento, importante y complejo a nivel personal, igual que el compromiso de Jofrey Baratheon con Sansa, hija de Ned, haciendo una alianza política Baratheon – Stark, buscaban reafirmar una construcción política que en términos de Carl Schmitt llamaremos 'amistad' y que se requería para mantener el control de los Siete Reinos ante una amenaza externa que configuraba la existencia de los Targaryan y los mismos Lanister que configuraban un nuevo bloque de poder que esperaba su momento para hacerse con el reino[22].

Una vez Ned se encuentra en Desembarco del Rey junto con sus hijas ejerciendo como Mano del Rey, cargo que finalmente acepta con el interés de investigar la muerte de Arryn, se enfrenta en sus investigaciones con un terrible desgobierno por parte del Rey y los consejeros reales y con la aún mas temible verdad que descubrió Jon Arryn y por la que fue asesinado, los hijos de Cersei Lanister y Roberth Barateon en realidad son hijos ilegítimos producto del incesto entre Cersei y Jaime Lanister. Antes de este descubrimiento la configuración amigo-enemigo, o lo que es igual, la unidad política, está centrada en la amenaza externa de los Targaryen y todas las casas en los siete reinos configuran son amigos moldeados por la amenaza de guerra exterior. Sin embargo, ante la investigación y descubrimiento de Ned Stark y la posterior muerte del rey Roberth se precipita una lucha por el trono entre el nuevo grupo formado por los Lanister y sus aliados contra el grupo que formará Stanis Baratheon con su reclamo legitimo por el trono. Aquí se hace importante aclarar que el descubrimiento de Ned Stark sobre la paternidad de Roberth Baratheon implicaría que el trono sería legítimamente heredado por el hermano Baratheon vivó con mayor edad, en este caso, Stanis Baratheon. Aquí, todas las casas se ven forzadas a tomar posición y a reformar la distinción amigo-enemigo y por tanto, los bloque de poder..

No obstante, el destino y posición de Ned Stark, en especial su apego a las leyes y la verdad, lo llevan a morir por orden del nuevo e ilegitimo rey Jofrey Baratheon. Esta muerte está motivada por la negativa de Ned a proclamar a Jofrey como legitimo rey e informar, al mismo tiempo, a Stanis Baratheon, hermano mayor de Roberth, legitimo heredero al trono según las leyes de sucesión. Aunque el rey Jofrey promete no asesinar a Ned a cambio de que este se declare traidor y sea enviado a la guardia de la noche, toma la decisión de decapitarlo en el último momento y así sella la nueva dinámica política[23].

[21] https://www.youtube.com/watch?v=rqKkLAUaqXQ

[22] https://www.youtube.com/watch?v=5Wq8NShD4n8

[23] https://www.youtube.com/watch?v=2WC-k0z1AYM

Durante la captura de Ned Stark, su hijo mayor Robb organiza un ejército junto con los Tully y las casas menores del norte para rescatar a su padre y a sus hermanas. Sin embargo, ante la muerte de Ned, la casa Umber propone a Robb Stark declararse Rey en el norte para no rendir vasallaje al trono de Hierro y terminan formando de facto un reino independiente. Por su parte, Staniss Baratheon junto con la gente de Rocadragón se proclama rey y empieza a construir un ejercito para atacar la posición de los Lanister. Renly Baratheon, hermano menor de Roberth, es proclamado Rey en Altojardín y hace una alianza con los Tyrell para reclamar el trono de hierro a través de una alianza por matrimonio con Margaery Tyrrel. Balon Greyjoy se declara rey en las islas de hierro y se lanza a la conquista del norte. Y finalmente, Jofrey y el bloque Lanister se preparan para defender el trono de Hierro desde Desembarco del Rey.

Es así como las decisiones y actuaciones de Ned Stark son centrales para la nueva formación de bloque de 'amigos' que se delimitan en la guerra o amenaza de esta. La guerra interna de los siete reinos se hace independizando vastos territorios del país convirtiendo una guerra civil se convirtiera en una guerra de enemigos externos. Siguiendo a Chantal Mouffe «La creación de una identidad implica el establecimiento de una diferencia. [...] Cada identidad es relacional y la afirmación de una diferencia es una precondición para la existencia de cualquier identidad» (Mouffe, 1995: 262-263). Aquí la diferencia se da en función de la legitimidad del reclamo, como una especia de aspiración de legitimidad para gobernar, pero termina asociándose con otros elementos de carácter cultural que llevan a la construcción de pueblos enfrentados más que de aliados en el combate.

La guerra como lucha hegemónica

La hegemonía se puede entender como el sentido común que asumen todas las clases sociales por la imposición o dirección de una clase dominante usando el poder estatal como mecanismo. Aquí, Estado, se entiende, como la suma de la sociedad civil, donde se instaura la ideología, y la dominación y dirección política a partir del derecho y la fuerza pública (Cfr. Betancourt, 1990). Ahora bien, la hegemonía tiene un proceso de formación popular que recoge elementos del lenguaje común y asigna una función especial a los intelectuales como sistematizadores del pensamiento popular. Para dilucidar lo anterior, Gramsci ofrece una concepción bastante amplia de la filosofía, ubicando a esta:

> "1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente "folklore" (Gramsci, 1971, p. 1).

Entonces, la filosofía reside en todos los que usan un lenguaje a la vez que el lenguaje mismo influye en la filosofía de las personas. En ese entendimiento la 'filosofía' se presenta como 'una forma de ver el mundo' y, por tanto, no existiría la filosofía como algo general sino filosofías en particular. Entiende Gramsci que no todos son filósofos en el mismo sentido, existen pues, filósofos profesionales que organizan

el pensamiento sistemáticamente y personas corrientes que, aun siendo filósofos en sentido amplio, recurren únicamente al sentido común como forma de ver el mundo.

En Gramsci estas definiciones son importantes pues la forma de ver el mundo deriva en la pertenencia a un grupo social. Afirma entonces que, "por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar" (Gramsci, 1971:8). Y es esa pertenencia a un grupo lo que define el pensar y el actuar de las personas a partir del sentido común trasladando la filosofía a la acción y de la acción a política[24]. Entonces, son las formas de ver el mundo y actuar en los elementos constitutivos de las ideologías que, producidas por la unión entre 'intelectuales' y 'simples', aspirarán a convertirse en ideologías hegemónicas[25].

Es por lo anterior que, el conflicto por el Trono de Hierro puede entenderse en clave hegemónica pues además de la mera legitimidad política, los reyes en contienda construyeron 'hegemonías culturales' que daban homogeneidad a sus seguidores y que daban un subtexto ideológico al conflicto. Recordemos: Stanis Baratheon construyo su poder junto a Melisandre, la sacerdotisa del dios de la Luz, que difundió una perspectiva religiosa alterna entre el ejército de Stanis. Los ejércitos del Norte tuvieron como elemento religioso distintivo el culto a los antiguos dioses puesto que los Stark, su casa mayor, mantenían dicha adoración. Los Lanister mantuvieron la religión dominante del alto septum. Dayneris, quizá la más secular de las contendientes, usó la idea de emancipación y la figura de los dragones como elementos distintivos e ideológicos de su causa. En otras palabras, la lucha por el trono de hierro fue también una lucha 'hegemónica' entre diferentes modos de ver el mundo o lo que es igual, en Gramsci, ideologías.

