

Sección central



Pamplona, un territorio para la construcción colectiva de sentidos en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar

Artículo de reflexión

Recibido: 13 de agosto de 2020

Aprobado: 9 de octubre de 2020

Rosa Isabel Moncada Gómez

Universidad de Pamplona, Colombia
rosaisabelmoncada@gmail.com

Cómo citar este artículo: Moncada Gómez, R. (2021). Pamplona, un territorio para la construcción colectiva de sentidos en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(11) pp. 292-307. <https://doi.org/10.14483/25009311.17559>

Resumen

Este artículo busca una ruta pedagógica que promueva la resignificación de las obras escultóricas abstractas del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, natural de la ciudad de Pamplona, Colombia. Estas obras escultóricas están localizadas en el espacio público y en escenarios académicos, culturales y religiosos de la ciudad. En el centro de las preocupaciones de este artículo se encuentran, por un lado, las comunidades que viven en este municipio, y, en otra instancia, la puesta en diálogo de estas comunidades con el contexto y con la obra de arte moderno. Lo anterior, visto a través de tres modelos pedagógicos: el micro modelo posmoderno de educación artística propuesto por María Acaso, las pedagogías urbanas y su relación con el espacio público, y el aporte de la pedagogía social y crítica. Por último, los insumos de la método-estesis de Olga Noguera de Echeverri, como una ruta posible para el despliegue de la sensibilidad.

Palabras claves

Pedagogías; Eduardo Ramírez Villamizar; espacio público; museos

<

Parque Águeda Gallardo de Villamizar. (2019).

Foto de Zamara Mantilla. Fuente: <https://tinyurl.com/y6ayh9uf>

Pamplona, a Territory for the Collective Construction of Meaning in the Work of Eduardo Ramírez Villamizar

Abstract

This article seeks a pedagogical route that promotes the resignification of the abstract sculptural works of Eduardo Ramírez Villamizar, a native of the city of Pamplona, Colombia. These sculptural works are located in public spaces and in academic, cultural and religious settings throughout the city. At the center of the concerns of this article are, on the one hand, the communities that live in this municipality, and, on the other, the dialogue of these communities with the context and with the modern art pieces. The above is addressed through three pedagogical models: the postmodern micro model of artistic education proposed by María Acaso, urban pedagogies and their relationship with public space, and the contribution of social and critical pedagogy. Finally, we employ the inputs of the method-esthesis of Olga Noguera de Echeverri, as a possible route for the deployment of sensitivity.

Keywords

Pedagogies; Eduardo Ramírez Villamizar; public space; museums

Pamplona, territoire de construction collective du sens dans l'œuvre d'Eduardo Ramírez Villamizar

Résumé

Cet article cherche un itinéraire pédagogique qui favorise la re-signification des œuvres sculpturales abstraites d'Eduardo Ramírez Villamizar, originaire de la ville de Pampelune, en Colombie. Ces œuvres sculpturales sont situées dans des espaces publics et dans des locations académiques, culturels et religieux de toute la ville. Au centre des préoccupations de cet article se trouvent, d'une part, les communautés qui vivent dans cette ville, et, d'autre part, le dialogue de ces communautés avec le contexte et avec les œuvres d'art moderne. Ce qui précède est abordé à travers trois modèles pédagogiques : le micro-modèle

postmoderne d'éducation artistique proposé par María Acaso, les pédagogies urbaines et leur relation avec l'espace public, et l'apport de la pédagogie sociale et critique. Enfin, nous utilisons les apports de la méthode-esthesis d'Olga Noguera de Echeverri, comme voie possible pour le déploiement de la sensibilité.

Mots clés

Pédagogies; Eduardo Ramírez Villamizar; espace public; musées

Pamplona, um território para a construção coletiva de sentidos na obra de Eduardo Ramírez Villamizar

Resumo

Este artigo busca encontrar uma rota pedagógica que promova a resignificação das obras escultóricas abstratas do professor Eduardo Ramírez Villamizar, natural da cidade de Pamplona, Colômbia. Obras escultóricas localizadas no espaço público e em cenário acadêmicos, culturais e religiosos da cidade. No centro das preocupações deste documento se encontram, por um lado, as comunidades que vivem neste município e, em outra instância, o diálogo destas comunidades com o contexto e com a obra de arte moderna. O anterior, visto através de três modelos pedagógicos: o micro modelo pós-moderno de educação artística proposto por María Acaso, as pedagogias urbanas e sua relação com o espaço público e, as contribuições da pedagogia social e crítica. Por último, os insumos da método-estesis de Olga Noguera de Echeverri, como método ou rota para o desenvolvimento da sensibilidade.

Palavras chave

Pedagogias; Eduardo Ramírez Villamizar; espaço público; museus

Pamplona suti Llagtapi tiami suma ruraskakuna Kai runa Eduardo Ramírez Villamizar suti

Maillallachiska:

Munakumi maskanga imasapas tukuikunata intin-dichinga kai iacha Eduardo Ramírez Villamizar pai

kami Pamplona sutimanda, llukami llapa Achka rurai-kuna chukaska tukuikuna kawangapa paitapuchimi tukuikunaaimasami paikuna kausankunachasallata parlaspa kunaura kausaita kai warmi María Acaso, iachachiku, sug warmipas stesis de Olga Noguera de Echeverri, parlakuska.

Rimangapa Ministidukuna:

Iachachidur iachachingapa; Eduardo Ramírez Villamizar chasa sti runa; tukuikunapas ka; ñugpa-manda ruraskata wakachiduru

Introducción

El tema de este artículo es la construcción de sentidos en torno a la obra escultórica del maestro Eduardo Ramírez Villamizar. Obra que se encuentra ubicada tanto en el espacio público como en escenarios, culturales y académicos de la ciudad de Pamplona; de la mano con una comunidad de docentes, gestores, jóvenes y niños, líderes educativos y culturales de la comunidad y de diferentes colectivos. Esta labor de trabajo con comunidades intentará generar un trabajo colaborativo que permita una curaduría pedagógica colectiva, fruto del trabajo interdisciplinar y de las voces de los coinvestigadores y/o líderes comunitarios y en relación con la tesis doctoral (en proceso) denominada: *La obra de Eduardo Ramírez Villamizar como territorio para la construcción de sentidos: una propuesta de co-curaduría pedagógica en la ciudad de Pamplona*.

