

Residencia pedagógica en CasaTresPatios

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Alejandro Uribe Zapata

Universidad Pontificia Bolivariana
alejandro.uribe@upb.edu.co

—

Recibido: 23 de marzo de 2019

Aprobado: 27 de mayo de 2019

Cómo citar este artículo: Zapata Uribe, Alejandro (2020). *Residencia pedagógica en CasaTresPatios*. Calle 14: revista de investigación en el campo del arte 15(27). pp. 72-85. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.15412>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



Residencia pedagógica en CasaTresPatios

Resumen

Este artículo relata la experiencia del autor en CuBO.X, el espacio de residencias artísticas locales de CasaTresPatios. Se divide en cinco secciones: contexto, forma, pedagogía, hallazgos y discusión. En el primero, se presenta CuBO.X. En el segundo, se habla de la metodología de este escrito. En el tercero, se elaboran una serie de reflexiones de corte pedagógico. En el cuarto, se sintetizan los principales hallazgos de este microproyecto. En el quinto, se subrayan algunos elementos para la discusión.

Palabras clave

Arte; pedagogía; educación extraescolar

Pedagogical Residency at CasaTresPatios

Abstract

This article describes its author's experience at CuBO.X, the space for local artistic residencies in CasaTresPatios foundation. It does so in five sections: Context, method, pedagogy, findings and discussions. The first part aims to introduce CuBoX. The second, presents the methodology of this essay. In the third part, a series of pedagogical reflections are laid down. The fourth part summarizes the main findings of this micro-project. The fifth section focuses on some elements for further discussion.

Keywords

Art; pedagogy; extracurricular education

Résidence pédagogique à CasaTresPatios

Résumé

Cet article décrit l'expérience de son auteur à CuBO.X, l'espace réservé aux résidences artistiques locales de la fondation CasaTresPatios. Il est divisé en cinq sections : contexte, méthode, pédagogie, résultats et discussion. La première partie vise à présenter CuBoX. La seconde décrit la méthodologie de cet essai. Dans la troisième partie, une série de réflexions pédagogiques sont présentées. La quatrième partie résume les principales conclusions de ce micro-projet. La cinquième section se concentre sur certains éléments à approfondir.

Mots clés

Art ; pédagogie ; éducation parascolaire

Residência Pedagógica na CasaTresPatios

Resumo

Este artigo descreve a experiência de seu autor na CuBO.X, o espaço para residências artísticas locais na fundação CasaTresPatios. O texto está dividido em cinco seções: Contexto, método, pedagogia, descobertas e discussões. A primeira parte tem como objetivo introduzir o CuBoX. A segunda apresenta a metodologia deste ensaio. Na terceira parte, uma série de reflexões pedagógicas são estabelecidas. A quarta parte resume as principais conclusões deste micro-projeto. A quinta seção enfoca alguns elementos para discussão adicional.

Palavras-chave

Arte; pedagogia; educação extracurricular

Kaugsadiru iachaikudiru sug uasi kimsa patiospi

Maillalachiska

Kai uauakilkaska rimakumi imasa chi autor CuBO.X luar kaugsadiru lokalkuna chi uasi kimsa patiospi. Pitichirinmi pichka seccionkuna: contexto, forma, pedagogía, tariska i rimarinakuska. Ñugpak, kauachinmi CUBO.X, iskaipik rimakumi metodología kaui kilkaska. Kimsa rurarinmi allilla iuiariikuna chi corte pedagogicomanda chuskupik, kauachirinmi tariskakuna kai uchullita proyotokuna. Pichkapik, kauachirinmi sugkuna elementokuna rimanakungapa.

Rimangapa Ministidukuna

Arte iachachiduru; iachaikui extraescolar

Contexto

CuBO.X es el espacio de residencias artísticas locales de CasaTresPatios (en adelante C3P), un centro cultural y artístico de corte alternativo localizado en la ciudad de Medellín, Colombia. El carácter aséptico del espacio, en la medida que es un cuarto grande sin pintar con una ventana hacia la calle (imagen 1), busca simular una inmensa hoja en blanco que espera ser intervenida. Como explican en su página web,

(CuBO.X) es una hoja en blanco que invita a representar un proceso de experimentación, más que una obra artística como tal... hace un llamado a la reflexión sobre las fórmulas de creación, lo que implica que los artistas se salgan de su zona de confort y se involucren en una serie de conversaciones críticas y horizontales sobre su experiencia

Para el año 2017, se decide expandir el CuBO.X. Además de artistas, se extiende la invitación a personas del contexto académico para que puedan participar en dicho espacio en aras de nutrir sus investigaciones o estimular nuevas ideas en un contexto fuera del formal. Este artículo se enmarca en esa línea ya que fui un invitado sin formación escolarizada o experiencia profesional en artes. En mi caso, no modifiqué la fachada de CuBO.X. Otros sí lo han hecho (véase imágenes 2 y 3).