En buena medida la verdadera política se hace presente en este momento de confrontación. Durante el reinado de Roberth existía una unidad estatal y un consenso de legitimidad, todo conflicto interno se jugaba en términos de competencia por intereses. Sin embargo, en la guerra de los cinco reyes, no existe una competencia interna por intereses sino una amenaza a la vida, derivada de la situación de conflicto que moldea y transforma rápidamente los bloques de amigos. En palabras de Clausewitz (2015) "la guerra [de los cinco reyes] es la continuación de la política por otros medios".

[24] En este punto se hace fundamental la idea que tiene Gramsci de 'filosofía de la praxis' pues esta "no tiende a mantener a los "simples" en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de la vida" (Gramsci, 1971, p. 16). Para este pensador se requiere que 'los intelectuales' se encuentren en contacto con 'los simples' para sistematizar y organizar ese pensamiento filosófico popular que hace parte del lenguaje de estos últimos. Por eso Gramsci plantea "la exigencia del contacto entre intelectuales y simples (...) para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas" (Gramsci, 1971, p. 16).

[25] Como afirma Gramsci (1971) "Determinada la filosofía como concepción del mundo (...), y especialmente, como lucha cultural por transformar la "mentalidad' popular y difundir las innovaciones filosóficas que demuestren ser "históricamente verdaderas" y que, por lo mismo, llegaron a ser histórica y socialmente universales" (p. 30).

A modo de conclusión: Juego de tronos, la política y la decepción.

Juego de tronos da cuenta de dos elementos sustanciales de la política, la lucha entre diferentes y la hegemonía. Es por esto que la serie cautivo a las audiencias, además de los elementos audiovisuales y narrativos bien construidos y atrayentes, pues presentaba descarnadamente la política y su desconexión con la ética. Veíamos la intriga, los acuerdos, las luchas, la muerte, la corrupción, la ironía, la falta de coherencia, el poder y sus excesos, y en el fondo sabíamos que nuestros contextos políticos tenían elementos similares que estaban ocultos a nuestros ojos y allí podíamos verlo. Sin embargo, la serie decepcionó en su final, justamente porque perdió estos elementos políticos. La serie se decantó por el consenso y uno logrado muy fácilmente. Después de las guerras internas, de reyes depuestos, personajes entrañables muertos, el rey blanco derrotado, Kingslanding en manos de Dayneris y el asesinato de esta misma en manos de John Snow, Juego de Tronos nos enfrenta a una temporada final donde todos estos conflictos se resuelven sin un vencedor en la lucha. Ese final decepcionante demuestra que era la política el verdadero atractivo de la serie. El conflicto, físico e ideológico, desapareció y con el nuestro entusiasmo.

Bibliografía

BETANCOURT, Carlos. (1990). "Gramsci y el Concepto del bloque histórico". Historia Crítica, no.4. versión electrónica recuperada el 13 de noviembre de 2007 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2182595.

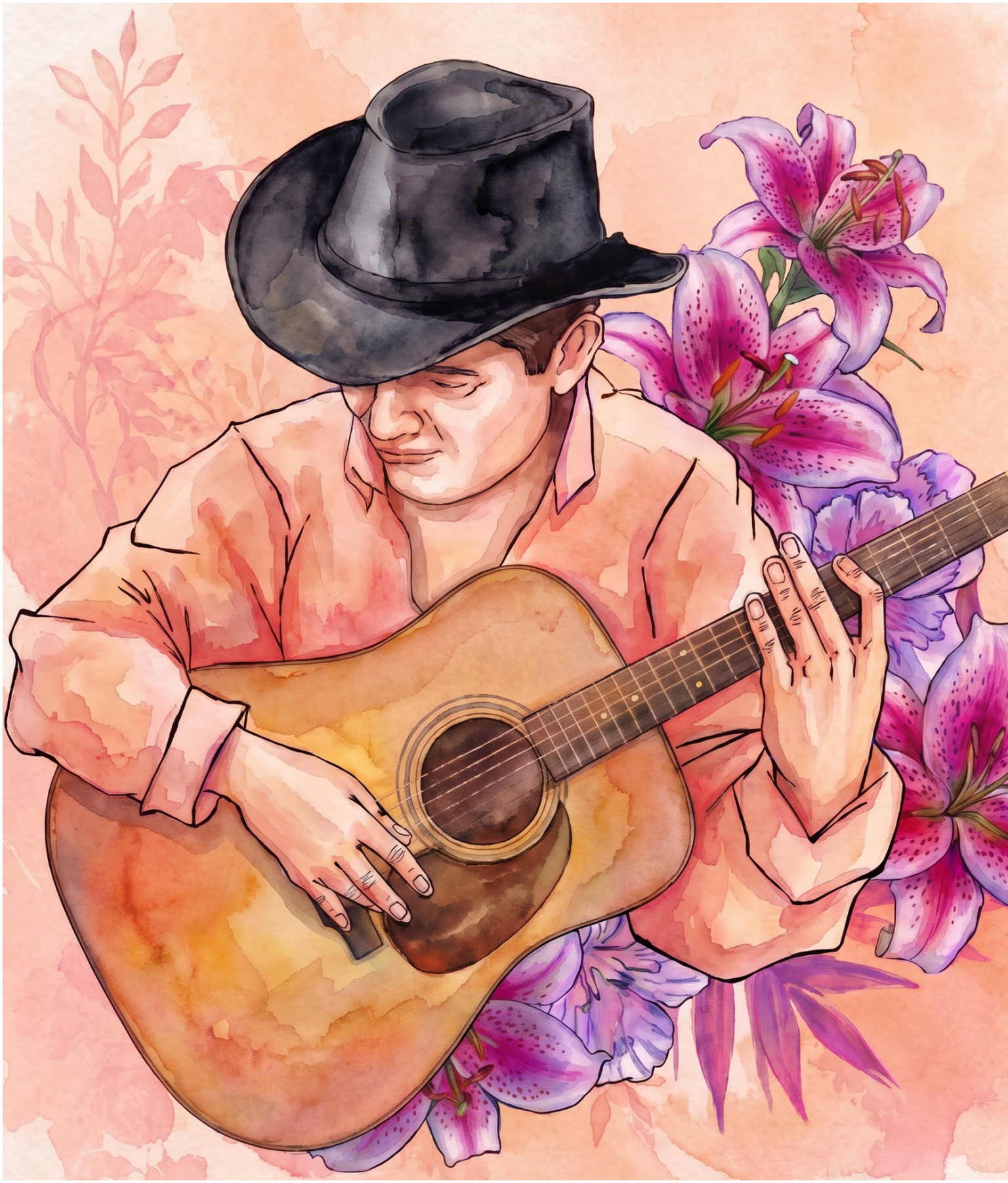
Benioff, David. & Weiss, Daniel. (2011). *Juego de Tronos*. Estados Unidos: HBO.