En consonancia con lo anterior, surge la pregunta central de este artículo: ¿qué tipo de pedagogías requieren las obras del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, instaladas en espacios públicos académicos culturales y religiosos en la ciudad de Pamplona, para que promuevan aprendizajes y construcción de sentidos en las comunidades? A continuación, se presentará en primera medida un breve acercamiento a la obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, que de ahora en adelante nombraremos ERV; igualmente, el contexto en que se encuentran sus obras; por último, los posibles modelos que podrían contribuir con este reto, como por ejemplo, el micromodelo posmoderno de educación artística propuesto por María Acaso, las pedagogías urbanas y su relación con el

espacio público, los insumos de la metodoestesis de Olga Noguera de Echeverri, y el aporte de la pedagogía social y crítica.

Como primera medida, la obra

“Si Ingres puso orden en la quietud, quisiera yo poner orden en el movimiento”

(Klee, en Eco, 1992, p. 15).

Afirmar con certeza que ‘poner orden en el movimiento’ era el objetivo central de la obra de Paul Klee no es el cometido de este documento. Pero, sí es una frase apropiada para acercarse a la comprensión de uno de los fines de la obra del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, o por lo menos, de las series que produjo en hierro oxidado desde mediados de la década de los 80 hasta el final de su vida. La ruptura de los cánones de representación tradicional por medio del uso de los lenguajes de la abstracción geométrica en la obra de ERV, lejos de generar una lectura objetiva del mundo, hizo que lo invisible se tornara visible, real. A través del metal, este artista representó lo efímero, lo intangible y lo abstracto desde los lenguajes del pliegue, del vacío, del rombo, de la repetición y el ritmo, tratando—como es la vocación del arte—de “darle forma” (Eco, 1992, p. 16) al viento, a los sonidos, a la música y a los recuerdos.

El orden, asumido en términos sociales como “privilegio, poder o dominación” (Noguera, 2002, p. 1) trasladado al campo estético, fue uno de los fines de la obra de ERV, que como ser en extremo sensible, se convirtió en observador asiduo de los diversas leyes y estructuras de la naturaleza. Entendiendo además, las estructuras a manera de elementos esenciales y básicos que permanecen como “[...] una forma, no en cuanto objeto concreto, sino en cuanto sistema de relaciones entre sus diferentes niveles (semántico, sintáctico, físico, emotivo)” (Eco, 1992, p. 18).

Es cierto que las obras del maestro ERV han recibido poca respuesta por parte de las comunidades de la ciudad de Pamplona. Dicho de otra forma, las apreciaciones en torno a ella han estado reservadas a cierta parte de sus pobladores. Es claro también, que han surgido respuestas a la obra, que tuvieron relación, en gran medida, con el orgullo local y con el hecho que ERV sea

reconocido a nivel nacional y latinoamericano como artista natural de la ciudad de Pamplona. Lo anterior, tomando como base un estudio exploratorio realizado a manera de foto encuesta en las redes sociales, alrededor de los vínculos y relaciones que ha tenido la población oriunda o que ha vivido en la ciudad con obras como *Horizontal como el mar* (1976), *Manto emplumado* (1988) y *Doble Victoria alada* (1994), ubicadas las tres en el espacio público y escenarios académicos de carácter igualmente público de la ciudad. También, afloraron comentarios que expresaban diversas percepciones estéticas que han sentido los participantes ante la obra como el infinito, la grandeza, o la eternidad, unido a datos generales del artista y acompañado de las ubicaciones espaciales específicas de las obras citadas.

Así mismo, emergen, en menor cantidad, pero igualmente significativas, diversas evocaciones que estas obras escultóricas les trajeron a los participantes; como recuerdos de anteriores ubicaciones de estas en la ciudad y la relación espacio obra. Incluso aparecieron algunos comentarios cargados de pensamiento crítico y saberes disciplinares de personas ligadas con las artes. También, datos erróneos y desconocimientos sobre la obra. En menor grado, surgieron bellas metáforas que se desplegaron en torno a esta, a los que se sumaron comentarios sobre la educación, las democracias culturales y su relación con el libre y fácil acceso de los habitantes de la ciudad a las obras en el espacio público.

Debo resaltar que, en medio de las reflexiones y dudas que acompañan este tipo de búsquedas, fue posible leer los silencios de una gran parte de la población que, en potencia, hubiera podido participar del ejercicio. Aunque se observó una gran riqueza de comentarios de los participantes y exaltaciones identitarias. Por otro lado, este grupo no participante pudo haber expresado del mismo modo, las reacciones con símbolos (emojicones), de algunas expresiones ante el esfuerzo y la dificultad de tomar parte en el ejercicio.

A continuación, en la imagen 1 se muestran los comentarios que emergieron reiteradamente ante cada obra de ERV durante la actividad exploratoria:

Con respecto a las tres obras que fueron sondeadas, las que recibieron más comentarios de los participantes fueron *Manto emplumado* y *Horizontal como el mar*, y con una muy baja participación *Doble Victoria alada*. En este punto quisiera resaltar comentarios realizados por parte de algunas personas en comunicaciones a través de *WhatsApp*. Los comentarios están relacionados con la falta de significado que estas obras tenían para ellos. Por ejemplo: “ya las había visto (a las obras), pero no sé qué escribir”, “sé en donde están ubicadas, pero no sé nada de arte”, “si la entendiera, probablemente podría decir una sensación que me cause” o, “no doy y no puedo entablar relación con las obras”.