Al participar, tomé dos decisiones. Una, no traer un proyecto prefabricado, sino construir uno en versión micro durante la residencia para estar en sintonía con el enfoque experimental del espacio. En ese orden, quería pensar la propuesta en términos de prototipado, esto es, abierta al público, experimental, recursiva, polifónica, porosa, provisional, lenta, más comprensiva que prescriptiva, y hecha entre varias manos. Además, quise hacer de la residencia una experiencia cualitativamente



Imagen 1. CuBO.X, sin intervenir.
Fuente: archivo personal.



Imagen 2. CuBO.X, intervenido 1. Fuente: equipo de CasaTresPatios.



Imagen 3. CuBO.X, intervenido 2. Fuente: equipo de CasaTresPatios.

significativa. En concreto, una experiencia estética (Dewey, 2008).

Como excusa, usé el tema de la educación. Específicamente, las otras educaciones (Trilla Bernet, 1993). Y dentro de ese campo, me enfoqué en las iniciativas educativas no escolarizadas que ponen en tensión la clásica tráda categorial de formal, no formal e informal y se mueven entre sus intersticios (Martínez Rodríguez & Fernández Rodríguez, 2018). Considero que C3P es un ejemplo de lo anterior.

Forma

Por querer sintonizar con las características del espacio de CUBO.X en términos de experimentación, reflexión permanente sobre las prácticas, creación sobre la marcha, flexibilidad metodológica y exploración de formas de trabajo alternativas y ajenas a las que se suelen emplear en los espacios canónicos de la academia, evité hacer un diseño hermético ya que traté de apelar a un formato académico poroso que se aleja deliberadamente de la narrativa estándar e impersonal que suele imperar en los ámbitos universitarios.

Así, este es un ejercicio reflexivo que se presenta en primera persona. Según la literatura en investigación cualitativa, se acerca, entre otras, a la autoetnografía (Adams, Holman Jones, & Ellis, 2015) en la medida que uso mi experiencia personal para describir, criticar y reflexionar sobre prácticas, experiencias y creencias de corte pedagógico en un lugar artístico alternativo. Es decir, conecto lo personal con lo cultural (Ellis,

2008). Otros autores sostienen que es un subtipo de etnografía o simplemente una estrategia metodológica (Blanco, 2012).

La residencia duró dos meses (julio y agosto del 2017). Se emplearon tres fuentes de información: la observación participante, un cuestionario semiestructurado y la revisión documental de los insumos generados por CasaTresPatios. Con la observación participante, quería prestar atención a los comportamientos, dispositivos y eventos realizados por los miembros de este espacio. Como los registros no eran solo textuales, sino que incluían fotografías y audios, usé *Evernote*, una aplicación informática que permite organizar información de diversa índole a través de múltiples formatos. El objetivo principal fue escuchar, conocer sus prácticas, conversar desde sus saberes, aprender otras formas de nombrar en relación con lo educativo y explicitar algunas luces y sombras de sus iniciativas.

El cuestionario semiestructurado, de corte pedagógico, se diseñó con el fin de abordar, por escrito y de manera anónima, este centro cultural artístico alternativo como una institución educativa a partir de las siguientes preguntas: quién (formadores), a quién (públicos), qué (temas), cómo (metodologías) y dónde (espacios). Finalmente, con la revisión documental, quería ampliar y contrastar los datos provenientes de la observación participante y el cuestionario al tiempo que buscaba dilucidar y comprender sus prácticas educativas a la luz de las preguntas mencionadas líneas atrás.

Sobre los participantes, tres son mujeres y dos son hombres; la mayoría (4) tiene entre 26 y 30 años; todos

pasaron por la escolaridad formal universitaria ya que tienen al menos un pregrado terminado en áreas que van desde la ingeniería y tecnología, pasando por la educación y la pedagogía, hasta las artes, el diseño y las ciencias sociales.

Pedagogía

La residencia tuvo un carácter bifronte. Una cara, la de afuera y hacia el público, consistió en tres charlas: *precisiones, relaciones y otras*. El objetivo general era ubicar el tema de la educación, en un sentido amplio y con un énfasis en lo no escolar, en la agenda y el debate público¹. La cara interna es la que se relata en este escrito.