CLAUSEWITZ, Carl. (2015). *Sobre la guerra*. España: Books4pocket.

GRAMSCI, Antonio. (1971) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones nueva visión: Buenos Aires. (1999). *Selections from the prisión notebooks*. Londres: Elecbook.

MOUFFE, Chantal. (1999). *El retorno de lo político*. España: Paidos.

SCHMITT, Carl. (2009). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.





Música, Síntoma y Sublimación: una lectura psicoanalítica de las manifestaciones subjetivas de la angustia en jóvenes de Santander de Quilichao

Music, Symptom, and Sublimation: a psychoanalytic reading of the subjective manifestations of anxiety in young people from Santander de Quilichao

Kristian Juseth Cobo
Kristian.cobo@docente.fup.edu.co
Fundación Universitaria de Popayán
https://orcid.org/0009-0009-5708-080X

Cómo citar / *How to cite*
Cobo, K. J. (2025). Música, Síntoma y Sublimación: una lectura psicoanalítica de las manifestaciones subjetivas de la angustia en jóvenes de Santander de Quilichao. En: *Revista Páginas de Cultura*, 1(1), 151-165.

Resumen

El presente estudio explora la función de la música como mecanismo de sublimación frente a las manifestaciones de angustia, estrés y ansiedad en jóvenes de la academia de música Quilimusic, en Santander de Quilichao, Colombia. Desde una perspectiva psicoanalítica, se concibe el síntoma no como un indicador patológico a erradicar, sino como una formación del inconsciente que refleja conflictos internos y afectos reprimidos. La investigación cualitativa, basada en un diseño de estudio de caso, permitió analizar las experiencias de cuatro participantes mediante entrevistas a profundidad, captando los significados subjetivos que asignan a la práctica musical. Los resultados evidencian que la música funciona como un territorio de autonomía emocional, un espacio de expresión donde los jóvenes pueden transformar su malestar en producción simbólica y estética, elaborar duelos y regular emociones difíciles. Además, el escenario musical se constituye como un espacio simbólico de proyección del deseo y afirmación del yo, facilitando la construcción de identidad y la resignificación de experiencias dolorosas. La música emerge, así como un recurso que otorga agencia frente a la angustia, promoviendo procesos de autoconocimiento, resiliencia y desarrollo subjetivo, consolidándose como un puente entre lo reprimido y lo creado.

Palabras clave: música, sublimación, síntoma, angustia, psicoanálisis, jóvenes, autonomía emocional.

Abstract

This study examines the role of music as a sublimation mechanism in coping with manifestations of distress, stress, and anxiety among young people attending Quilimusic academy in Santander de Quilichao, Colombia. From a psychoanalytic perspective, symptoms are understood not as pathological indicators to be eliminated, but as formations of the unconscious that reveal internal conflicts and repressed affects. Using a qualitative case study design, the experiences of four participants were explored through in-depth interviews, capturing the subjective meanings attributed to musical practice. Findings indicate that music serves as a territory of emotional autonomy, a space where participants transform emotional distress into symbolic and aesthetic production, process grief, and regulate challenging emotions. Furthermore, the musical stage functions as a symbolic space for projecting desire and affirming the self, facilitating identity construction and the re-signification of painful experiences. Music emerges as a resource that provides agency in the face of anguish, fostering self-knowledge, resilience, and subjective development, functioning as a bridge between the repressed and the created.

Keywords: *music, sublimation, symptom, distress, psychoanalysis, youth, emotional autonomy.*

Introducción

La experiencia de la música ha acompañado a la humanidad desde tiempos remotos, no solo como manifestación artística y cultural, sino también como un espacio de encuentro con lo más íntimo del ser. En la práctica musical se entrelazan dimensiones estéticas, sociales y subjetivas que permiten pensarla como un lenguaje simbólico capaz de vehiculizar aquello que en ocasiones resulta imposible de decir con palabras. El presente artículo se centra en explorar cómo, en jóvenes de una escuela de música, la experiencia musical se configura como un mecanismo de sublimación frente a las manifestaciones de la angustia, posibilitando la elaboración de conflictos psíquicos y la transformación de afectos reprimidos en producciones simbólicas.

La elección de este tema responde a la necesidad de comprender el papel de la música en la vida psíquica de los sujetos contemporáneos, particularmente en contextos donde las tensiones sociales, familiares y personales generan escenarios de malestar subjetivo. Las manifestaciones de la angustia se expresan en fenómenos que en la actualidad atraviesan de manera significativa la vida de niños, adolescentes y jóvenes, se convierten en síntomas que interpelan al sujeto y que encuentran en la música un lugar de elaboración singular. Desde el psicoanálisis, el síntoma no se entiende simplemente como una disfunción o una patología, sino como una formación del inconsciente que expresa, de manera enigmática, algo del deseo reprimido. De ahí que indagar cómo los sujetos hacen uso de la música frente a estos síntomas permita abrir un campo de reflexión tanto clínica como cultural.

Freud (1917) ya había planteado que el síntoma cumple una doble función: por un lado, es la manifestación de un conflicto inconsciente que retorna disfrazado en la vida del sujeto; por otro, representa un modo de satisfacción sustitutiva frente a aquello que ha sido reprimido. En este sentido, los síntomas de estrés y ansiedad pueden comprenderse no únicamente como malestares contemporáneos, sino también como formas en las que el inconsciente se inscribe en la vida cotidiana. La música, en este marco, se presenta como un camino privilegiado para que el sujeto pueda tramitar tales conflictos, transformando la angustia en una producción estética que a la vez lo constituye como ser simbólico.

Por su parte, Lacan (1957/2008) retomó y profundizó esta concepción al sostener que el síntoma es un modo de goce, un arreglo singular del sujeto frente a la falta estructural que lo habita. Así, la pregunta por el papel de la música en relación con el síntoma implica reconocer cómo los jóvenes elaboran sus malestares psíquicos en un espacio que conjuga lo simbólico, lo imaginario y lo real. La práctica musical, más allá de su dimensión técnica, se convierte en un escenario de subjetivación donde lo reprimido puede encontrar nuevas formas de expresión.

Diversos estudios, realizados desde modelos biomédicos o cognitivo-conductuales han mostrado la relación entre la música y la salud mental. Investigaciones en el campo de la musicoterapia destacan su impacto en la reducción de síntomas de ansiedad, depresión y estrés, resaltando el potencial de la música como recurso terapéutico (Caicedo, 2022). No obstante, el presente trabajo

se distancia de del discurso médico-psiquiátrica para situarse en el terreno de la subjetividad, proponiendo una lectura psicoanalítica que privilegia la palabra de los sujetos y la función simbólica de la música en su vida psíquica.