Con respecto a lo anterior, y dentro de mis propias conjeturas podría agregar que la obra del maestro ERV en la ciudad de Pamplona, es una obra en estado de letargo. Una obra, suspendida en el tiempo y en el espacio, esperando a ser abierta y leída, significada y comprendida, es decir, recuperada del olvido por parte de sus habitantes. Como bien lo dijo una participante, “son obras arrinconadas que son mucho más, pero que no las dejan ser”.

Desde este punto de vista, las obras de arte en general deberían ser asumidas por los seres humanos sin distinción generacional como “[...] logros humanos complejos y valorados, capaces de proporcionar conocimiento, una experiencia estética y disfrute. También pueden ofrecer ocasiones de encuentros que inviten a pensar sobre problemas y preocupaciones que afectan a los individuos y a la sociedad” (Efland, 2004, p. 21).

La obra del maestro ERV en la ciudad de Pamplona es el producto del deseo que tuvo el artista por dejarle a su ciudad de origen un legado para que sus habitantes fueran mejores y ellos mismos se perfeccionaran a través de la experiencia estética vivida a partir del contacto con sus esculturas, relieves y pinturas (Rubiano, 1977). Dicho legado merece ser recuperado del olvido y que se puedan establecer vínculos significativos entre la obra y los habitantes. En este sentido, emergen preguntas en el presente documento que se centran en: ¿cómo ampliar las percepciones en las comunidades –si estas exigen recogimiento del ser– ante unas obras de arte ubicadas en el espacio público de la ciudad



Ubicación

Saberes disciplinares
conceptos
estéticos / metáforas



Evocaciones

Saberes Disciplinares
Concepto
Estéticos / metáforas

Mirada crítica

Datos / conceptos estéticos



Imagen 1. Conceptos emergentes ante las obras de ERV las cuales aparecen en el siguiente orden: En la parte superior -central *Manto emplumado*, en la esquina inferior- izquierda *Horizontal como el mar* y en la esquina inferior-derecha *Doble Victoria alada*. Elaboración propia.

de Pamplona?, ¿de qué manera se podría convidar a las comunidades de la ciudad al encuentro con las formas, materiales y conceptos del arte moderno, de un artista silencioso, cuyo refugio se encontraba en el arte y a través de él hablaba y se expresaba?

Como segunda medida, el contexto

Los museos como 'dispositivos de poder' (García Canclini, 1989) reproducen una epistemología basada en discursos hegemónicos que apuntan a generar sentidos únicos y unidireccionales de las colecciones. La supremacía de estas instituciones las ha llevado a crear espacios y obtener colecciones de obras, sin tener en cuenta a las comunidades, sus sensaciones, emociones, conocimientos e historias. Es decir, "un museo ligado a un discurso hegemónico detenta un saber que administra a su gusto y por lo tanto poder sobre el público al que pasiviza para domesticar" (Soto, 2015, p. 99).

En contraste, se podría plantear que "la misión de educar del museo debería estar relacionada con las diferentes dimensiones intelectuales, culturales, artísticas, ideológicas, perceptivas y afectivas, provocando el despliegue de «la imaginación y la sensibilidad del visitante [...] permitiéndole tener una reflexión personal y de su entorno»" (Salazar, Téllez y Vásquez, 2015, p. 31). Pero ¿qué tanto se acerca la realidad educativa de los museos en Colombia al ideal citado anteriormente?, ¿son conscientes los equipos educativos de los museos de las apuestas pedagógicas que promueven?, ¿se han generado desde los museos, figuras alternas a la del curador tradicional?, ¿se podrían convertir las obras de arte ubicadas en museos y espacios públicos en punto de encuentro y de mediación entre sujetos diversos?

Precisamente, cuando el museo deja de tratar a los visitantes como consumidores y los asume como productores de conocimientos y sentidos "hallando en el arte, como práctica social, un espacio de liberación del sujeto" (Saban 2017, p. 4), lo habilita para comprender su realidad de manera diferente. Es allí cuando se entiende que la concepción del ejercicio educativo en los escenarios museales empieza a virar hacia fines comunicativos, que implican "procesos de intercambio y producción de sentidos desde una perspectiva cultural y política" (Saban, 2017, p. 3).

Las obras de arte históricamente han tenido la posibilidad de ubicarse en museos, en colecciones particulares o del Estado y en espacios públicos. Particularmente estas últimas, casi siempre murales y esculturas, se encuentran a la intemperie y, en ocasiones, se convierten, con el tiempo, en objetos del olvido y de la desidia social. El caso que me ocupa acá es la ciudad de Pamplona, Colombia, situada al nororiente del país, cerca de la frontera con Venezuela. Es una ciudad que supera los 58.000 habitantes, con una historia y tradiciones de un alto significado cultural y simbólico; es una ciudad que posee bienes patrimoniales intangibles y tangibles, reunidos estos últimos en un alto porcentaje en las colecciones permanentes de cinco museos.

Entre los escenarios culturales con los que cuenta la ciudad se encuentra el Museo de Arte Moderno Ramírez Villamizar, fundado en 1990 en una casa colonial del siglo XVI. Este escenario posee cuatro salas de exposición, de las cuales dos contienen cronológicamente una curaduría de la obra de uno de los artistas más importantes del arte moderno colombiano, el maestro pamplonés y representante de la abstracción geométrica, Eduardo Ramírez Villamizar. Sumado a esto, la obra del maestro también se encuentra –como se dijo anteriormente– en el espacio público de la ciudad y escenarios académicos públicos que serán las obras de las cuales se ocupará este artículo. Lo anterior parte de la necesidad de establecer desde estas producciones, ubicadas en lugares con una fuerte carga simbólica, la generación de escenarios de diálogo, aprendizajes y producción de conocimientos. Estas obras pueden observarse en la imagen 2.