El punto de partida es que se asume que C3P se enmarca en la idea emergente de prácticas educativas expandidas (Díaz y Freire, 2012; Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018; Uribe Zapata, 2018). *Prácticas* porque son realizadas por cuerpos humanos, involucran sentidos, emociones, motivaciones, saberes y significados, están contextualizadas, se sitúan en un momento histórico específico, se expresan a través de un conjunto de objetos y materialidades, y son contingentes y libres. Además, nacen de la voluntad y no de un impulso biológico. *Educativas* porque antes que centrarse exclusivamente en la instrucción, la enseñanza o en el currículo escolar, tales prácticas giran en torno a la sociabilidad, la autoformación y la apertura a temáticas y metodologías no siempre presentes en los espacios educativos imperantes. *Expandidas* porque son fenómenos educativos que no se pueden catalogar de entrada en esas taxonomías cerradas heredadas de los años setenta del siglo pasado (formal, no formal e informal), así existan semejanzas desde lo conceptual, pero diferencias abismales desde lo legal y la puesta en práctica, sobre todo en el contexto colombiano.

En términos pedagógicos, estas prácticas son un estímulo intelectual ya que se puede ahondar en sus configuraciones formativas, así como en las ideas que soportan y estimulan sus ejercicios, talleres y conversatorios. En relación con este espacio objeto de estudio, la curadora independiente Paola Peña Ospina (2017), en una extensa nota al pie, y luego de ilustrar varios

¹ Véase <https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/07/25/CuBOX---Cu%C3%A1nto%20val%C3%A9%20lo%20que%20se%20aprende%20en%20un%20espacio%20de%20trabajo>, <https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/08/04/CuBOX---Julio-Agosto> y <https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/08/28/CuBOX---Julio-Agosto>

ejemplos internacionales en los que el arte dialoga con la pedagogía, sostiene que

[...] todos estos eventos o propuestas demuestran que el factor pedagógico ha traspasado la cuestión de la escuela y se ha constituido como un eje clave a la hora de pensar las relaciones entre las prácticas artísticas y la sociedad. Un caso en el ámbito local lo constituye CasaTresPacios (p. 184)

En aras de seguir recorriendo ese camino, en lo que sigue C3P será abordado desde ese prisma pedagógico a partir de las siguientes preguntas: quién (formadores), a quién (públicos), qué (temas), cómo (metodologías) y dónde (espacios).

Quién

Este aparte gira en torno a los que se encargan de los procesos formativos. En C3P reciben el nombre de *creativos*. Esta figura camaleónica se caracteriza por asumir diversos roles, a saber, desde el maestro, pasando por el tallerista, hasta el de mediador. Resumiendo, el creativo es maestro cuando entra en la dinámica de enseñanza y aprendizaje; tallerista cuando invita a pensar con las manos; y mediador cuando facilita procesos. Es un término que está en permanente construcción y últimamente han considerado ampliar su carga semántica para incluir la idea de *improvisador*. Pero no asociado a la figura de una persona que se acerca sin preparación o estudio a algo que desconoce, sino como alguien que se adapta, con agilidad y rapidez, y gracias a su bagaje previo, a los contextos. Como lo explica una de las cabezas visibles de C3P:

[...] creo que en nuestra propia definición falta incluir el rol de improvisador u otro término que implica la capacidad y agilidad de escuchar y responder espontáneamente a situaciones o comentarios en el contexto de los laboratorios que permitan la exploración de las ideas u observaciones de los participantes (Jorge, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

En relación con la creatividad, aunque se suele entender este término como la capacidad de producir, generar o estimular cosas, ideas y procesos originales y con valor, se debe insistir que las mismas deben ser producidas por agentes humanos, o sea, para que algo sea realmente creativo, se espera que haya intención, talento y entendimiento. Así, por más innovador que sea un producto o una idea, no se califica como tal si deriva de la pura aleatoriedad o fue fruto de una serie

de pasos mecánicos sin reflexión de por medio. Por ello, hay una tensión perenne entre los procesos creativos y la teleología. En efecto, se debate si las acciones deliberadas, que buscan alcanzar un estado de cosas deseado, entran en conflicto con la idea de proceso creativo donde aparentemente el final es altamente incierto. O, por el contrario, si los procesos que definen de entrada las metas a lograr, también son compatibles con la idea de creatividad.

Traigo a colación este tema porque, desde mi perspectiva, los creativos de C3P inclinan la balanza hacia lo segundo, es decir, compaginan los procesos creativos con los objetivos que se plantean en su agenda formativa. Aunque tienen planes, esquemas, formularios, cronogramas y talleres escritos por doquier, con ello no buscan cohibir la creatividad, sino ofrecer un marco relativamente organizado para su emergencia. En términos filosóficos, configuran las condiciones de posibilidad de los procesos creativos.