El interés por estudiar a jóvenes de una escuela de música responde también al lugar central que la música ocupa en sus trayectorias vitales. No se trata de cualquier práctica cultural, sino de una experiencia que organiza su cotidianidad, sus vínculos y su modo de estar en el mundo. La escuela de música, en este sentido, no solo es un espacio de formación artística, sino también un lugar de encuentro, de construcción de identidad y de elaboración subjetiva.

Este artículo se organiza en cuatro apartados principales: en primer lugar, se presenta la metodología empleada para el desarrollo de la investigación; en segundo lugar, se exponen los resultados que dan cuenta de las manifestaciones subjetivas de estrés y ansiedad y del papel de la música en la vida psíquica de los participantes; en tercer lugar, se discuten los hallazgos a la luz de la teoría psicoanalítica y de los aportes de autores contemporáneos; y, finalmente, se ofrecen algunas conclusiones que destacan los aportes de la música en la elaboración de la angustia y en la construcción del sí mismo.

Metodología

La metodología de este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, orientado a comprender la experiencia vivida de los jóvenes en relación con la música como mecanismo de sublimación frente a los síntomas de estrés y ansiedad. Desde la perspectiva psicoanalítica, el síntoma no se concibe como un mero indicador patológico a suprimir, como lo propone el modelo médico-psiquiátrico, sino como una formación simbólica del inconsciente que encierra significados profundos vinculados a los conflictos internos del sujeto (Freud, 1905; Lacan, 1975). Este enfoque permite indagar en los significados personales, las transformaciones subjetivas y las estrategias de afrontamiento que emergen a través de la música, reconociendo cómo la experiencia artística contribuye a la regulación emocional, la elaboración del duelo y la construcción de identidad.

El diseño de la investigación combina un enfoque exploratorio, descriptivo e interpretativo, lo que permite abordar el fenómeno de manera integral. Siguiendo a Sampieri et al. (2014), la investigación exploratoria resulta pertinente cuando el objeto de estudio es poco conocido, como ocurre con el uso de la música como mecanismo de sublimación en jóvenes, lo que exige un acercamiento abierto y flexible a las experiencias individuales. La fase descriptiva documenta las características del fenómeno, incluyendo las formas de uso de la música, los estados emocionales implicados y las transformaciones subjetivas, tal como lo plantea Dankhe (2016) respecto a la necesidad de generar una base de datos rica y comprehensiva para la posterior interpretación. La fase interpretativa se centra en la comprensión de los significados profundos que los participantes atribuyen a sus experiencias musicales, en línea con Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que la investigación

interpretativa busca entender las acciones humanas desde la perspectiva de quienes las realizan, ubicando las interpretaciones dentro de los marcos simbólicos de los sujetos.

Se empleó el estudio de caso en psicoanálisis como método de investigación, permitiendo un análisis profundo de los relatos de los participantes en sus contextos específicos. Según Gallo y Ramírez (2012), en psicoanálisis el estudio de caso no se limita a un resultado investigativo tradicional, sino que constituye un ejercicio de transmisión que evidencia la lógica significante del inconsciente y cómo se manifiestan las vertientes del objeto como resto de goce y causa de deseo.

La construcción del caso se realiza mediante la selección y reducción de los relatos, enfatizando los aspectos más significativos para comprender los procesos subjetivos, mientras se excluyen elementos evidentes o accesorios que no aportan al análisis profundo del fenómeno.

La población de estudio estuvo conformada por jóvenes del municipio de Santander de Quilichao, pertenecientes a la academia de música Quilimusic. La selección de los participantes se realizó mediante un criterio de conveniencia, en colaboración con el director de la escuela, quien identificó a aquellos estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y presentaban características pertinentes para los objetivos del estudio. Los criterios de inclusión consideraron jóvenes entre 16 y 30 años, con asistencia activa a la academia, que manifestaran síntomas de estrés o ansiedad según su autopercepción, la observación del director o la evaluación preliminar mediante entrevista clínica, y que expresaran voluntad de participar en la investigación con aceptación de los términos de confidencialidad y disponibilidad para asistir a entrevistas y procesos de seguimiento. Se excluyeron aquellos jóvenes que no asistieran regularmente a la academia, que no otorgaran su consentimiento informado, que no quisieran participar voluntariamente en todo el proceso, o que estuvieran bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico intensivo durante el periodo de estudio, dado que ello podría interferir con los objetivos de la investigación.

La población final estuvo compuesta por cuatro participantes: Lucía, de 18 años, estudiante de Contaduría en la Universidad del Valle, que combina estudio y trabajo en la academia, asumiendo además responsabilidades familiares tras la pérdida de su abuela; Sara, de 17 años, estudiante de Licenciatura en Matemáticas, quien combina estudios, trabajo y formación musical, y utiliza la música como refugio emocional frente a la ansiedad y el duelo familiar; David, de 21 años, tecnólogo residente en Campito, Santander de Quilichao, cuya experiencia de pérdida materna y de soledad prolongada encuentra en la música un espacio de contención y expresión emocional; y Juan, de 25 años, músico y emprendedor, con trayectoria en guitarra y composición, que integra la música de manera constante en su vida cotidiana como lenguaje de expresión y medio para proyectar su identidad y deseos, y como herramienta para enfrentar periodos de depresión y conflictos emocionales.

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista a profundidad,

concebida como un espacio privilegiado para acceder a la subjetividad de los participantes, permitiendo que emerjan sentidos que no siempre son conscientes. Díaz (1992) describe la entrevista profunda en psicoanálisis como un escenario que propicia la asociación libre del sujeto, priorizando el despliegue del decir individual por sobre la obtención de respuestas estructuradas. La entrevista permitió identificar marcas de la historia y del contexto social de cada participante, así como la manera en que sus experiencias y emociones se inscriben en la práctica musical. Madriz (2008) resalta que este tipo de entrevista debe considerarse desde una perspectiva ética y estética, reconociendo la relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado y el valor del discurso, los silencios y los quiebres en la narrativa. Por su parte, Robles (2011) enfatiza que la calidad de la escucha y la apertura al universo simbólico del otro son esenciales para comprender cómo los sujetos construyen sentido desde su marco personal. Esta técnica permitió que los jóvenes reflexionaran sobre su relación con la música, sus emociones y la transformación de su malestar en experiencias simbólicas, generando información rica para el análisis cualitativo de la función de la música como mecanismo de sublimación.

Análisis de Resultados

El presente estudio permite reconocer a partir de la teoría del psicoanálisis las manifestaciones subjetivas que emergen en el discurso de los sujetos que asisten a la escuela de música en relación con el síntoma de estrés y ansiedad, comprendiendo su función dentro de la estructura psíquica, con la finalidad de explorar el papel de la música como mecanismo de sublimación en el manejo de la angustia, permitiendo la transformación de afectos reprimidos en producciones simbólicas y reconocer cómo a partir de la música se resignifican conflictos psíquicos que aportan al sujeto al reconocimiento de sí mismo.