Una nueva pregunta emerge en este punto, ¿qué es lo que podría movilizar este grupo de obras de arte en las comunidades? Sobre todo, si han estado silenciadas y olvidadas durante muchos años, ¿cómo despertar del letargo tanto a las obras como a las comunidades y entablar interacciones entre ellas? Y, por último, ¿qué pedagogías serían necesarias para que las obras del maestro Eduardo Ramírez Villamizar, ubicadas en el espacio público y en espacios académicos, culturales y religiosos en la ciudad de Pamplona, promuevan aprendizajes y construcción de sentidos en las comunidades?



1 Parque fundacional Agueda Gallardo de Villamizar.
Manto emplumado, 1998



2 Sede la casona, Universidad de Pamplona.
HorizontaI como el mar, 1976



3 Ciudadela Universidad de Pamplona.
Doble victoria alada, 1994

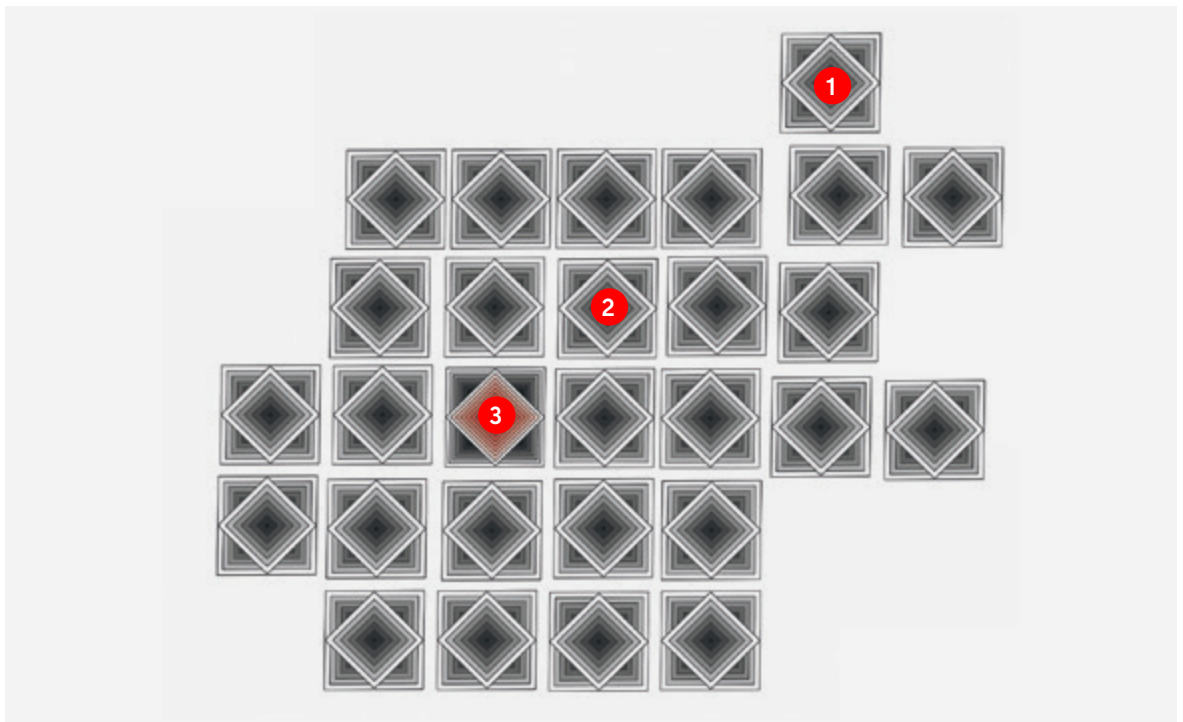


Imagen 1. Ubicación de las obras de ERV en el espacio público y en escenarios académico-públicos de la ciudad de Pamplona. Elaboración propia.

Las obras de arte modernas y abstractas ubicadas en la ciudad se podrían transformar en un territorio de construcción de sentidos. Pamplona podría convertirse en una gran aula, en la que la emergencia de las sensibilidades promueva ver la vida de una manera distinta; un territorio conformado por comunidades que, aunque no son escuchadas y han sido invisibilizadas, se preguntan por ellas mismas y por sobre cómo podrían organizar la vida para vivirla colectivamente. También, para seguir realizando día a día actos de resignificación ante la insensibilidad y pérdida de memoria y a través de pedagogías asumidas desde compromisos sociales y políticos.

Como tercera medida, los modelos

Pareciese que la crítica del arte colombiano se hubiera puesto de acuerdo para dejar por establecido que las obras del arte moderno producidas en este país –entre las que se encuentran incluidas las realizadas por el maestro ERV– no tienen conexión con su momento histórico. Dándole la espalda a la realidad a manera de un ‘espejo de Claude’ para poder ser vanguardista y abstracta (Eiger, 1995; Rubiano, 1977; Museo de Arte Moderno, 1984; Yepes, 2010). Aun así, y a pesar de la teoría construida a partir de ellas, la intención de revisar y recoger algunos modelos pedagógicos que puedan ayudar a propiciar la construcción de sentidos en la comunidad a partir de su obra es el objetivo de este artículo.

Las obras de arte en apertura se convierten en objetos que propician la construcción de significados, cuando se relacionan con la vida cotidiana. Los espacios públicos como escenarios para la ubicación de obras de arte son asumidos como espacios políticos, en los que la producción de conocimiento se toma como un proceso social, amplio y abierto,

[...] vital en la formación de ciudadanos con capacidades para comprender y transformar el entorno en el que habitan, sujetos reflexivos que examinan el mundo, lo cuestionan y lo resignifican con base en su experiencia y desde allí son capaces de actuar para generar transformaciones. (Saban, 2017, p. 3)

Entonces, para empezar a responder la pregunta central de este artículo, es necesario empezar a plantear el tipo de pedagogías que se requieren

para generar la construcción de sentidos ante las obras de arte modernas y abstractas de ERV. Sobre todo, algunas de ellas instaladas hace 18 años en distintos lugares de la ciudad de Pamplona.