¿Qué crean los creativos? Crean tensiones y formas alternativas de relación con las categorías de maestro, tallerista o mediador. Ponen entre comillas tales términos y, antes que replicarlos de manera tradicional y acrítica, los recrean, remezclan o reinventan a medida que avanzan en sus espacios de formación. Como los hackers, son recursivos, esto es, fuera de imaginar futuros posibles, se esfuerzan por crear las condiciones materiales de los mismos. Como lo sintetiza uno de los miembros de C3P:

[con los procesos creativos, se busca] pensar de una manera divergente y flexible. Lo cual permite el desarrollo de ideas y conceptos que no son obvios o necesariamente lógicos a la primera vista. Es esa capacidad que permita la creación de situaciones u objetos estéticos y por ende transformativos. En ese sentido la característica de la creatividad es fundamental en los que pretenden a guiar o acompañar los procesos de aprendizaje o educativos si se quiere (Jorge, comunicación personal, 23 de agosto de 2017).

Vale subrayar que los creativos no son necesariamente artistas. En términos formales, solo una minoría estudió o está estudiando artes. Esto desmorona un poco el mito o los estereotipos que suelen asociar cierto tipo de habilidades a cierto tipo de disciplinas. O sea, la creatividad sería dominio exclusivo de los artistas, así como lo racional sería lo propio de los científicos. Durante mucho tiempo el arte se consideraba una

actividad suprahumana, elitista, propia de genios creadores (Vásquez Lomelí, 2014). En C3P no apelan a esas miradas dualistas y excluyentes ya que hay, en términos disciplinares y profesionales, desde ingenieros, pasando por comunicadores hasta, por supuesto, artistas. De hecho, no creen que la creatividad sea un saber esotérico y encarnado por unos cuantos privilegiados que tienen ese don. Al contrario, se esfuerzan por externalizar sus propuestas, ser reflexivos con las mismas, escribirlas, divulgarlas y hacerlas *enseñables*. Apelando de nuevo a la terminología informática, se esfuerzan por liberar su código fuente a través de sus publicaciones².

A quién

C3P, el espacio físico, está abierto al público en general. De ese público variopinto, que asiste a los eventos, conversatorios, exposiciones y demás eventos de la casa, no voy a escribir. Quiero enfocarme en los públicos que participan de sus procesos de formación, concretamente dos que tuve la oportunidad de conocer un poco de cerca: la Red de Artes Visuales de Medellín, que se realiza principalmente por fuera del espacio físico de C3P, y Mediadores de Cultura Ciudadana, un proyecto en ciernes del que todavía no tienen nada escrito en términos de divulgación. Aunque en algunos de sus documentos recientes hablan de primera infancia y personas de la tercera edad, el público mayoritario que observé, en sus espacios formativos, fueron niños y jóvenes, entre los 7 y 18 años, y adultos.

A diferencia del público escolar, que es un público prácticamente cautivo, tanto el público que asiste a la Red como los que fueron al de Mediadores de Cultura Ciudadana, es en principio voluntario, ya que asisten los que desean, se inscriben los que quieran en la convocatoria abierta y van los interesados en las invitaciones más concentradas que realizan los gestores culturales de las diversas instituciones nodos, tales como el Hospital Mental, Corporación Crecer, entre otras. No sobra añadir que son niños, jóvenes y adultos muy heterogéneos entre sí, ya que sus historias de vida van de polo a polo.

Qué

Cada año C3P propone un tema de investigación que pretende, por un lado, funcionar como cohesionador de lo que se realiza en la Casa y, por el otro, ir cimentando este lugar como un espacio público que también produce conocimiento para la ciudad. El último tema propuesto fue *Nuevas relaciones con el capital*. Como

2 Véase <https://issuu.com/casatrespacios>

esa propuesta se aleja de mis dominios y la temática de este aparte, prefiero no decir nada al respecto. Me concentraré en los espacios de formación. En ellos, más que contenidos, temáticas puntuales o un currículo prefijado, se buscan estimular formas de pensamiento complejas y sutiles a partir de una serie de ejercicios de corte estético.

En tales ejercicios, explicados en detalle en varias de sus publicaciones gratuitas y en *Línea*³, se aprende a discernir el mundo desde su dimensión cualitativa. Buscan enseñar a refinar el sistema sensorial, explorar sin licencias el mundo circundante y estimular la imaginación para visualizar otras imágenes posibles. Aunque no es algo que está garantizado de entrada, la forma en que están diseñados los talleres y encuentros aumenta la probabilidad que esto ocurra siempre y cuando los participantes estén dispuestos a involucrar el cuerpo, las manos y lo sensible como entidades cognitivas y experimentar estos talleres desde su apuesta estética.