Música como Territorio de Autonomía

La música se presenta como un lugar donde el individuo no solo escucha o produce sonidos, sino donde habita simbólicamente sus emociones, estableciendo un lazo entre lo íntimo y lo social. En ese territorio, el sujeto recupera su autonomía frente al peso del dolor y el malestar, construyendo un espacio propio en el que puede ser, sentir y transformar. La música no solo cumple una función estética, sino también simbólica, al convertirse en un medio privilegiado para tramitar emociones, duelos y ansiedades que a menudo escapan a la palabra. En este sentido, puede entenderse como un territorio de autonomía emocional, en tanto ofrece al sujeto la posibilidad de apropiarse de sus vivencias y reelaborarlas desde un lugar propio.

Este territorio no se limita a la mera escucha o interpretación musical, sino que se convierte en un espacio de refugio, de creación y de libertad psíquica. La música abre la posibilidad de regular los afectos, elaborar pérdidas y encontrar una voz allí donde el silencio o el síntoma dominan. La experiencia musical facilita procesos de identidad y resiliencia, permitiendo que los sujetos se experimenten como agentes activos de su mundo emocional.

En la experiencia de Sara, la música se convierte en un territorio vital que va mucho más allá de un simple pasatiempo. Ella misma lo expresa al decir que *"La música es como no solamente un espacio el cual me ayuda a desarrollar mi disciplina (…) me ayuda mucho a evitar momentos tristes o momentos de estrés (…) estudio música y ya se van todos los pensamientos intrusivos que tengo"* (Sara, SES1).

En sus palabras aparece la música como un refugio emocional y, al mismo tiempo, como una práctica de disciplina y constancia que le da estructura a su vida. No se trata únicamente de una vía de escape, sino de un espacio en el que encuentra propósito, responsabilidad y sentido. En sus narrativas se observa cómo la música le permite regular estados emocionales difíciles. Ella relata que suele recurrir a la salsa porque es alegre y contrarresta momentos de tristeza o ansiedad:

"La salsa se caracteriza por ser animada (…) por eso escucho mucha salsa" (Sara, SES1). También enfatiza que la música es un medio para expresar lo que no puede decir con palabras:

"La música ayuda mucho a uno desahogarse de lo que las palabras no ayudan mucho" (Sara, SES1).

Esta función sublimatoria es central, ya que allí donde no hay palabra, el sonido se convierte en lenguaje del inconsciente, permitiendo que el dolor, la ansiedad o incluso la rabia encuentren salida en forma de melodía. Un momento significativo en su recorrido es cuando interpreta la canción *Amor y Control*. No se trató de un simple ejercicio musical, sino de un acto de mediación afectiva con su madre: *"Cuando escuché Amor y Control y la montamos y yo la toqué y mi mamá empezó a llorar, ella me pidió perdón por muchas cosas"* (Sara, SES1).

La música, en este caso, abrió un diálogo que estaba bloqueado en su relación, posibilitando un encuentro emocional más allá de las palabras. Este episodio muestra la capacidad de la música para convertirse en puente simbólico que media en los conflictos y facilita la reconciliación. De igual manera, la canción le remite a la figura de su abuela, cuya pérdida marcó profundamente su vida:

"Es una canción que habla de familia (…) aunque me duele un poquito esa canción siempre por mi abuela" (Sara, SES1).

En este punto la música se articula con el duelo y ese dolor que podría quedar fijado en el silencio o en el cuerpo encuentra una vía de expresión y de elaboración a través de la interpretación instrumental. Así, la flauta traversa se convierte en el medio por el cual Sara puede inscribir y tramitar las pérdidas, otorgándoles un lugar simbólico.

La dimensión estética también es clave. Sara narra cómo durante una presentación evocaban en ella emociones que la hacían sentirse muy alegre:

Me erizaba y solo tenía ganas de bailar (…) a veces se me olvida hasta tocar por estar bailando" (Sara, SES1).

Estos momentos evidencian que la música no solo le permite tramitar el malestar, sino que activa en ella una experiencia de goce, de vitalidad y de apertura al movimiento del cuerpo. Lo que antes podía presentarse como encierro, se transforma en energía

compartida con los otros en el escenario. La música, además, ha jugado un papel en su construcción de identidad y autoestima. Ella recuerda que, tras vivir experiencias de Bullying, tendió a reprimir su forma de expresarse. Sin embargo, en la escuela de música encontró un espacio para reelaborar ese silencio:

"Antes no era tan expresiva (...) acá el profesor me decía todo lo contrario: exprésate, sé en el escenario lo que no eres bajo de él" (Sara, SES1).

Así, el escenario se convirtió en un lugar de reparación subjetiva, donde pudo desplegar su voz y recuperar una seguridad que había perdido. Finalmente, la centralidad de la música en su vida queda condensada en su frase: *"Cuando hago música siento que yo estoy donde debo estar"* (Sara, SES1). Este enunciado revela cómo la práctica musical constituye para ella no solo un recurso de regulación emocional, sino también un anclaje existencial, la música le da dirección, inspiración y sentido de pertenencia. En este territorio se reconcilia con su historia, encuentra calma en medio de la angustia, y se afirma como sujeto en proceso de construcción.

En David, la música se configura como un espacio de refugio y de sostén frente a la soledad y el vacío que deja la ausencia de figuras significativas, en especial la muerte de su madre. A diferencia del silencio, que lo confronta con la angustia y lo encierra, la música le permite tramitar de manera indirecta aquello que no logra poner en palabras. En sus propias palabras: *"La música tendría mucho significado para mí... usted puede hasta desahogarse y todo. Eso le puede ayudar a uno"* (David, SES1). Aquí, la música aparece como un lenguaje simbólico donde el dolor encuentra un cauce expresivo, no a través de un discurso racional, sino mediante los sonidos y ritmos que lo acompañan. Cuando se siente más solo, recurre a la música como compañía y contención: *"Cuando me siento solo... más que todo, escucho música de guitarra y piano... pongo música, me acuesto, y no sé, de la nada me quedo dormido y ya me siento cuando despierto otra vez"* (David, SES1).

Esta escena muestra cómo la música sustituye la función de un otro presente, llenando el vacío del silencio y permitiéndole entrar en un estado de descanso que de otro modo no podría alcanzar. El aprendizaje de la guitarra eléctrica cobra aquí un valor especial. No se trata únicamente de adquirir una habilidad técnica, sino de encarnar el deseo de apropiarse de un medio con el cual expresar lo que está guardado: *"La tristeza que uno tiene, usted podría como tocar la música y relajarse, tratarse de soltar. Aunque usted viva escuchando la música o tocando, usted es capaz de que le vengan lágrimas"* (David, SES1).