Ciertamente es necesario revisar las posturas críticas frente a la educación artística que propone la investigadora española María Acaso. A través de sus publicaciones esta investigadora ha defendido la innovación del área de la educación artística y visual en medio de un entorno postmoderno. Por otro lado, se encuentran algunas tareas pendientes que pueden realizarse en la escuela y dentro de cualquier otro espacio social. Así, una parte de estas tareas está en la disrupción, el quiebre de modelos tradicionales y ‘tóxicos’, y la educación crítica frente a las imágenes, no solo de la historia del arte, sino también las que generan los medios de comunicación masiva, son, en parte,

La educadora artística española mencionada anteriormente, se centra en promover el crecimiento intelectual en los estudiantes como tarea fundamental de la educación artística. Al mismo tiempo, desmitificando la idea de que las artes son exclusivamente ornamentales, instrumentales, técnicas y ausentes de sentido. Tal como lo dice Acaso (2009): “hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual con un área relacionada con el conocimiento, el intelecto, con los procesos mentales [...] con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y las manos” (Acaso, 2009, pp. 17-18).

Para Acaso, la educación artística, antes que preocuparse por enseñar exclusivamente técnicas o realizar manualidades sin sentido, debe brindar oportunidades a niños, jóvenes y adultos para que se pregunten por ellos mismos; ara que, en medio de la jungla de imágenes tóxicas, generen pensamientos propios e independientes. Pero, sobre todo, “tiene mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo de la imagen” (Acaso, 2009, p. 35).

En cuanto a la reflexión que realiza esta autora hacia el docente de artes, lo asume, ya no como al antiguo maestro que todo lo sabía, sino como a un ‘performer’, como al participante que realiza una práctica que debe acabar alterando la realidad social y a sus participantes. Acaso aclara que el estudiante deviene en docente, de manera que

actúa como un provocador e implica a las personas que hacen parte de su vida cotidiana; en especial frente a las transformaciones que se efectúan en su forma de pensar y de entender el mundo que lo rodea. La autora agrega que “para poder acometer esta performación [sic] de la acción educativa es necesario renovar el concepto de profesor [...] el cual se concibe como un intelectual transformativo, un misionero y un aprendiz” (Acaso, 2009, p. 188). En resumen, Acaso traza claramente su posición al concebir la pedagogía como una praxis política y ética, sustentada desde un ‘discurso crítico inacabado’.

Con respecto a la educación ante las obras de arte, en especial las ubicadas en museos y espacios culturales, Acaso plantea la necesidad de utilizar un micromodelo posmoderno, contextualizado, flexible y aclara que “un micromodelo difiere de un modelo en que es un sistema en el que se rediseñan las bases en cada acción educativa” (Acaso, 2000, citado en Soto, 2015, p. 99). Precisamente, la pluralidad y diversidad de los visitantes a museos hacen que los modelos que deben aplicarse en la educación de museos deberán “repensarse en cada acción educativa” (Acaso, 2009, citado en Soto, 2015, p. 98).

Por otro lado, la obra de arte también exige una pedagogía para poder acercarse a ella, pues es asumida como “signo a ser descifrado” (Gadamer, 1996, p. 73). También se asume como un desafío interpretativo, y un “objeto dotado de propiedades estructurales definidas que permitan, [...] la alternativa de las interpretaciones, el desplazamiento de las perspectivas” (Eco, 1992, p. 16). En efecto y en relación con lo anterior, pocas personas se aventuran a lanzar sus sentires ante las obras de arte cuando se les pregunta por ellas. Esto, pues el miedo y el temor a ser descalificados o a no poseer el suficiente conocimiento que los valide como expertos, se convierte en obstáculo para que afloren significados y/o experiencias estéticas y en vez de eso, solo ven ‘chatarra’ y ‘geometría’, en el caso específico de las esculturas de ERV. Por lo tanto, la incorporación de interpretaciones (microrrelatos) de grupos no hegemónicos y de las “experiencias personales como fuentes de significado, no menos válido que el conocimiento curatorial” (Roberts, 1997, citado en Soto, 2015, p. 80), dan cuenta de un nuevo museo que se centra

en las comunidades, sus voces y sus necesidades, y también en unas nuevas obras de arte, abiertas y a la espera de ser descifradas.

Según López y Alcaide (2011, citados en Caride y Pose, 2012-2013), la idea de que “la presencia de los museos en un territorio educa” (p. 8) se complejiza un poco más al observar la realidad de las prácticas pedagógicas que se despliegan al interior de ellos. Para estas investigadoras, dentro de los museos “existen diferentes tendencias de educación artística e incluso es habitual encontrar dentro de una misma institución varias visiones que puedan solaparse, colisionar, convivir o fluir en paralelo” (López y Alcaide, 2011, citados en Caride y Pose, 2012-2013, p. 9). Además, esta educación que se genera no es estable, es fluctuante y obedece a la realidad de los contextos socioculturales, y de las corrientes pedagógicas en boga.

Para continuar con estos planteamientos, otro de los modelos pedagógicos que podrían aportar en la tarea de acercar a las comunidades de la ciudad de Pamplona hacia la obra de arte del maestro ERV son las Pedagogías urbanas. Estas se relacionan con el movimiento de ciudad educadora de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, que se consolidan en 1990 y cuyo fin ha sido el de generar acciones educativas valiéndose de la ciudad como recurso educativo, (Páramo, 2009, p. 3; Palma y Pastor, 2015, p. 5), y como un “aula sin muros” (Carpenter y McLuhan, 1981, en Palma y Pastor, 2015, p. 5). Cabe resaltar que dentro de esta tendencia internacional se destacaron en su momento en Colombia varias ciudades, entre ellas, la ciudad de Pamplona, pero cuyo desarrollo no compete con el eje del que se ocupa este artículo.