Finalmente, la agenda temática está sutilmente determinada por el tema anual, aunque también inciden los intereses y saberes de los artistas y colectivos que pasan por la Casa. Por ello es raro ver cohortes temáticas o eventos repetidos en el corto o mediano plazo. Al tener los residentes intereses y enfoques tan dispersos, cambia la programación de una temporada a otra. No obstante, los temas sí se suelen alejar de los temas que se tienden a trabajar en el contexto escolar ya que se tienen en cuenta, entre otros, el cuerpo, los afectos, el cuidado, el juego, el baile, la cartografía y la economía informal.

Cómo

C3P apuesta más por la experimentación y el quehacer artístico que por la exposición de obras u objetos. Además, lo primero no cae en un mero activismo, sino que está marcado por la investigación constante y rigurosa alrededor de sus prácticas. De ahí que sus miembros sistematicen, analicen, divulguen y evalúen, tanto interna como externamente, las propuestas que llevan a cabo. En el marco de ese *hacer crítico* (Ratto, 2011), se inscribe el modelo pedagógico que llaman *Laboratorios Comunes de Creación* (en adelante LCC).

El modelo nació formalmente en el 2012 como una propuesta formativa para la Red de Artes Visuales, un programa de la Secretaría de Cultura Ciudadana de la ciudad de Medellín. No obstante, este modelo ha ido mutando al tiempo que se ha desplegado en otras iniciativas

de la Casa (Cultura de la paz, Mediadores de Cultura Ciudadana, Formación de ciudadanía, entre otros).

Esta propuesta pedagógica es un mosaico en constante gerundio que se alimenta de varios referentes provenientes de diversas disciplinas. Entre otras, se apoyan en referentes pedagógicos y artísticos que rescatan, con sus matices y variaciones, la agencia de las personas, están fuertemente influenciados por las posturas epistemológicas de corte constructivista y defienden la dimensión experiencial, política y participativa de los sujetos y las comunidades. Como ellas mismas concluyen, "los Laboratorios Comunes de Creación son una suerte de mezcla entre la investigación y la práctica, que interactúan y se comunican. Esta interacción la hemos nombrado aprendizaje por proyectos..." (Fundación CasaTresPatios, 2017, p. 40)

Así, C3P como agente educativo que se apoya en las artes como metodología deja varias moralejas a la educación, tal como han subrayado desde hace años autores como Elliot Eisner (2012), desde el contexto anglosajón, y recientemente María Acaso y su grupo de trabajo (Acaso & Megías, 2018) desde el ámbito iberoamericano. Presento cuatro a continuación.

Primero, las experiencias de C3P ilustran que hay varias respuestas a una pregunta y soluciones variadas a los problemas que surjan. Antes que homogeneizar los discursos o buscar escenarios comunes ajenos a la disputa, buscaban observar y explicitar la variabilidad de resultados posibles. Con sus prácticas, C3P busca que cada quien desarrolle su sello y se permita así la diversidad y variabilidad de propuestas y ensayos. Apropiar antes que replicar.

Segundo, enseñan que la satisfacción intrínseca es importante. Los estímulos no vienen en forma de notas, calificaciones, pruebas o incentivos externos. Casi siempre, las interesadas en estos espacios participaban porque querían o tenían interés en aprender o compartir algo de manera voluntaria, no por las recompensas materiales o simbólicas que se podrían derivar a partir de ahí.

Tercero, subrayan la importancia de la flexibilidad de propósitos. Mientras desde una perspectiva de planificación tradicional y racionalista los objetivos no se mueven un ápice y por ello se ajustan los medios hasta lograr lo propuesto de entrada, en estas prácticas expandidas, así como en las artes, los objetivos son flexibles, se adaptan al contexto y se pueden añadir

3 Véase <https://issuu.com/casatrespatios/docs/libro-rav2016>

o quitar otros a la agenda original. No hace falta que se establezcan de antemano con un alto grado de precisión ya que no es necesario o simplemente es imposible hacerlo. Se entiende el cambio de objetivos cuando se ven estos ejercicios como procesos de indagación en los que se busca resolver un problema. Como cuando los músicos de jazz o de salsa improvisan y hacen emerger en tiempo real melodías agradables inesperadas, se trata de aprovechar al máximo las posibilidades imprevistas, de ser sensibles a las oportunidades que ofrece el contexto y de lograr propósitos que no se adecuan a la rigidez y lógica de unos pasos prescritos.

Cuarto, insisten en la importancia de la imaginación. Mientras en la mayoría de círculos formales escolarizados se privilegia lo factual, la linealidad y la concreción, la imaginación queda relegada. Con sus prácticas, CP3 busca refinar el sistema sensorial y ayudar a desarrollar la capacidad imaginativa de los asistentes en la medida que promueve la exploración constructiva de manera singular y se esfuerza por diseñar actividades que refuercen las experiencias cualitativas. Por su naturaleza, la imaginación posibilita la experimentación y los ensayos mentales desde un lugar relativamente seguro.