En este punto, la música actúa como un dispositivo de elaboración: lo reprimido se filtra en la experiencia estética, y el llanto aparece como descarga del exceso afectivo que no puede ser simbolizado del todo. Surge entonces, la necesidad de poder expresar por medio de algo lo que siente, sin tener que acudir a otras personas porque para él eso significaría debilidad. El duelo por su madre atraviesa de manera directa su vínculo con la música. Él mismo reconoce: *"Es una manera de llenar el vacío de mi mamá, más que todo, porque a mí me dio muy duro"* (David, SES1).

Aunque afirma no haber superado del todo esta pérdida, la música le ofrece un espacio donde el recuerdo se transforma en algo tolerable, donde la tristeza no lo paraliza, sino que puede expresarse a través de ella. En este sentido, la música cumple una función de mediación con el dolor, permitiéndole sostener la memoria sin quedar atrapado en ella. Lo que resulta significativo es que, para David, la música no solo calma, sino que abre nuevas formas de autoconocimiento:

"La música me ha permitido descubrir... Sentimientos. Nuevos. Por allá guardado" (David, SES1).

Aquí se vislumbra el carácter psicoanalítico de la experiencia musical porque lo inconsciente retorna en forma de afectos que emergen al interpretar o escuchar una melodía, revelando partes de sí que permanecían ocultas, así mismo, cuando habla de la diferencia entre estar con música y sin ella, sintetiza claramente su función: *"A mí cuando estoy sin la música, pues sí siento que me hace falta... la música te desahoga"* (David, SES1).

La ausencia de música equivale al regreso de la soledad desnuda, mientras que su presencia lo ayuda a llenar el vacío con sentido, aunque sea momentáneamente. Incluso lo formula en términos de identificación, la música en David aparece como un dispositivo de tramitación del duelo y de la soledad, un lugar donde lo no dicho encuentra una vía. No es casual que, frente al recuerdo de su madre, lo que surge no sea el silencio absoluto sino la necesidad de escuchar o interpretar música.

Desde el psicoanálisis, puede leerse como sublimación: la música transforma el dolor en experiencia estética, permitiendo que la angustia y la ausencia se traduzcan en sonidos que lo acompañan, lo sostienen y, al mismo tiempo, le devuelven una imagen más habitable de sí mismo.

En el relato de Lucia, la música adquiere un significado profundamente transformador y catártico. Ella describe que al tocar su instrumento *"se transforma"*, por lo que relata que: "*Yo cuando toco el trombón yo me transformo, siento que me transformo, siempre dejo todo en la tarima, en el ensayo, donde sea, lo dejo todo"* (Lucia. SES1).

Experimentando una liberación física y emocional en la que el cuerpo suelta tensiones acumuladas. Esto muestra cómo la práctica musical funciona como un canal de descarga, un espacio donde lo reprimido encuentra salida a través del sonido y el movimiento.

La música, además, se presenta como un lenguaje alternativo al discurso verbal: aquello que no puede ser dicho a otros, lo expresa mediante la ejecución instrumental. Al afirmar que en los ensayos *"suelta todo"* y que incluso lo que calla se manifiesta al tocar, se evidencia el papel de la música como un medio de sublimación, en el sentido psicoanalítico, pues transforma la carga afectiva en una creación artística que manifiesta... *"Cuando uno lleva muchas cosas encima que uno no le quiere contar a nadie, y uno llega al ensayo, uno, uf, yo suelto todo ahí"* (Lucia, SES1).

Por otro lado, Lucia menciona que la música es una afición, lo expresa en contraste con una visión profesional de la música como carrera. Para ella no es un *trabajo* ni una *obligación*, sino una práctica que surgió

como entretenimiento y que sigue disfrutando de manera libre. Sin embargo, más allá de esa dimensión recreativa, Luciana también considera la música como un arte que le permite expresarse de manera auténtica y liberar sus emociones, convirtiéndola en un espacio donde puede ser ella misma y elaborar lo que vive en su cotidianidad. Por lo que relata que: *"Entonces al mismo tiempo cuando tú haces ese arte, tú te desahogas como tú te sientes en ese momento"* (Lucía, SES1).

En el caso de Juan, la música adquiere el significado de un lenguaje alternativo y universal que le permite expresar emociones, sentimientos e historias que no logra comunicar a través de las palabras o de las acciones cotidianas. Para él, la música es casi "todo", relatando que: *"La música lo sería casi todo, porque también es revolución, también es expresar todo lo que no se ha podido expresar. Todo lo que tú no puedes expresar por medio de palabras, acciones, lo puedes demostrar por medio de la música"* (Juan, SES1).

Entendiéndola como un acto de revolución y libertad, un espacio donde se pueden manifestar verdades internas que de otro modo permanecería silenciadas. Más allá de una actividad puntual, la música en Juan aparece como un modo de habitar el mundo. Él afirma que su mente está en constante creación musical, incluso mientras trabaja en actividades distintas que relata:

"Mi mente constantemente está haciendo música, o sea, yo puedo estar trabajando en lo de ropa, pero estoy maquineando música, estoy en mi trabajo de construcción, pienso en música" (Juan, SES1). En este sentido se muestra cómo la música se ha integrado a su vida como un proceso espontáneo y permanente, más que como una decisión consciente.

Cuando canta, toca o se presenta en público, Juan experimenta euforia, conexión y energía compartida con los demás. En cambio, en el proceso de composición, la música se convierte en un refugio emocional y una vía de desahogo, pues a través de sus letras logra plasmar y liberar lo que siente, encontrando una forma auténtica de autor representación. En sus propias palabras, componer es el lugar donde puede "desahogar todo lo mío". *"Al momento de componerla, al momento de uno poder escribir sus propias líricas, ahí es en donde más puedes decir, mira, aquí desahogue todo lo mío"* (Juan, SES2).

Finalmente, Juan diferencia entre vivir con música y sin ella. Mientras la creación y la interpretación le permiten liberar tensiones y encontrar serenidad, en los momentos de silencio busca una calma distinta: el reposo y el descanso mental. Así, la música cumple una función en su vida como descarga emocional y motor vital, pero también un medio de conexión consigo mismo y con los demás.

Con base a lo anterior, podemos decir que la música no solo actúa como compañía en momentos de vacío, sino que otorga la posibilidad de descubrir aspectos internos que permanecían ocultos, de experimentar emociones que no encontraban palabras y de transformar la tristeza en creatividad. Para algunos, se convierte en disciplina y horizonte de vida; para otros, en un refugio que alivia la ausencia y el malestar psíquico. Pero en todos los casos, la música aparece como un

recurso que devuelve agencia frente a aquello que desborda, permitiendo habitar de otro modo la propia historia.

Así, puede afirmarse que la música funciona como un territorio de autonomía en tanto habilita la construcción de un espacio subjetivo propio, independiente de los mandatos externos y de las pérdidas vividas. Es en este territorio donde los jóvenes logran sostenerse, reconfigurar su identidad y dar un paso hacia la reconciliación con lo que duele. En últimas, la música emerge como una vía de sublimación que transforma lo traumático en experiencia vital.