La ‘pedagogía urbana’, en esencia, podría definirse en este punto de la siguiente manera:

La pedagogía urbana debería entenderse como el campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos, con el entorno urbano y sus instituciones, mediante mecanismos informales y no formales. Las acciones educativas que se derivan de esta teorización se sitúan principalmente en el espacio público y los espacios de los lugares culturales de la ciudad. Su propósito es el de

contribuir a la creación de una cultura ciudadana, a la formación del individuo, a facilitar la convivencia entre las personas y a la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos escenarios que construyen la ciudad. (Páramo, 2009, p. 11)

Habría que agregar que las pedagogías urbanas se caracterizan por tener “[...] una orientación interdisciplinaria en la investigación y sitúa espacialmente la acción educativa en lugares públicos y demás lugares de tipo cultural con que cuenta la ciudad” (Páramo, 2009, p. 13). Para el caso de este artículo, se enfatiza en las relaciones que se establecen entre los participantes, el espacio público, los procesos y las formas de identificación y apropiación del arte en medio de este tipo de escenario.

Igualmente, para la reflexión realizada en este documento es sustancial la tarea de reconocer en las obras de arte, una contribución al desarrollo humano y un valor social y cultural. Lo anterior, para que dejen de constituirse en objetos de “[...] selección, distinción y discriminación sociocultural, ajeno a las motivaciones estéticas o artísticas de amplios sectores de la población” (Bourdieu, 2003; Dujovne, 1995, en Páramo, 2009, p. 3). Así, en la medida en que una obra de arte es concebida en sí misma como un objeto a estudiar, entender y comprender, emergen las preguntas: ¿qué pueden ofrecer las obras de arte para transformar a las comunidades? y ¿qué pueden ofrecer las comunidades a la interpretación y comprensión de las obras de arte, desde la densidad de encuentros de lo humano y desde la alteridad?

Pues bien, la necesidad de plantear preguntas y buscar sentidos sobre el arte con las comunidades a través de la sinergia de los trabajos colaborativos, además de plantear “[...] otras pedagogías, en las que lo social sea predominante” (Acaso, 2011, citado en Llano y Gutiérrez, 2017, p. 12), llevan a acercarse a una ruta sensible y poética como lo es la Métodoestesis. De esta manera, el arte ubicado en el espacio público de la ciudad y en los escenarios educativos y religiosos pasaría de ser “[...] los objetos que nadie mira y que han dejado de existir”, que son “de todos y de nadie” (Innerarity, 2013, citado en Llano y Gutiérrez, 2017, p. 16), para convertirse en obras que representen realidades perceptibles, al alcance del sentimiento, de la mano,

del gesto, de la mirada, del diálogo, de la palabra y del pensamiento.

Es así como la Métodoestesis “[...] consiste en volver a pensarnos cuerpos en la materialidad de sentidos inscritos en comunidad” (Giraldo, 2017, p. 57). Este modelo es el camino que permitiría a las comunidades implicadas en este proyecto pensar y sentir el arte desde sus “enigmas, enredos, encrucijadas, texturas, sinuosidades, sonoridades, polifonías, polirritmias, sentires, sentidos y sentimientos, sería el camino del sentir lo sensible” (Giraldo, 2017, p. 47).

De esta manera, las obras de arte dejarían de permanecer en estado de hibernación social, para recobrar un lugar de enunciación. Lo anterior, infiere unas prácticas participativas, democráticas y un diálogo de saberes en los que la construcción de sentidos despliegue nuestras relaciones con el espacio —que también está cargado de sentidos— con la cultura, con la sociedad, con nosotros mismos. Esto, en especial al asumir la obra de arte como un ente que habita el espacio y que a la vez nos habita. Ahora bien, cabe resaltar la experiencia que ofrece la relación con la obra de arte tridimensional, en este caso la escultura, la cual nos permite tocarla, olerla, palparla, sentir su pesadez o liviandad, como lo explica Borrás (1980, citado en Caride y Pose, 2012-2013): “acariciar una pieza escultórica, supone percibir táctilmente el hecho histórico y su volumen temporal, además de un hallazgo de la sensación generada por su masa cronológica en el espacio” (p. 7) que nos invita a detenernos en ella o, por lo menos, a darnos cuenta que no habíamos pensado en ellas.

En términos de Noguera (2010), las poéticas del habitar la tierra y el espacio en clave de las coligaciones, implica asumir la vida como “[...] ligadura, tejido, encuentro, contacto, emergencia, relación, afectación, [...] una trama de afectos y acontecimientos” (Noguera, 2010, p. 2). Por lo anterior, los artistas a través de sus obras nos “enseñan a habitar la tierra poéticamente” (Noguera, 2010, p. 9), y el “lenguaje del arte se transforma en territorio, en maneras de habitar en tierra, y en formas de habitar la tierra, [...] en ese sentido, el esculpir, el construir, el abstraer, es también el habitar” (Noguera, 2010, p. 9).

En el habitar, la vida es despliegue de sí misma, horizonte de sentidos, paisaje metamórfico en el que el humano es un trazo de la tierra; [...] Cuando se hace referencia al habitar como expresión constitutiva de la Cultura, se le está entendiendo con Heidegger (1994a; 1994b) como el rasgo fundamental del estar del ser humano. Habitar es la posibilidad de morar junto a los demás, con lo Otro, con todo aquello que no soy yo mismo. (Noguera 2002, p. 3)

Por lo anterior, “la ciudad que habitamos y nos habita” (Noguera, 2002, p. 5), la ciudad que somos, las obras de arte que moran en la ciudad se van configurando en tejido de textos. Textos escritos en lenguajes diversos de agentes que han sido tan invisibilizados como las obras de arte que son lo otro; pero cuyas sensibilidades y cúmulos de vivencias y encuentros de alteridades que generan permiten dar sentido a eso otro y volverlo propio, apropiarlo. Para Noguera, Ramírez y Echeverri (2020), habitar desde este punto de vista también sería cultivar, crear, cocrear, en la medida en que “el habitar poéticamente, hace de la tierra obra de arte y del habitante, un artista” (p. 53).