Dónde

C3P, aunque está ubicado en una casa vieja restaurada, emula la narrativa espacial de los talleres y los laboratorios ciudadanos (Ricaurte, 2018). Lo anterior significa que apuestan, por un lado, por mesas comensales y mobiliarios móviles que permitan adaptarse a las actividades grupales que vayan a realizar al tiempo que estimulan las conversaciones cara a cara y las interacciones sociales con mayor facilidad. Por el otro, en lo que respecta a la dotación, se acercan más a los principios del BYOD o BYOT (por sus siglas en inglés) que se traduce en "Trae tu propio equipo o tecnología", esto es, facilitan sitios de trabajo y los puntos de conexión a internet.

Estas interfaces espaciales de los laboratorios ciudadanos están diseñadas para que importen más los aprendizajes derivados de un proceso antes que los entregables finales de un proyecto, o mejor, que prime más lo experimental, la curiosidad, el ensayo y error, las apropiaciones inesperadas contextualizadas y los intereses singulares y variados, antes que la fijación obsesiva de los sitios y las formas de trabajo, la delimitación puntillosa de los límites, alcances y los roles, y la configuración previa de la mayor cantidad posible de variables.

En suma, no solo CuBO.X es la única hoja en blanco susceptible de experimentación, sino que toda la Casa

deviene en un lienzo en el que se han visualizado posibles y variados mundos según los proyectos que se han llevado a cabo. Por tanto, la Casa es más un proceso de experimentación, que una obra cerrada como tal.

Hallazgos

La investigación pedagógica en Colombia ha estado íntimamente ligada a los procesos de formación de maestros para la educación básica y media, y se ha articulado en gran medida alrededor del concepto de enseñanza. Solo recientemente se ha hecho evidente la demanda de profesionales de la educación, no licenciados, que aborden problemáticas educativas y fenómenos pedagógicos no circunscritos a la escolaridad (Noguera-Ramírez & Marín-Díaz, 2019).

Abrir el espectro de temáticas y problemas que le competen al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía no es ahora un asunto baladí. Al contrario, se hace necesario trabajar, más allá de las fronteras escolares y formalizadas, con un concepto amplio de educación en el que se incluyan, entre otras, temáticas asociadas a la configuración de subjetividades y la formación, vista en clave pedagógica, en espacios familiares, religiosos y sociales (Runge Peña, Garcés Gómez, y Muñoz Gaviria, 2015).

De manera tímida, este artículo se acerca a esa perspectiva de trabajo. En particular, porque se abordó un centro cultural artístico alternativo como una institución educativa que se podía explorar en términos pedagógicos a partir de una serie de preguntas básicas (quién, a quién, qué, cómo y dónde). Con todo, este trabajo también arroja varios elementos problemáticos en relación con este tipo de iniciativas y espacios que se deben subrayar.

Para empezar, el creciente desmantelamiento de la enseñanza y con ello la paulatina erosión del maestro, fruto, entre otras, de la *aprendizaje* del discurso educativo (Biesta, 2016). Desde esta retórica, los maestros no enseñan, sino que facilitan el aprendizaje y las escuelas devienen en ambientes propicios para ese nuevo rol. Este giro se ha reforzado en parte por cuatro frentes. Uno, porque en los últimos años, gracias a las críticas posmodernas, se ha visto al maestro, y por extensión la escuela, como figuras autoritarias que desean imponer control. Dos, la creencia que los individuos, particularmente los adultos, son responsables de su propio aprendizaje. Tres, el auge mayúsculo de

internet, y con ello la disponibilidad inmediata de cantidades ingentes de información, recursos y personas, abren la posibilidad de pensar que la escuela es una institución cada vez más anacrónica. Cuatro, las teorías de aprendizaje, particularmente las de corte constructivista, que ponen el foco de atención en los estudiantes y sus actividades antes que en la de los maestros (Biesta, 2013).

Las prácticas educativas expandidas, al inclinar la balanza hacia el aprendizaje, refuerzan en parte ese *statu quo*. Lugares donde se minimiza el *don de la enseñanza*, se critica de manera tácita el rol formativo que tienen los buenos maestros y se banaliza el *ser enseñado por*, que es una irrupción desde afuera por parte de un maestro que nos afecta en el buen sentido, por el *aprender de*, en que los maestros no dejan de ser un recurso o fuente más. En suma, refuerzan, así no se lo propongan, la marginalización creciente y sostenida de la enseñanza.