Reelaboración Subjetiva a través del Arte. El Escenario como Proyección de Deseo y Afirmación del Yo

El escenario no es solo un lugar físico donde se toca un instrumento o se canta; es también un espacio simbólico donde la persona puede mostrar algo profundo de sí misma. Allí, lo que normalmente queda guardado o no puede decirse con palabras, encuentra una forma de expresarse a través del cuerpo, la música y la presencia frente a otros. Es como si el escenario funcionara como un espejo, donde el sujeto se reconoce y se afirma en relación con la mirada del público.

Desde el psicoanálisis, Lacan (1949/2005) describe el "estadio del espejo" como un momento fundante de la identidad, en el que el niño se reconoce en su reflejo y comienza a construir una imagen de sí. Algo similar sucede en el escenario: el músico ve reflejada en la mirada del otro su propia imagen, y esa validación lo ayuda a reafirmar quién es. Así, el deseo no se queda solo en lo íntimo, sino que se proyecta y cobra vida en un espacio compartido.

Winnicott (1971/2007) señala que el juego constituye un "espacio transicional", un lugar intermedio entre la realidad interna y el mundo exterior, donde el sujeto puede crear, ensayar y desplegar partes de sí mismo. Desde esta mirada, el escenario puede entenderse también como ese espacio de transición: ni completamente íntimo ni totalmente externo, sino un puente en el que el intérprete transforma el malestar en creación y pone en acto sus deseos.

En definitiva, estar en escena permite al yo afirmarse, probar nuevas formas de ser y liberar lo reprimido. Lo que en la vida cotidiana puede vivirse como carga, silencio o represión, en el escenario se vuelve sonido, gesto o interpretación, convirtiéndose en una vía de encuentro con la propia verdad. silencio o represión, en el escenario se vuelve sonido, gesto o interpretación, convirtiéndose en una vía de encuentro con la propia verdad.

En Sara, además de la dimensión expresiva y de reconciliación emocional, el escenario también se convierte en un lugar donde puede desplegar su deseo de libertad e individuación. Ella relata que con su madre suele tener choques porque ella la controla y no quiere que repita los mismos errores de su adolescencia, al punto de que

"A veces quiero hacer cosas como salir sola (…) y no me deja" (Sara, SES2).

Esto genera en Sara una rabia contenida frente a la imposición de normas y a que la sigan tratando "como niña".

Aquí el escenario opera como un espacio simbólico en el que puede afirmarse como sujeto autónomo, ya que, arriba del escenario no es la hija controlada ni la niña a la que se le dice cómo comportarse, sino una intérprete que puede transmitir su fuerza y sensibilidad. Al tocar la flauta o interpretar canciones, no solo se conecta con los afectos, sino que también ocupa un lugar de reconocimiento, donde se le escucha y se valida su propia voz. Desde el psicoanálisis, esto se vincula con la función del escenario como lugar de despliegue del yo ideal (Lacan, 1949/2005), una imagen de sí misma más libre, más madura y deseante que contrasta con el lugar infantilizado que percibe en el ámbito familiar.

En este sentido, el escenario le ofrece a Sara un modo de vivir esa independización simbólica, donde puede apropiarse de su identidad sin necesidad de romper del todo con la familia.

En David, el escenario no solo aparece como un espacio imaginado de pertenencia y visibilidad, sino también como el lugar donde puede tramitar y reelaborar el dolor que le produce la pérdida de su madre. Aunque en sus narrativas señala que la música le permite mirarse "desde otro lugar, pero de manera triste" *(David, SES3)*, con el paso del tiempo surge en él la necesidad de vincularse a un grupo musical y presentarse en un escenario, pues allí encuentra un modo de afirmarse y sentirse acompañado.

Este movimiento se refleja de manera especial en una canción que escribió, donde expresa: *"Yo te extraño todo el tiempo, más cuando son malos momentos"*, *"siento un vacío en mi corazón"*, *"pero de nuevo me vuelvo a levantar" (David, SES3)*. Estos versos dejan entrever cómo el dolor del duelo se hace palabra y melodía, configurando un acto creativo que lo proyecta hacia afuera, en vez de quedar atrapado en el silencio. El escenario, en este sentido, se convierte en el espacio simbólico donde puede transformar la ausencia en presencia, a través de su voz y su música. La composición musical opera como lo que Winnicott (1971) denomina un espacio transicional, un lugar intermedio entre la realidad interna y externa, que le permite sostenerse en la creación y en el vínculo con otros. Así, aunque la letra exprese dolor *"me duele y tus recuerdos me hacen llorar" (David, SES3)*, también abre la posibilidad de afirmarse en el deseo de continuar, "*pero yo debo de continuar, de nuevo me vuelvo a levantar" (David, SES3)*.

De este modo, el escenario no es solo un lugar físico, sino un territorio psíquico donde David reelabora su duelo y afirma su yo. Su deseo de pertenecer a un grupo musical y presentarse ante otros está cargado de la búsqueda de reconocimiento y de una reconstrucción subjetiva: transformar el vacío en un acto creativo que lo sostenga y lo haga visible.

En Juan, la música no aparece tanto como un medio para reinterpretar su historia pasada, sino como un camino de proyección hacia el futuro. Él afirma que el arte lo ha ayudado más a visualizar la dirección que desea tomar afirmando:

"Quiero ir a muchos lugares, quiero viajar por el mundo con la música, quiero hacer muchos shows y quiero vivir de ella" (Juan, SES1). En ese

sentido, la música se convierte en un proyecto vital y un horizonte de sentido, más que en un instrumento de rememoración.

En la experiencia íntima de creación, Juan encuentra una fuente de alegría y satisfacción. Terminar de componer una canción lo hace sentir que logró capturar la sensación que buscaba, lo que le produce plenitud. El escenario, en cambio, despierta en él una mezcla ambivalente. Afirmando que:

"Cuando estoy terminando de componer una canción me siento muy alegre, porque dije por fin esto era lo que andaba buscando, esta es la sensación que quería darle a la canción. Diría que satisfecho de tocar, de hacer música, inclusive de tocar otro tipo de músicas, me siento satisfecho, me siento eufórico" (Juan, SES1).

La euforia de compartir con el público y la ansiedad que genera la exposición frente a los demás. Este doble movimiento evidencia cómo la música actúa simultáneamente como un espacio de realización y de vulnerabilidad.

Por otro lado, Juan comparte cómo la música también ha funcionado como un diario personal y un refugio frente al dolor. Relata que en un periodo de su vida estuvo cercano a la depresión y a conductas autodestructivas, como el consumo excesivo de cigarrillos. En ese contexto surgió la canción Cigarrillo. Lo cual relata en su discurso

"*La cuestión es que yo en ese momento ya me estaba ahogando con el mero humo del cigarrillo de estar fumando tanto. Y ahí fue donde surgió esa canción que pude desahogarme de todo lo que en ese momento como me sentía en ese preciso momento"* (Juan, SES2).