Las obras de arte de ERV poseen un ADN social y cultural que más allá de favorecer el acto de mirar, pretende generar nuevos modos de acercamiento y vivencia de las comunidades. Realiza esto al transformar “[...] el espacio público que las contiene, en lugares de encuentro e intercambio para la experimentación y la producción, la creación y el aprendizaje” (Caride y Pose, 2012-2013, p. 7).

Las obras de arte en el espacio público se pueden constituir también en objetos de emancipación social. En conformadores de conciencias críticas y agentes que construyan cambios en varios campos del conocimiento. A través de sus contenidos, artísticos y diversos, también tienen en su haber la posibilidad de realizar una valiosa labor de sensibilización además de la misión pedagógica-social a favor de las comunidades (Pastor, 1999). Además, generando “un tiempo-espacio comunitario, permeable a su entorno, abierto a la interacción social, al conocimiento interdisciplinar y a la experimentación transversal” (Caride y Pose, 2012-2013, p. 9).

Tanto en los museos como en otros escenarios culturales y educativos, se podrá promover que las comunidades “[...] incorporen su propia experiencia a la interpretación de los objetos exhibidos [...]

invitándoles a que más allá de la contemplación de una obra o de una colección se impliquen anímicamente en ella, analizándola, manipulándola o formando parte de sus componentes” (Caride y Pose, 2012-2013, p. 9)

Las obras de arte a menudo hacen exigencias cognitivas al pensamiento. En mi opinión, tales obras despiertan la búsqueda intelectual, ya que el pensamiento no empieza en lo abstracto, sino con imágenes sentidas directamente o recordadas en la memoria. La abstracción “es un logro de la imaginación” (Brown, citado en Lakoff, 1987, pp. 32-33), y los significados derivados de este esfuerzo tienen que ver con nuestras vidas en los mundos social y cultural que habitamos. Es más, esta es su función educativa. (Efland, 2004, p.16)

Los fines comunicativos y a la vez políticos en la educación se hacen visibles a través de modelos que enfatizan en la apertura hacia las comunidades y la participación de estas a través de sus voces, necesidades, e intereses. Estos fines comunicativos tal vez no se refieran a un método educativo concreto, sino a un grupo de posturas pedagógicas que surgen en distintas latitudes y momentos. Pero, que tienen en común su nacimiento en la profunda insatisfacción de algunos sectores ante las desigualdades sociales y la voluntad de transformar la realidad y producir un cambio social. La pedagogía social crítica, en este sentido, es una de esas propuestas que surgen con el fin de dar respuesta “[...] a las necesidades sociales e individuales y ayudar a obviar el individualismo, en pro de planteamientos orientados al desarrollo de la comunidad” (Pérez, 2002, p. 6).

Así, la comunidad es, desde este punto de vista, “un modo de relación social, un modelo de acción intersubjetivo construido sobre el afecto, la comunidad de fines y de valores y la incontestable esperanza de la lealtad, de la reciprocidad” (Diéguez y Guardiola, 1988, p. 13). Además, la comunidad es, según estos autores, una construcción teórica “[...] más sentido que sabido, más emocional que racional” (p. 13). La comunidad, por ende, se transforma en habitar a través de formas de “[...] crear, transformar, estar, sentir, de conversar [de desplegar] la labor de lo humano colectivo, [y del] sentido estético-político del vivir comunidad” (Giraldo, 2017, p. 56).

Tanto Natorp como Nohl destacan el papel de la comunidad en el desarrollo y formación del individuo, pues no existe ningún individuo humano fuera de la comunidad. No establecen un predominio de la comunidad sobre el individuo. Destacan que el hombre es un ser social y la comunicación e interacción con los otros seres humanos desempeña un papel significativo. (Giraldo, 2017, p. 27)

Desde Platón, pasando por Pestalozzi, Natorp hasta Klafki, resaltaron conceptos como comunidad, colectividad y humanidad, constituidos todos ellos por seres en esencia políticos, y que, en resumen, condensan el sentido de “[...] la educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad” (Pérez, 2002, p. 32). Pero, además de la posibilidad de educar desde la interacción con los otros, la educación se asume desde el modelo de la pedagogía social y crítica, como una educación política, en la medida en que “[...] promociona la igualdad de oportunidades para todos” (Muñoz, 2014, p. 32).

De esta manera, cuando se propician escenarios participativos y de expresión, como ocurrió con el ejercicio exploratorio acerca de la obra de ERV, varios participantes resaltaron que la actividad los había puesto a pensar y sentir más allá del saber disciplinar. También, reconocieron que sus conocimientos se tejían de recuerdos y evocaciones ligadas al lugar, al pasado, a las vivencias. Además, manifestaron que, en cierta medida, la obra los había acompañado durante parte de sus existencias como compañero de ruta. Precisamente esto último, le confería al ejercicio un valor sin medida para ellos, y al final varios cerraron sus palabras con un simbólico “gracias”.

De ahí, se explica la importancia de asumir el compromiso “[...] fundamentado en el respeto por las capacidades intelectuales y sociales de los desposeídos” (Alter, 1986, citado en Muñoz, 2014, p. 34) lo cual despierta un interés “emancipatorio, concienciador y liberador que está en la base de la praxis pedagógica” (Freire, 1972, p. 35).

Para agregar, la meta de la pedagogía social crítica asume al sujeto como “[...] un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas” (Pérez, 2002, p. 31), su tarea, pedagógica y político social, va dirigida a cualquier persona o comunidad “[...] en situación de necesidad” (Pérez, 2002, p. 34). Así, la pedagogía social crítica como

un fin se orienta hacia “la reducción del dominio del hombre sobre el hombre para sustituirlo por la reflexión crítica de la realidad y la mejora de la misma [sic]” (Klafki, 1963, citado en Pérez, 2002, p. 31).