Otro asunto toca al público. Aunque sobre el papel son entidades abiertas a la ciudadanía en general, en muchos casos parece que solo son frecuentadas por unas minorías informadas. Lo anterior reforzaría cierto efecto Mateo. Propuesta inicialmente por el sociólogo Robert Merton (1968), esta idea proviene de un pasaje bíblico, precisamente atribuido a San Mateo, que reza así: "porque a cualquiera que tiene, le será dado, y tendrá más; pero el que no tiene, aun lo que tiene le será quitado". Al aplicar este concepto a la producción científica, Merton notó que un científico acreditado (por ejemplo, ganador de un premio Nobel o miembro de una institución de élite preferiblemente de habla inglesa) tendrá menos problemas para posicionar su trabajo que un joven desconocido, que recién inicia su carrera y trabaja en una universidad periférica ubicada, por dar un caso, en un país del sur. De nuevo, al que ya tiene se le dará más.

El fenómeno de las ventajas iniciales multiplicadas por el paso del tiempo es algo común en muchos ámbitos de la vida. Incluso espacios alternativos como C3P no son inmunes a este fenómeno. De hecho, las personas que más disfrutarían de estos espacios serían aquellos que ya tienen, gracias a su trasfondo educativo, familiar o contextual, un fuerte capital social y cultural de base. Es decir, que han viajado, han accedido a tecnología de diversa índole desde muy temprana edad, han pasado por múltiples niveles de escolaridad, acceden a los bienes comunes de sus ciudades, han tenido acceso a oferta cultural de diverso tipo y, ante todo, han podido

disfrutar de ella. Por lo tanto, no sobra advertir que estos espacios emergentes, antes que cerrar brechas, tienen el potencial de amplificar diferencias sociales preexistentes si son mal direccionados.

Finalmente, es plausible que varios de los temas que tácita y deliberadamente se promueven, sobre todo desde su dimensión metodológica, encajen bien en los marcos ideológicos imperantes, pero en su versión negativa o al menos problemática. Por ejemplo, el trabajo por proyectos, la flexibilidad, el énfasis en la acción, la practicidad por encima de la abstracción, el continuo cambio de iniciativas, entre otros, sintonizan con lo que Richard Sennet (2015) llama el nuevo capitalismo. Un mundo en el que será cada vez más difícil hacer relatos de vida estables ya que el imperialismo de la flexibilidad y el cortoplacismo hacen que las estabildades del presente sean una ficción en el futuro.

Fuera de todo lo anterior, otro hallazgo es que se exploró la idea de residencia desde un prisma pedagógico. Así, la residencia, que es un dispositivo ampliamente utilizado, aceptado y reconocido en el ámbito artístico, en la medida que una entidad invita a un artista o huésped para que desarrolle un proyecto específico durante un tiempo y en un espacio determinado, acá resultó trabajado de otra manera. Mi *obra*, por así decirlo, antes que un objeto o producto artístico palpable, fueron las charlas públicas, las conversaciones internas y este escrito en el que se trató de dilucidar el tejido educativo y formativo que hilvana C3P en sus talleres, conversaciones, textos y eventos.

Como lo saben los artistas, los resultados derivados de las residencias varían de un lugar a otro. Mi cartografía pedagógica es solo una de las posibles. Es imperativo atraer a los pedagogos en ejercicio y en formación a estos otros lugares educativos y formativos para ver qué mapas construyen, qué relaciones observan, qué preguntas se hacen, qué críticas realizan y qué estímulos se llevan. Si bien el verbo residir tiene implícita la idea de estar establecido en un lugar y de cierta cotidianidad, en las residencias artísticas ese significado se amputa ya que nadie permanece ni se establece allí debido a su acotamiento temporal.

En este caso, de hecho, la idea de residir siguió dos aristas. Por un lado, se convirtió en un sinónimo del verbo experimentar en la medida que se (me) invitó a cuestionar, repensar y reconstruir los procesos de creación y con ello puso en comillas las formas usuales de generación de conocimiento. Esto es, llegar con un

diseño hermético de investigación, tener preguntas elaboradas de antemano, establecer hipótesis antes de estar allá, establecer distancias entre el sujeto y el objeto, entre otras. Por otro lado, se hizo necesario recordar la distinción que estableció Lindón Villoria (2000) entre el habitar y el residir. Como explica esta pensadora, el primer verbo enfatiza el espacio abierto y público en el que se comparte con otros contemporáneos no necesariamente conocidos al tiempo que es un verbo que tiene amplia relación con aquel fragmento del territorio al que se pertenece de alguna forma. El segundo verbo, en cambio,

[...] enfatiza más el anclaje del individuo en un microespacio, que si es compartido no lo será simplemente con contemporáneos a quienes es posible no conocer, sino con unos contemporáneos en particular que además sean mis semejantes y con los cuales pueda conformar una relación "nosotros" cara a cara (Villoria, 2000, p. 263 - comillas en el original).