Finalmente, frente a los momentos de mayor dificultad, Juan señala que la música siempre ha sido su compañía y su soporte. Ante la pregunta sobre cómo logró sobrellevar esas situaciones dolorosas, afirma:

"La música siempre estuvo presente en todo lo que yo he vivido hasta el sol de ahorita, siempre la música me ha acompañado. Siempre ha sido mi fiel amiga, siempre ha estado ahí para mí" (Juan, SES2).

Esta declaración reafirma la función vital de la música en su existencia, no solo como un proyecto o un medio de expresión, sino como un sostén emocional permanente que le permite atravesar las adversidades y mantener un vínculo constante con su mundo interno.

Lucía permite observar cómo la música y, en general, las prácticas artísticas han operado como un espacio de reelaboración subjetiva en su vida. Desde la infancia, el arte aparece como un componente central en su historia familiar: la danza, la pintura y otras expresiones culturales constituyen un escenario compartido que les brindó disciplina, concentración y sentido de pertenencia. En este marco, la música adquiere un lugar privilegiado, pues se convierte en un recurso personal para escapar de las presiones cotidianas

"No quiero pensar en tareas, me voy a tocar" (Lucia, SES1). Y, al mismo tiempo, en un medio de elaboración emocional frente a experiencias de pérdida y duelo. Lucía reconoce que la música le ha permitido superar "cositas" asociadas a la pérdida, lo

que muestra que esta práctica no solo cumple una función recreativa, sino que también posibilita un proceso de simbolización y reconciliación con aspectos dolorosos de su historia. La música aparece entonces como un lenguaje no verbal que le brinda una vía alterna para expresar y tramitar lo que no puede decirse directamente.

Por otro lado, Lucía señala que la música trasciende lo individual y puede generar un impacto transformador: cada presentación musical implica un: *"Cambiar el chip"* (Lucia, SES1). Una renovación que fortalece los vínculos y otorga sentido colectivo a la práctica. Aunque critica discursos simplistas como: *"Quien lleva un instrumento no porta un arma"* (Lucia, SES1). Sí reconoce que para ella y su grupo la música constituye una forma de vida compartida, que los motiva y la aparta de caminos de riesgo.

Otro punto relevante es su postura frente a la identidad territorial. Lucía expresa que no se siente determinada por un territorio específico, sino por su propio gusto musical. Esto muestra que la reelaboración de la música para ella no pasa por un anclaje identitario territorial, sino por una experiencia subjetiva y afectiva, más ligada a la constancia de sus preferencias que a un arraigo cultural. El escenario se configura como un espacio de proyección en el que el sujeto puede dar forma visible a sus deseos más profundos y afirmar su identidad frente a los otros. Allí, la música no se reduce a una ejecución técnica, sino que se convierte en un medio para reelaborar experiencias de pérdida, expresar lo indecible y construir un yo fortalecido. En este sentido, el escenario funciona como un lugar de encuentro entre lo íntimo y lo colectivo, donde lo que antes habitaba en silencio se transforma en presencia, reconocimiento y posibilidad de transformación subjetiva.

Conclusión

El presente estudio permitió evidenciar cómo los jóvenes, a través de la música, encuentran una vía privilegiada para redirigir su angustia y otorgar un cauce simbólico a experiencias ligadas al estrés y la ansiedad. La creación musical aparece como un lugar donde lo no dicho adquiere forma, posibilitando que aquello que no puede ser expresado en palabras encuentre otra modalidad de inscripción.

Un hallazgo relevante es que los participantes tienden a intentar tramitar en soledad los malestares que los atraviesan, cargando consigo angustias que exceden sus recursos subjetivos. Este modo de sostenerse solos, aunque revela una búsqueda de salida frente al sufrimiento, también muestra la falta de un sostén externo que acompañe y acoja dichas experiencias. De ahí se desprende la necesidad de que la familia, la comunidad y los espacios educativos y artísticos se constituyan en primeros respondientes, facilitando un lugar de escucha y contención antes de que el malestar se configure en síntomas más rígidos o en conductas de aislamiento.

En este marco, la música se configura como un espacio privilegiado de sublimación, capaz de transformar los afectos reprimidos en producciones simbólicas. Lejos de ser solo un recurso estético, la práctica musical se convierte en un escenario donde los jóvenes logran proyectar su deseo, sus experiencias y reconfigurar su identidad. Así, la música emerge como

un dispositivo que no elimina el síntoma, pero le otorga un cauce creativo y social que facilita el tránsito de la angustia hacia la expresión y el reconocimiento de sí mismo. Por lo tanto, esta investigación aporta a la comprensión clínica y educativa del síntoma en la adolescencia, mostrando cómo, a través del arte, se abren caminos para que los jóvenes puedan elaborar sus duelos, transformar su sufrimiento y dar un nuevo sentido a sus experiencias vitales. Esta investigación invita a pensar en la necesidad de seguir creando espacios que promuevan el arte como vía de resiliencia y construcción de identidad. No se trata únicamente de ver la música como un acompañamiento estético, sino como una herramienta profunda de transformación subjetiva y social. En este sentido, más que una conclusión cerrada, el estudio abre la posibilidad de nuevas preguntas sobre cómo el arte puede ser puente, entre el silencio y la palabra, entre lo reprimido y lo creado.

Referencias Bibliográficas

Caicedo, M. (2022). *Música y salud mental: Estrategias de intervención desde la musicoterapia*. Editorial Universidad del Valle.

Díaz, L. (1992). *Entrevista a profundidad en psicoanálisis: Técnicas y consideraciones clínicas*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Dankhe, J. (2016). *Metodología descriptiva en investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universitario.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: Alianza Editorial.

Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía*. En Obras completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Gallo, L., & Ramírez, M. (2012). *Estudio de caso en psicoanálisis: Teoría y práctica clínica*. Bogotá: Editorial Temis.

Lacan, J. (2005). *El seminario, libro 1: Los escritos técnicos de Freud* (Vol. 1, trad. A. Marmoy). Madrid: Paidós. (Original publicado en 1949)

Lacan, J. (2008). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1957)

Madriz, E. (2008). *La entrevista en profundidad en investigación cualitativa: Perspectiva ética y estética*. México: Trillas.

Robles, A. (2011). *Perspectivas antropológicas en la entrevista cualitativa: El acceso al universo simbólico del sujeto*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos: La investigación en las ciencias sociales*. México: Paidós.

Winnicott, D. W. (2007). *Juegos y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado en 1971).

Los manuscritos que integran esta edición nos invitan a reflexionar sobre el patrimonio cultural como experiencia viva, la memoria como horizonte de construcción colectiva, la educación artística como práctica transformadora y las diversas manifestaciones culturales como escenarios de resistencia, identidad y creación de futuro.

Cada uno de los artículos aquí publicados aporta miradas rigurosas, críticas, sistemáticas y sensibles sobre problemáticas que atraviesan nuestras sociedades y que encuentran en la cultura un lugar privilegiado para la producción de conocimiento y sentidor.

María Constanza Cano Quintero
Rectora del IUIPC

IUIPC