En este artículo el concepto de comunidad es vital, puesto que se concibe la necesidad de despertar el sentido comunitario en una población que adolece de ella. Realizando esto a partir de la idea de colaborar en el desarrollo y formación de los otros, de defender el derecho de la sociedad a la cultura. Defendiendo igualmente, el derecho de conocer sin ningún tipo de discriminación y de reconocer que el mundo sensible y “[...] su representación lo podemos hacer entre todos, lo poseemos todos, pues es un patrimonio común” (Pérez, 2002, p. 20) que portamos, a veces, sin ser conscientes de ello.

Finalmente, para la teoría de la pedagogía social crítica, ni la toma de conciencia, ni la educación dialógica —como acciones de apertura— se generan en hombres y mujeres aislados, “sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación” (Freire, 1972, p. 50). Que también son relaciones de encuentro entre iguales, de reconocimiento en torno a los conocimientos, de resolver las situaciones problemas de manera divergente, de poner en el centro las historias y experiencias de la vida cotidiana de los participantes y las historias de las localidades para darles comprensión. Entonces, lo comunitario sería la primera apuesta de transformación hacia los coinvestigadores y participantes de este proyecto. Esto, va también de la mano con un segundo interés ligado a enriquecer sus capacidades reflexivas y críticas con el fin de fortalecer sus prácticas formativas. Por último, y no menos importante, potenciar su acción social y educativa en la ciudad de Pamplona a través del acercamiento al arte.

No sería una tarea fácil la de intentar consolidar una comunidad académica y solidaria, crítica y sensible en un momento histórico en el que el sistema económico neoliberal y los medios propagan discursos relacionados con el individualismo, el desinterés social y unos ideales estéticos superfluos. Es por esto por lo que, el reto que nos queda es la dignificación de los maestros y de las personas que trabajan por aportar en la construcción de

una sociedad distinta desde las ciencias sociales, desde las artes y desde la cultura.

Conclusiones

En conclusión, se plantean unas reflexiones a manera de apertura, más que de cierre, para esta investigación. En primer lugar, la tarea de educar y construir sentidos ante las obras de arte modernas y abstractas se asume como un reto que reconoce, ante todo, la pluralidad de posibilidades pedagógicas que este ejercicio convoca y requiere. No es para nada fácil romper los cercos creados ante este tipo de manifestaciones y desplegar las voces de las comunidades, tan acalladas y alejadas de las expresiones artísticas en los tiempos actuales. Así mismo, esta propuesta de mediación pedagógica creada con el fin de conectar a las comunidades con las obras de arte ubicadas en el espacio público y/o en los museos, posee posibilidades válidas y necesarias para reflexionar desde cualquier latitud y ante distintas manifestaciones artísticas y patrimoniales. Asumiendo estas manifestaciones como valores sociales, culturales y como producciones que contribuyen al desarrollo humano.

Por otra parte, el trabajo aislado de los representantes de diferentes escenarios sociales de la ciudad de Pamplona se interpone en la consecución de los logros académicos y educativos de estos agentes. Quienes se proponen como las futuras semillas que aportarían en el crecimiento intelectual y cultural de la comunidad que habita en la ciudad.

Por último, la invitación de variados líderes de la ciudad a unirse, para trabajar, sentir y pensar un grupo de obras de arte, podría convertirse en un maravilloso pretexto para resignificar un importante legado que posee la ciudad. También, para aportar en la construcción de una comunidad académica y educativa en condiciones de igualdad y, de paso, reafirmar el valor social que poseen las artes.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Andrade, D. (2016). *Determinantes de la asistencia a Museos en Colombia. Una perspectiva desde la economía de la cultura*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y2p5pzfu>
- Caride, J. y Pose, H. (2012-2013). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 141-160. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y4aqjtma>
- Diéguez, A. y Guardiola, M. (1998). *Reflexiones sobre el concepto de Comunidad. De lo comunitario a lo local. De lo local, a la mancomunidad*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yym6avjv>
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yxs7rnkf>
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Eiger, C. (1995). *Crónicas de arte colombiano (1946-1963)*. Bogotá: Banco de la República.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1996). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Giraldo, G. (2017). *Cuerpos geográficos-Sur: el estar de los y las jóvenes indígenas nasas en los paisajes del Abya Yala*. (Tesis doctoral). Cinde, Manizales, Colombia. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y683vjw1>
- Llano, F. y Gutiérrez, C. (2017). Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales. *Uni-pluri/versidad*, 17(1), 39-49. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y5lnqk2n>
- Muñoz, D. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Ratio Juris*, 9(18), 177-206. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yyovda72>

Museo de Arte Moderno de Bogotá. (1984). *Marta Traba*. Bogotá: Editorial Planeta.

Noguera, A. (2002). El reencantamiento del mundo: Ideas para una ética-estética desde la dimensión ambiental. *Mimesis, Bauru*, 23(1), 25-43. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yxjr1brf>

_____. (2010). *Cuerpo-Tierra. Ethos ambiental en clave de la lengua de la Tierra*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y5t55z6k>

Noguera, A., Ramírez, L. y Echeverri, S. (2020). Metodoestesis: los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo epistémica en clave Sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11 (número especial), 45-62.

Palma, A. y Pastor, M. (2015). Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 369-379.

Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yyxvk8ee>

Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y2vs5tqv>

Rubiano, G. (1977). *Negret, Ramírez Villamizar y Carlos Rojas. Historia del Arte colombiano*. Bogotá: Salvat Editores Colombiana, S.A.

Saban, J. (2017). *Estrategias de mediación en Museos de Arte*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y4trkcza>

Salazar, C., Téllez, J. y Vásquez, J. (2015). *El arte una ventana hacia los procesos de aprendizaje en las ciencias sociales del grado octavo "B" del Colegio Agustiniانو Norte- Bogotá. "El museo un aula en el colegio"*. (Proyecto de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y26gobk9>

Soto, M. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre Escuela, Museo y Universidad. Análisis desde la Investigación-Acción*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yxobs5pr>

Yepes, R. (2010). Arte moderno y gobierno en Colombia. *Revista Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes escénicas*, (6), 9-3. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y67igb3q>