Desde ese prisma, C3P devino en un microespacio afectivo en el que se establecieron relaciones horizontales con personas que terminé viendo más como colegas que como objetos de estudio. No obstante, hay consecuencias negativas al difuminarse las distancias epistémicas: aumenta la posibilidad de sesgo, se minimiza la perspectiva crítica y ciertos detalles analíticos desaparecen del radar.

Discusión

En términos metodológicos, es aconsejable hacer un trabajo con mayor duración temporal que permita explorar con mayor rigor las preguntas guías que articulan este escrito, así como otros posibles elementos emergentes que podrían saltar a la vista en lapsos de tiempo más largos. También, realizar ejercicios de indagación y exploración con otros enfoques. Por ejemplo, con otras metodologías experimentales, performativas, alternativas y divergentes cercanas a lo que se promueve desde CuBO.X. Además, con intencionalidades etnográficas, descriptivas y explicativas de mayor aliento y dedicación.

En términos conceptuales, se hace cada vez más necesario hacer este tipo de ejercicios con otras entidades similares para ver, entre otras, resonancias y disonancias alrededor de algunos ejes temáticos que sean relevantes en términos pedagógicos y formativos.

Además, como este campo de estudio carece del grado de formalización y madurez con que cuenta la reflexión pedagógica en el contexto escolarizado, se vuelve imperativo seguir depurando con mayor rigor los términos conceptuales y teóricos, por ejemplo, la idea de residencia pedagógica en contextos educativos no escolarizados u otras preguntas de corte pedagógico que abran otros caminos de exploración. También, abogar por miradas relacionales y menos dualistas frente a este tipo de iniciativas en las que, por un lado, se suelen abordar desde un optimismo tácito que minimiza la perspectiva crítica, o por el otro, se asume de entrada una visión pesimista hacia cualquier iniciativa alejada del espectro formal y escolarizado.

Referencias

- Acaso, M., y Megías, C. (2018). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Adams, T. E., Holman Jones, S. L., y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2013). "Interrupting the Politics of Learning", en *Power and Education*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- _____. (2016). "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro", en *Pedagogía y Saberes*, 1(44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Blanco, M. (2012). "¿Autobiografía o autoetnografía?", en *Desacatos*, 38, 169-178.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. (J. Claramonte, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Díaz, R., y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Eisner, E. W. (2012). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. (G. Sánchez Barberán, Trad.) (Versión de Kindle). Barcelona: Paidós.
- Ellis, C. (2008). "Autoethnography", en L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research*

Methods (Vols. 1–2). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

Fundación CasaTresPatios. (2017). *La ciudad el laboratorio de todas*. Medellín: Municipio de Medellín.

_____. (s.f.). Blogs y documentos en línea.

Disponibles en:

<https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/07/25/CuBOX---Cu%C3%A1nto%20val%C3%A9s>,

<https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/08/04/CuBOX---Julio-Agosto>

<https://www.casatrespacios.org/single-post/2017/08/28/CuBOX---Julio-Agosto>

<https://issuu.com/casatrespacios>

<https://issuu.com/casatrespacios/docs/libro-rav2016>

Lindón Villoria, A. (2000). "La espacialidad como fuente de las innovaciones de la vida cotidiana. Hacia modos de vida cuasi fijos en el espacio", en A. Lindón Villoria (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 259-270). Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; El Colegio Mexiquense/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

Martínez Rodríguez, J. B., y Fernández Rodríguez, E. (Comps.). (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.

Merton, R. K. (1968). "The Matthew Effect in Science" en *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

Noguera-Ramírez, C. E., y Marín-Díaz, D. L. (2019). "La pedagogía considerada como campo discursivo", en *Pedagogía y Saberes*, 50, 29–49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9486>

Peña Ospina, P. (2017). "Una mirada caleidoscópica a prácticas culturales colaborativas: CasaTresPatios y Platóhedro", en *Ondas expansivas* (pp. 144-217). Medellín: Fundación CasaTresPatios.

Ratto, M. (2011). "Critical Making: Conceptual and Material Studies in Technology and Social Life", en *The Information Society*, 27(4), 252-260. <https://doi.org/10.1080/01972243.2011.583819>

Ricaurte Quijano, P. (2018). "Laboratorios ciudadanos y humanidades digitales", en *Digital Humanities Quarterly*, 12(1). <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n2.36564>

Runge Peña, A. K., Garcés Gómez, J. F., y Muñoz Gaviria, D. A. (2015). "La Pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente", en J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (1. ed, pp. 201–222). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Sennett, R. (2015). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (Decimotercera; D. Najmías, Trad.). Barcelona: Anagrama.

Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona y México: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.

Uribe Zapata, A. (2018). "Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica", en *El Ágora USB*, 18(1), 277-292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>